



“ÖĞRETMEN ADAYLARI OLASI BENLİKLER ÖLÇEĞİ”Nİ TÜRKÇE’YE UYARLAMA ÇALIŞMASI*

A STUDY ON TURKISH ADAPTATION OF “NEW TEACHER POSSIBLE SELVES
QUESTIONNAIRE”

Seray TATLI DALİOĞLU¹

Oktay Cem ADIGÜZEL²

Öz

Bu çalışmanın amacı, Hamman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”nin (New Teacher Possible Selves Questionnaire) Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin yapılmasıdır. Bu bağlamda öncelikle bir uzman grubu tarafından ölçeğin Türkçe’ye çevirisi gerçekleştirilmiş ardından dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla eğitim fakültesinde son sınıfa devam eden 326 öğretmen adayından toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek yapılarının doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca ölçek faktörlerinin iç tutarlık güvenirlik katsayıları da incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”nin Türkiye’deki öğretmen adayları üzerinde uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Olası Benlikler Kuramı, Öğretmen Mesleki Kimliği, Ölçek Uyarlama

Abstract

The aim of this study is to adapt the New Teacher Possible Selves Questionnaire that was developed by Hamman et al. (2013) into Turkish and to assess the reliability and validity of the scale. In this context, the scale was translated into Turkish by a group of specialists and a study was conducted in order to provide the linguistic equivalence between original form and translated form. After that, confirmatory factor analysis was conducted in order to test the construct validity. Data from 326 final year student teachers were used in the analysis. The results of the confirmatory factor analysis suggested that model can be considered a good fit. Furthermore, the internal consistency reliability of scale factors was assessed. In conclusion, it can be said that the adapted version of New Teacher Possible Selves Questionnaire is a valid and reliable measure which can be used on student teachers in Turkey.

Key Words: Possible Selves Theory, Teacher Professional Identity, Scale Adaptation

¹Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, statli@anadolu.edu.tr

²Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ocadiguzel@anadolu.edu.tr

*Bu çalışma, 22-26 Mart 2015 tarihinde Porto Riko’da düzenlenen Uluslararası Eğitim Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Bu araştırma, Seray Tatlı Dalioğlu’nun Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel danışmanlığında devam etmekte olan doktora tez çalışması kapsamında yapılmıştır. Aynı zamanda ilgili araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerince (Proje No: 1407E359) desteklenmektedir.

GİRİŞ

Benliğin çok boyutluluğuna vurgu yapan Olası Benlikler Kuramı (Possible Selves Theory), kişilik psikolojisi alanına ilk kez Markus ve Nurius (1986) tarafından tanıtılmıştır. Kuramın öncüleri beklenen benlik (expected selves), umulan benlik (hoped-for selves) ve korkulan benlik (feared selves) olmak üzere üç farklı benlik türünden söz etmektedirler. Beklenen benlik, bireyin gerçekçi olarak başarabileceğini düşündüğü benlik olarak tanımlanmakta iken umulan benlik arzulanan olası gelecektir ve gerçeklikten uzak olabilir. Korkulan benlik ise bireyin gelecekte olmaktan korktuğu ve engellemek istediği benliği ifade eder. Bu açıdan bakıldığında, gelecekteki davranışların işaretçileri olmakla birlikte olası benlikler, benliğin şimdiki görünümüne yönelik de değerlendirme ve yorum yapma olanağı sağlarlar (Markus ve Nurius, 1986).

Birey olası benliklerini seçme ve reddetme yoluyla kendi gelişimini yapılandırır. Dolayısıyla bireyin gelişimi olası benliklerini gerçekleştirmek ya da engellemek yolundaki girişimlerinin bir sonucudur (Palmer, 2006). Bu bağlamda olası benlikler, bireylerin davranışlarını kontrol etmelerini ve yönlendirmelerini sağlayan motivasyon kaynakları olarak işlev görürler (Markus ve Nurius, 1986). Motivasyonel ve bilgilendirici işlevlerinin yanı sıra olası benlikler kuramı, bireylerin kim oldukları ve kim olacakları üzerine düşünmelerini sağlayarak kimlik arayışlarına da temel oluşturur (Dunkel ve Anthis, 2001; akt. Lee ve Oyserman, 2007). Kimlik arayışı, benliğin hipotezleri ya da olasılıklarının üretimini gerektirir (Dunkel, 2000). Dunkel'e (2000) göre olası benlikler kuramı, bireylerin kimlik oluşturma sürecinin anlaşılmasında kullanışlı ve önemli bir çerçeve işlevi görür.

