

Öğretmenlik Eğilimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Murat Genç^a, Özgür Murat Çolakoğlu^b, ve Mustafa Akıncı^c

Öz

Bu çalışmada, West vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda özdisiplin faktörünün dışarıda tutulduğu dört faktörlü yapının uyum indeks değerlerinin alanyazındaki ölçütlere göre kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu ve ölçme aracının Türk kültüründe yer alan 318 öğretmen adayı tarafından desteklendiği anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uyarlanan Likert tipi ölçme aracı, öğretmen yeterliliği, iletişim ve uyum becerileri, öğretim motivasyonu ve öğrenmeye istekli olmak boyutlarını içermektedir. Uyarlanan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) değerlerinin 0,73 ile 0,89 arasında değiştiği ve tüm faktörlerin yeterli bir güvenilirlik düzeyi sağladığı görülmüştür. Sonuçta, Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimlerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Uyarlanan ölçek sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik eğilimleri hakkında farkındalık geliştirmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü ve zayıf eğilimleri belirlenerek olumlu öğretmenlik eğilimlerinin gelişimi sağlanabilir.

Arahtar Kelimeler: öğretmenlik eğilimi, öğretmen adayları, ölçek uyarlama

Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 17.03.2023

Düzeltilme tarihi: 18.08.2023

Kabul tarihi: 01.10.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 30.10.2023

Giriş

Öğretmenlik mesleğinin tercihine yönelik alınan yanlış kararlar küresel araştırmaları da beraberinde getirmiştir. Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya'da yapılan çalışmalar, yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin mesleği üç ila beş yıl içinde çeşitli sebeplerden dolayı terk ettiğini göstermektedir

^a Sorumlu yazar, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, muratgenc@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4525-7507

^b Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, omuratcolakoglu@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7258-4007

^c Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mustafa.akinci@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2096-7617

(Kyriacou ve Kunc, 2007; McConney vd., 2012; Paris, 2010; White vd., 2006). Bu seviyede yüksek bir oranın uzun vadede ciddi ekonomik maliyetlere yol açabileceği gibi kariyerinin başındaki öğretmenlerin özgüvenleri ve öğretmen yetiştiren programların itibarı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğindeki yıpranmanın uzun süreli işyeri stresine bağlı olarak tükenmişlik sendromuyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir (Fernet vd., 2012). Dolayısıyla öğretmen adaylarının başarılı öğretmenler için öngörülen eğilimlere sahip olup olmadığının araştırılması öğretmenlik mesleğine başlamadan önce daha uygun seçim kriterleri ve etkin değerlendirme standartlarının oluşturulmasına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir (West vd., 2020). Öğretmen yetiştirme programlarının rolü, adayların sınıfta etkili olabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve eğilimlere sahip olabilmelerini sağlamaktır. Ancak eğitim alanındaki bilgi ve becerilerin tanımlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmasına rağmen, eğilim kavramının tam olarak tanımlanması her zaman güç olmuştur (Peterson, 2016). Diğer taraftan Wilkerson (2006), eğilimlerin uzun vadede bilgi ve becerilerden daha önemli olduğunu savunmuştur. Ayrıca eğilim kavramı, karmaşık bir olgu olsa da insan davranışlarının nedenlerini açıklamada ve tahmin etmede kilit bir rol oynadığından eğitim araştırmalarında giderek artan bir öneme sahip olmuştur (Crick ve Goldspink, 2014).

Araştırmaların ve öğretmen yetiştirme programlarının çoğu, öğretmen etkililiğini, öğretmen adaylarının sınıfta ihtiyaç duydukları bilgi (içerik, öğretme, öğrenme ve müfredat) ve beceriler (planlama, değerlendirme, sınıf yönetimi vb.) açısından ele almaktadır (Freeman, 2007). Ancak eğitim fakülteleri, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının sadece gerekli bilgi ve becerilerde gelişimlerinden değil aynı zamanda öğretmen olmak için doğru kişi olup olmamalarından da sorumludur (Notar vd., 2009). Yalnızca içerik bilgisi ve öğretim becerilerine odaklanan öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin öğrendiklerini mevcut veya gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında kullanmaya yönelik eğilimlerinin incelenmesinden ayrı düşünüldüğü takdirde yetersiz kalacağına dair bir kabul söz konusudur (Borko vd., 2007). Bu çerçevede, bazı eğitim programları odak noktalarını bilgi, tutum ve becerileri öğretmekten bilgi, beceri ve eğilimleri öğretmeye kaydırmıştır (Villegas, 2007). Böylelikle, özellikle öğretmen adayların kendi yönelimleri hakkında farkındalık geliştirmelerine yardımcı olan ve profesyonel olarak elverişli eğilimlerin gelişimini ele alan ve destekleyen öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde şekillendirme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür (Schussler vd., 2010). Bununla birlikte, büyük ölçüde öğretmenlik eğilimlerinin karmaşıklığından dolayı, öğretimde belirli eğilimlerin (veya genel olarak eğilimlerin) önemine dair deneysel araştırmalar sınırlıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, öğretmen yetiştirme programlarındaki eğilimleri ele almak, 2002'den beri eyalet ve ulusal düzeylerde akreditasyon sürecinin bir gerekliliği olmuştur (National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 2008). Benzer şekilde, Avustralya'da öğretmen eğitiminde alan bilgisi ve becerilere ek olarak öğretmenlik eğilimlerinin özellikle empati, heyecan, sorumluluk, içtenlik, adalet ve eşitlik gibi kişisel özelliklerin etkili öğretime eşit derecede önemli bir katkı sağladığı iddia edilmektedir (Centre for Education Statistics and Evaluation [CESE], 2013; Cornelius-White, 2007; Darling-Hammond, 2006). İngiltere'de, yüksek öğrenci beklentileri, öz yeterlilik ve liderlik

yetenekleri gibi akademik olmayan niteliklere sahip 'Teach First' [Önce Öğret] adaylarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (O'Neill vd., 2014).