“Kimlik” kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Berzonsky'e (1993) (akt. Dunkel, 2000) göre kimlik, bireylerin kendilerini nasıl gördükleri ve çevrelerindeki dünyayı nasıl yorumladıklarıdır. Gee (2005) (akt. Luehmann, 2007) de kimliği, bireyin kendi ve diğerleri tarafından belli bir tür kişi olarak tanınması şeklinde açıklamaktadır. Öğretmen mesleki kimliği ise “öğretmenlerin kendilerini, kendilerine ve diğerlerine tanımlama biçimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Lasky, 2005). Sachs (2005) (akt. Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014), öğretmen kimliğinin öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin görüşlerini yapılandıran bir çerçeve sunduğunu ve mesleki gelişimlerine temel oluşturduğunu söylemektedir.

Bullough'a (1997) (akt. Scheneps, Aelterman ve Vlerick, 2009) göre mesleki kimlik gelişimi, öğretmen eğitiminde hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin incelenmesi, daha etkili öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi yolunda önemli bir adım olarak görülebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmen mesleki kimliği, öğretmenin gelişiminin asla durmayacağı ve yaşam boyu devam edeceği görüşüne bağlı olarak öğretmenin yaşadığı deneyimleri sürekli yeniden yorumladığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2004). Rodger ve Scott (2008), öğretmen kimliğine ilişkin güncel bilgileri şu şekilde özetlemiştir: Kimlik, sosyal, kültürel, politik ve tarihsel etkileri olan çeşitli bağlamlardan ayrı düşünülemez; kimlik, diğer bireylerle olan ilişkilerle biçimlenir ve içerisinde duyguları barındırır; kimlik, tek ve durağan değil çeşitli ve değişkendir; kimlik, sürekli olarak söylemler yoluyla anlamın yapılandırılması ve yeniden yapılandırılmasını içerir. Akkerman ve Meijer (2011) de öğretmen kimliğine ilişkin postmodern görüşlerin, kimliğin çeşitliliği, kimliğin süreksizliği ve kimliğin sosyal doğası olmak üzere üç temel noktada birleştiğini belirtmektedirler.

Öğretmen mesleki kimliğine ilişkin alanyazın incelendiğinde, güncel araştırmaların kimliğin çokboyutluluğu üzerinde fikir birliğine varmış oldukları görülmektedir (Beijaard ve diğ., 2004; Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Rodgers ve Scott, 2008). “Öğretmen olarak kimim?”, “Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” ve “Ne tür

bir öğretmen olmak istiyorum?” gibi sorular öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerini anlama yolunda yanıtlaması gereken önemli sorulardır (Cheung, 2008). Beijaard ve diğerlerine (2004) göre mesleki kimliğin gelişimi “Şu an kimim?” sorusunun yanı sıra “Gelecekte kim olmayı istiyorum?” sorusunun yanıtını da gerektirir. Sachs (2001) da mesleki kimliğin gelişiminde, öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olmayı arzuladıkları sorusunun önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda Olası Benlikler Kuramının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerini incelemeye iyi bir kuramsal çerçeve sunabileceği düşünülmektedir (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde gelecek yöneliminin önemine vurgu yapılmakla birlikte çok az sayıda çalışmada olası benlikler kuramından yararlanıldığı görülmektedir (Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou ve Indiatsi, 2012). Öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik gelişiminde olası benlikler kuramından yararlanan az sayıda araştırmadan biri Hamman ve diğerlerinin (2010) 175 öğretmen adayı ve göreve yeni başlayan 46 öğretmenle nitel desen kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmadır. Bu çalışmada öğretmen adayları ve yeni öğretmenlerin olmayı umdukları ve olmaktan korktukları benlikleri açık-uçlu bir ölçme aracı yoluyla incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların umulan ve korkulan benliklerine ilişkin dört temel kategoriye ulaşılmıştır: a) okulda bireylerarası iletişim (öğretmenler, öğrenciler, veliler) b) sınıf yönetimi c) öğretim d) mesleki nitelikler. Ayrıca çalışmada, öğretmen adayları ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin olası benlikleri arasındaki farklılıklar da incelenmiş ve öğretmen adaylarının görev yapan öğretmenlere göre mesleki niteliklerden çok görev odaklı olası benliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hamman ve diğerlerinin (2012) yaptıkları diğer bir nitel araştırmada 10 öğretmen adayı ile olası benliklerin öğretmeyi öğrenme davranışları üzerindeki öz-düzenleyici etkilerine ilişkin görüşmeler yapılmış ve katılımcıların geleceğe yönelik düşünme stratejilerini süreç hakkında bilgi edinmek ve bir öğretmen olarak kendilerini güdülemek için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hamman, Wang ve Burley'nin (2013) nitel araştırmalarından elde ettikleri bulgular çerçevesinde yürüttükleri nicel çalışmada ise öğretmen adaylarının olası benliklerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek geliştirme çalışması, Amerika'daki bir üniversitenin eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören ve staj aşamasında olan 335 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği (New Teacher Possible Selves Questionnaire) isimli bu ölçme aracı “beklenen olası öğretmen benlikleri” (expected teacher possible selves) ve “korkulan olası öğretmen benlikleri” (feared teacher possible selves) olmak üzere iki farklı ölçeğin birleşiminden oluşmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde öğretmen adaylarının olası benliklerine yönelik herhangi bir çalışmaya ve geliştirilen bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada Hamman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”nin (New Teacher Possible Selves Questionnaire) Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçeğin dil geçerliği çalışması, 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi Ekim ayında Eskişehir ilindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yapı geçerliği çalışması ise 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi Kasım ayında aynı fakültenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 326 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği

Hamman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki ilk yılına ilişkin olası benliklerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde, Amerika'daki bir üniversitede staj aşamasında olan son sınıf 335 öğretmen adayından toplanan veriler ile çalışılmıştır. Ölçek, "beklenen olası öğretmen benlikleri" (expected teacher possible selves) ve "korkulan olası öğretmen benlikleri" (feared teacher possible selves) olmak üzere 6'lı likert tipi iki ölçekten oluşmaktadır.

Orjinal çalışmada her bir ölçek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği'nin toplam dokuz maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı (birinci faktör: profesyonellik, ikinci faktör: öğretmeyi öğrenme) sergilediği görülmüştür. Birinci faktörün %51.2, ikinci faktörün %17.3 olmak üzere ölçeğin toplam varyansın %68.5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği ise yine toplam dokuz maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı (birinci faktör: yaratıcı olmayan öğretim, ikinci faktör: yetersiz sınıf yönetimi ve üçüncü faktör: ilgisiz bir öğretmen olma) sergilemiştir. Bu alt ölçek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda da birinci faktörün varyansın %49.5'ini, ikinci faktörün %13.9'unu ve üçüncü faktörün de %12.0'mı olmak üzere ölçeğin, toplam varyansın %75.4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orjinal çalışmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla her iki ölçek için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek yapılarının her iki ölçek için de doğrulandığı görülmüştür. Tablo 1'de orjinal çalışmadaki doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine ilişkin bazı değerler sunulmuştur:

Tablo 1. Orjinal Ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bazı Uyum İyiliği İndeksleri

Ölçekler	χ^2	df	CFI	RMSEA
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	47.10	26	.974	.048
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği	71.60	24	.950	.075

Hamman ve diğerleri (2013), Tablo 1'de sunulan değerleri, Hu ve Bentler (1999)'a atıf yaparak her iki ölçek için de modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlamışlardır.

Tablo 2. Orjinal Çalışmada Alt Ölçekler Arasında Bulunan Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri					
1. Profesyonellik	-				
2. Öğretmeyi öğrenme	.62**	-			
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri					
3. Yaratıcı olmayan öğretim	-.19**	-.15**	-		
4. Yetersiz sınıf yönetimi	-.18**	-.05	.52**	-	
5. İlgisiz bir öğretmen olma	-.18**	-.12*	.45**	.42**	-
Ortalama (\bar{X})	5.71	5.65	2.68	2.99	1.64
Standart sapma (ss)	.40	.42	1.24	1.21	.84

*p<.05 ** p<.01

Tablo 2'de orjinal ölçeklere ilişkin korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Hamman ve diğerleri (2013), Tablo 2'de görüldüğü gibi beklenen ve

korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeklerinin alt faktörlerinin kendi aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişki gösterirken, diğer ölçeğin alt faktörleri ile negatif ilişkiler göstermelerini kurama uygun olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Uyarlama İşlemleri

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Dr. Doug Hamman ile iletişim kurulmuş ve elektronik posta yolu ile ölçeğin uyarlanması ve kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçe dil geçerliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen ilk çalışmada, ölçeği daha önce hiç görmemiş olan iki İngilizce dil uzmanının birbirlerinden bağımsız olarak ölçek maddelerini Türkçe'ye çevirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra, bu iki İngilizce dil uzmanı ve araştırmacı bir araya gelerek yaptıkları toplantıda tek bir geçici Türkçe çeviri formu üzerinde anlaşmışlardır. Bir sonraki aşamada üzerinde anlaşmaya varılan bu çeviri formu ve orijinal ölçek maddeleri 10 İngilizce dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlemeler gerçekleştirildikten sonraki Türkçe form Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve kullanılan ifadelerin Türk dilinin yapısına uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu aşamada biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, dördü Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan beş uzmanın ölçek maddelerine ilişkin görüşleri de alınmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra oluşturulan Türkçe form bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Gerçekleştirilen bu çeviri ile orijinal ölçek maddeleri karşılaştırılmış ve dil tutarlılığının sağlandığına karar verilmiştir. Dil geçerliği çalışmasının son aşamasında ölçeğin İngilizce-Türkçe formları arasındaki dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, eğitim fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere önce ölçeğin orijinal İngilizce formu, üç hafta sonra ise Türkçe formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle ölçeklerin dilsel eşdeğerliğini sağlamak amacıyla 32 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen İngilizce ve Türkçe uygulamalar arasında alt ölçekler düzeyinde korelasyon katsayıları ve bağımlı örneklem için t-testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan bu işlemlerde iki uygulama arasında alt ölçekler bazında korelasyon katsayılarının anlamlı ve en az orta düzeyde ilişkili çıkması beklenirken, t-testi sonuçlarının ise anlamsız çıkması beklenmiştir.

Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra ölçeklerin yapı geçerliği çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine geçilmeden önce analizin gerektirdiği varsayımların sağlanıp sağlanmadığına ilişkin istatistiksel analizler SPSS programından yararlanılarak incelenmiştir. Bu çerçevede, doğrulayıcı faktör analizi uç değerlerden etkilenen bir analiz türü olduğundan z puanları ve mahal nobis uzaklıkları hesaplanarak uç değer olarak tanımlanan 13 veri, veri setinden çıkarılmış ve analizlere 326 veri üzerinden devam edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde kayıp değerler ile çalışılmadığından veri setindeki kayıp değerlere ortalama puanların atanmasına karar verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin gerekliliklerinden biri de uygun örneklem büyüklüğüdür. Kline (1994) (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), faktör analizinde güvenilir faktörler çıkartmak için mutlak ölçüt olarak 200 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını vurgulamaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından önemli ölçütlerden biri de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır. Literatürde örneklem büyüklüğünün, KMO değeri 0.80-0.90 arasında ise "iyi" olduğu yorumu yapılmaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu çalışmada Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için KMO değeri 0.82, Korkulan Olası

Öğretmen Benlikleri Ölçeği için ise 0.88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre 326 kişilik çalışma grubunun faktör analizi için yeterli olduğu ifade edilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizinin sayıltılarından bir diğeri de çok değişkenli normalliktir. Bu çalışmada tüm değişkenler için çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş ve $-/+ 1$ arasında değiştiği görülmüştür. Bu nedenle tek değişkenli normallik sayıltısının karşılandığı kabul edilmiştir. Ancak tek değişkenli normallik sayıltısının karşılanması, çok değişkenli normallik sayıltısının da karşılanacağını garanti değildir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği “Bartlett küresellik testi” ile ortaya konur (Çokluk ve diğ., 2010). Bu çalışmada her iki ölçek için Bartlett küresellik testi sonuçları .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=.000$). Dolayısıyla, çok değişkenli normallik sayıltısının da karşılandığı kabul edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinin diğeri bir gerekliliği de doğrusallığın sağlanmasının yanı sıra çoklu bağlantı ve teklik probleminin yaşanmamasıdır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu çalışmada doğrusallık şartının sağlandığı ve çoklu bağlantı ve teklik problemlerinin söz konusu olmadığı görülmektedir. Tablo 3’te ölçeklere ait faktörlerin birbirleri ile ilişkisini gösteren korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3. Alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Ölçekler	1	2	3	4	5
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri					
1. Profesyonellik	-				
2. Öğretmeyi öğrenme	.56**	-			
Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri					
3. Yaratıcı olmayan öğretim	-.25**	-.02	-		
4. Yetersiz sınıf yönetimi	-.19**	.01	.53**	-	
5. İlgisiz bir öğretmen olma	-.34**	-.11*	.75**	.48**	-
Ortalama (\bar{X})	5.30	4.87	2.53	3.26	2.25
Standart sapma (ss)	.57	.76	1.31	1.20	1.13

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 3’te görüldüğü gibi “beklenen olası öğretmen benlikleri” ve “korkulan olası öğretmen benlikleri” ölçeklerinin faktörleri kendi aralarında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki gösterirken diğeri ölçeğin faktörleri ile negatif ilişkiler göstermektedirler. Orijinal ölçek çalışmasında da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Önkoşullar sağlandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi LISREL 9.1 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öngörülen modelin veri setine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çeşitli model uyum indekslerinden yararlanılmıştır. χ^2 test istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2001) modelin yeterliliğini test etmek için alanyazında en sık kullanılan χ^2/df oranı, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI ve CFI uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Modelin iyi uyum gösterdiğinin kabul edilebilmesi için uyum indekslerine ilişkin karşılanması beklenen minimum kriterler şu şekilde belirlenmiştir: χ^2/df in 5 ve altında olması, RMSEA’nin .08 ve altında olması, SRMR’nin .08 ve altında olması, GFI’nin .90 ve üzerinde olması, AGFI’nin .90 ve üzerinde olması, CFI’nin .90 ve üzerinde olması (Sümer, 2000).

Son olarak ölçek güvenilirliğinin test edilmesi için ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak .70 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2012) güvenilirliğin sağlandığına yönelik kanıt olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen alt ölçek puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve ilişkili grup t-testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri	Uygulama	N	\bar{X}	ss	r	t	p
Profesyonellik	İngilizce form	32	5.41	.52	.60**	.48	.64
	Türkçe form	32	5.37	.51			
Öğretmeyi öğrenme	İngilizce form	32	4.99	.80	.44**	.17	.87
	Türkçe form	32	4.97	.83			

** Korelasyon, $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin orijinal ve çeviri form uygulamalarında ölçek faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları .44 ve .60 olarak bulunmuştur. Ayrıca ilişkili grup t-testi sonuçlarına bakıldığında, faktörler bazında iki uygulama arasında anlamlı fark olmadığı da görülmüştür ($p = .64$ ve $p = .87$). Elde edilen bu bulgulara göre, korelasyon katsayılarının pozitif ve orta/yüksek düzey olması ve iki uygulama arasındaki t-testi sonuçları arasında anlamlı fark çıkmaması, dilsel eşdeğerliğin sağlandığına ilişkin deneysel bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Tablo 5. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri	Uygulama	N	\bar{X}	ss	r	t	p
Yaratıcı olmayan öğretim	İngilizce form	32	2.68	1.22	.61**	1.2	.26
	Türkçe form	32	2.45	1.31			
Yetersiz sınıf yönetimi	İngilizce form	32	3.46	1.44	.60**	1.9	.07
	Türkçe form	32	3.06	1.23			
İlgisiz bir öğretmen olma	İngilizce form	32	2.18	1.07	.65**	-.58	.57
	Türkçe form	32	2.27	1.14			

**Korelasyon, $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğinin orijinal ve çeviri form uygulamalarında ölçek faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları .60 ve .65 arasında bulunmuştur. Ayrıca ilişkili grup t-testi sonuçlarına bakıldığında, faktörler bazında iki uygulama arasında anlamlı fark olmadığı da görülmüştür ($p = .26$, $p = .07$ ve $p = .57$). Elde edilen bu bulgulara göre, korelasyon katsayılarının pozitif ve orta/yüksek düzey olması ve iki uygulama arasındaki t-testi sonuçları arasında anlamlı fark çıkmaması, dilsel eşdeğerliğin sağlandığına ilişkin deneysel bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Orjinal ölçek yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri ile Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri ölçekleri için ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

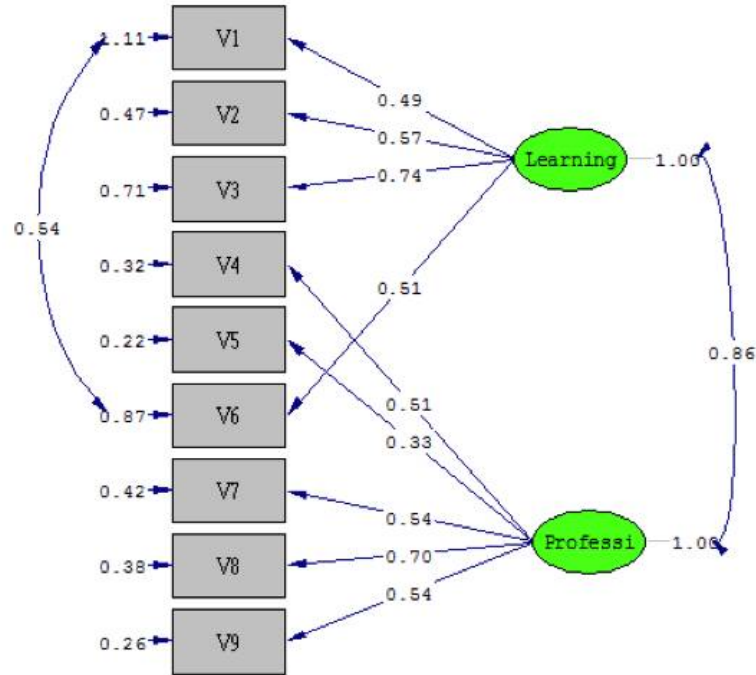
Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 6'da sunulduğu gibidir.

Tablo 6. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Öncesi Uyum İndeksleri

χ^2	DF	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	CFI
155.11	26	5,97	0.12	0.90	0.83	0.074	0.92

Tablo 6'da görüldüğü gibi modifikasyon öncesi χ^2/df , RMSEA ve AGFI uyum indekslerine ilişkin değerler, modelin iyi uyum göstermediğine işaret etmektedir. Bu ilk doğrulayıcı faktör analizinde verilen modifikasyon önerileri incelenerek 1. ile 6. maddeler arasında yapılacak modifikasyon işleminin χ^2/df oranında kritik bir değişime yol açacağı görülmüştür. Bu nedenle 1. ve 6. maddeler arasında modifikasyon gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası Şekil 1'de yer alan yol şemasına ulaşılmıştır. Modifikasyon sonrası uyum indeksleri ve kabul düzeyleri de Tablo 7'de sunulmuştur.



Chi-Square=61.96, df=25, P-value=0.00006, RMSEA=0.067

Şekil 1. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması

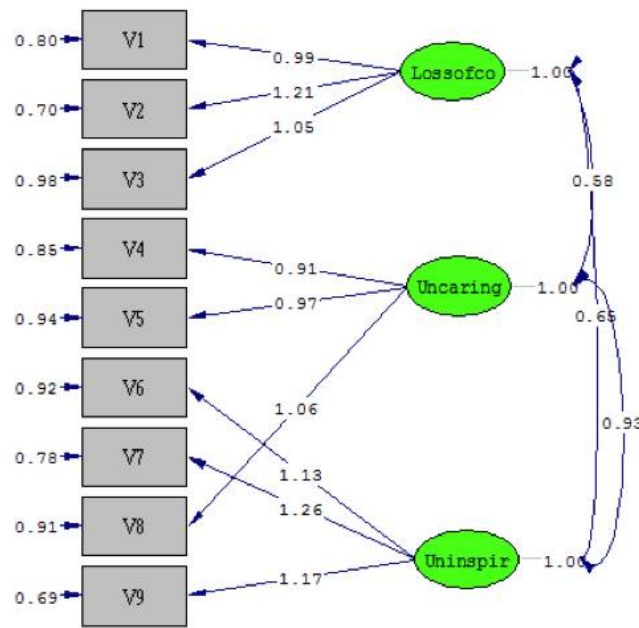
Tablo 7. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Modifikasyon Sonrası Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri

Uyum indeksleri	Değerler	Kabul düzeyi
χ^2/df	2.48	≤ 3 = mükemmel uyum (Kline, 2005)
RMSEA	0.067	≤ 0.07 = iyi uyum (Steiger, 2007)
GFI	0.96	≥ 0.95 = mükemmel uyum (Sümer, 2000)
AGFI	0.93	≥ 0.90 = iyi uyum (Sümer, 2000)
SRMR	0.038	≤ 0.05 = mükemmel uyum (Brown, 2006)
CFI	0.98	≥ 0.95 = mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 7'deki uyum indeksi değerleri ve kabul düzeyleri incelendiğinde, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri için 9 maddeden oluşan 2 faktörlü yapının model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda herhangi kritik bir modifikasyon önerisi verilmemiş ve Şekil 2'de yer alan yol şemasına ulaşılmıştır. Model uyum indeksleri ve kabul düzeyleri ise Tablo 8'de verilmiştir.



Chi-Square=78.93, df=24, P-value=0.00000, RMSEA=0.084

Şekil 2. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yol Şeması**Tablo 8.** Korkulan Öğretmen Benlikleri Ölçeği Uyum İndeksleri ve Kabul Düzeyleri

Uyum indeksleri	Değerler	Kabul düzeyi
χ^2/df	3.29	≤ 5 = orta düzeyde uyum (Sümer, 2000)
RMSEA	0.084	≤ 0.08 = iyi uyum (Sümer, 2000)
GFI	0.95	≥ 0.95 = mükemmel uyum (Sümer, 2000)
AGFI	0.90	≥ 0.90 = iyi uyum (Sümer, 2000)
SRMR	0.040	≤ 0.05 = mükemmel uyum (Brown, 2006)
CFI	0.98	≥ 0.95 = mükemmel uyum (Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 8’deki uyum indeksi değerleri ve kabul düzeyleri incelendiğinde, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri için 9 maddeden oluşan 3 faktörlü yapının model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Güvenirlik çalışması kapsamında her faktör için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bulunan değerler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ölçek Faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları

Beklenen Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları
Profesyonellik	.79
Öğretmeyi öğrenme	.68
Korkulan Öğretmen Benlikleri Ölçeği	Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları
Yaratıcı olmayan öğretim	.86
Yetersiz sınıf yönetimi	.81
İlgisiz bir öğretmen olma	.76

Tablo 9’da yer alan değerler incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının .70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Hamman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orjinal çalışmayla uyumlu biçimde Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için beş maddeden oluşan “profesyonellik” ve dört maddeden oluşan “öğretmeyi öğrenme” olmak üzere toplam dokuz maddelik iki faktörden oluşan yapı doğrulanmıştır. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için de yine orjinal çalışmayla uyumlu biçimde her biri üçer maddeden oluşan “yaratıcı olmayan öğretim”, “yetersiz sınıf yönetimi” ve “ilgisiz bir öğretmen olma” olmak üzere toplam dokuz maddelik üç faktörden oluşan yapı doğrulanmıştır. Her iki ölçeğe ilişkin maddeler Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları tamamlandıktan sonra güvenirlige ilişkin bulgular da test edilmiş ve tüm faktörler için iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda her biri dokuzar maddeden oluşan, “Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri” ve “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri” olmak üzere iki farklı boyutu olan bu ölçeğin Türkiye’deki öğretmen adaylarının mesleklerindeki ilk yıllarına yönelik olası benliklerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Bu ölçme aracının Türkçe’ye kazandırılmasının alanyazına özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak henüz yeni geliştirilen ve yeterince uygulaması yapılmamış olan bu ölçeğin farklı çalışma gruplarında da test edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olası benliklerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisine yönelik araştırmalar yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyalbilimleri için verianalizi el kitabı*.17. Baskı. Ankara: PegemAkademi.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34(3), 375-390.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23, 519-529.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349–1361.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert M., Zhou, L. & Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 1-30.
- Hamman, D., Wang, E. & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives." *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lee, S. J. & Oyserman, D. (2007). Reaching for the future: The education-focused possible selves of low-income mothers. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 114, 39-49.
- Luehmann, A.L. (2007). Professional identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

- Palmer, M. E. (2006). *The relationship between levels of development and the elaboration of possible selves*, Yayınlanmamış doktora tezi, Texas A&M University-Commerce, Texas.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (s. 732-755). New York: Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Scheneps, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*. 42, 893-898.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikolojik Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed). Needham Heights: Allyn& Bacon.

Ek 1. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği

Kesinlikle beklemiyorum	Beklemiyorum	Kısmen beklemiyorum	Kısmen bekliyorum	Bekliyorum	Kesinlikle bekliyorum		
1	2	3	4	5	6		
<i>Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yılmda,</i>							
1.	deneyimli meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
2.	velilerle olumlu ilişkiler kurmayı	1	2	3	4	5	6
3.	yeni öğretim stratejileri öğrenmeyi	1	2	3	4	5	6
4.	mesleğimde başarılı olmayı	1	2	3	4	5	6
5.	öğrencilerime adil ve tutarlı davranmayı	1	2	3	4	5	6
6.	deneyimli meslektaşlarımdan rehberliğinden yararlanmayı	1	2	3	4	5	6
7.	sınıf yönetimi becerileri geliştirmeyi	1	2	3	4	5	6
8.	planlı ve hazırlıklı olmayı	1	2	3	4	5	6
9.	öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmayı	1	2	3	4	5	6

Profesyonellik: 4,5,7,8,9

Öğretmeyi öğrenme: 1,2,3,6

Ek 2. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği

Kesinlikle korkmuyorum	Korkmuyorum	Kısmen korkmuyorum	Kısmen korkuyorum	Korkuyorum	Kesinlikle korkuyorum		
1	2	3	4	5	6		
<i>Gerçekçi olarak öğretmenlikteki ilk yılmda,</i>							
1.	iyi bir sınıf yönetimi planlaması yapamamaktan	1	2	3	4	5	6
2.	dersimin içeriğini öğretmede başarılı olamamaktan	1	2	3	4	5	6
3.	öğrenciler sınıf düzenini bozduklarında sınıfın kontrolünü kaybetmekten	1	2	3	4	5	6
4.	öğrencilerime ilgisiz davranmaktan	1	2	3	4	5	6
5.	öğrencilerime olumlu rol model olamamaktan	1	2	3	4	5	6
6.	ders saatini doldurmak için öğrencileri çalışma kağıtlarıyla oyalayan etkisiz bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5	6
7.	sıkıcı bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5	6
8.	öğrencilere adil davranamamaktan	1	2	3	4	5	6
9.	dersleri sıkıcı bir şekilde işlemekten	1	2	3	4	5	6

Yaratıcı olmayan öğretim: 6, 7, 9

Yetersiz sınıf yönetimi: 1, 2, 3

İlgisiz bir öğretmen olma: 4, 5, 8