Öğretmenlik eğilimi üzerine yapılan araştırmaların artan önemine rağmen (Mills ve Goos, 2017), mevcut araştırmalar etkili öğretim için gerekli görülen eğilimler konusunda nadiren ortak paydada buluşurlar. Çok az araştırma hangi eğilimlerin daha iyi öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Barber ve Mourshed, 2007; CESE, 2013; Stronge vd., 2011). Bununla birlikte, bu eğilimlerin ne ölçüde örtüştüğü ve etkiledikleri davranışlar belirsizliğini korumaktadır. Bu sorunların deneysel araştırmasını sınırlayan uygun değerlendirme araçlarının olmaması bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (O'Neill vd., 2014). Var olan araçlar genellikle psikometrik değerlendirmeden veya öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin görüşlerinden yoksundur. Ancak bu durum, etik, yardımseverlik, adalet, sorumluluk gibi etkili öğretimi sağladığı öne sürülen ortak eğilim temalarını paylaşan pek çok kurumsal eğilim ölçeğinin geliştirilmesini ve kullanılmasını durduramamıştır (Young ve Wilkins, 2008). Bu bağlamda, yapılan araştırmayla, West vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanarak ulusal alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

İlgili Literatür ve Kuramsal Çerçeve

Literatürde eğilime yapılan atıf etkili öğretmenlik uygulama araştırmalarında tanımlanan davranışsal yönelimleri ana hatlarıyla belirlemeye yönelik girişimleri yansıtmaktadır. Birçok bilim insanı, etkili öğretimde oynadıkları merkezi rolü kabul ederek öğretmenlik eğilimlerini incelemiştir (Borko vd., 2007; Katz, 1993, 1995; Pennington vd., 2012; Villegas, 2007). Bununla birlikte, eğilim terimini ilk defa kullanan ve onu öğretmenlik mesleğine atfedilen bir özellik olarak tanımlayan Katz ve Raths (1985) olmuştur. Katz (1995), eğilimi amaca yönelik bir davranış biçimini sık sık, bilinçli ve isteyerek sergileme şekli olarak tanımlamaktadır. Ona göre eğilimler, bilinçsiz alışkanlıklardan ziyade zihinsel alışkanlıklardan oluşmaktadır. Buradan yola çıkarak Villegas (2007), eğilimlerin bireylerin inançlarına dayalı olarak belirli koşullar altında kararlı bir şekilde hareket etme isteği olduğunu öne sürmüştür. Villegas'a (2007) göre eğilimler, bireylerin gelecekteki eylemlerini öngören davranış modellerini şekillendirmektedirler. Bir başka ifadeyle, eğilimler bir kişinin bir bağlam veya durumda bilerek ve belirli bir şekilde hareket etme yöneliminde olduğunu gösterdiğinden gelecekteki tepkilerinin tahmin edilebileceği fikrini desteklemektedir. Bu öngörülebilirlik, bir öğretmenin alışılmış veya rutin benzeri davranışlarının, geçmişteki benzer durumlar hakkındaki düşünceleri ve bunlara verdikleri tepkiler tarafından destekleneceğini iddia eder. Dışarıdan bakıldığında bu davranışlar her ne kadar kolayca sergilenebiliyor gibi görünse de aslında öğretmenlerin eğilimlerine dayalı olarak ortaya çıkan davranışlardır. Bununla birlikte, bu davranışlar inançlara bağlı olarak kasıtlı, iyi düşünülmüş, amaçlı eylemler olarak nitelenir. Dolayısıyla aynı bağlam veya durum içinde benzer eylemlerin tekrarlanma olasılığı yüksektir (Cooper, 2019).

Eğilimler ile neyin kastedildiği konusunda tam bir görüş birliği yoktur (Borko vd., 2007; Damon, 2007; Welch vd., 2010). Örneğin, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2008), eğilimleri eğitimcilerin öğrencilerle, ailelerle, meslektaşlarıyla ve topluluklarla etkileşime girerken hem sözlü hem de sözsüz davranışlarla sergiledikleri mesleki tutumlar, değerler ve inançları şeklinde tanımlar. Bu tanıma göre eğilimler gözlemlenebilir davranışlar ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Bununla birlikte, Schussler (2006), eğilimlerin davranış ve düşünce arasında bir yakınlaşma noktası olduğunu ve eylemlerin yaşam deneyimlerinden, inançlardan ve varsayımlardan etkilendiğini savunur. Eğilimlerin, öğretmenlerin düşünme süreçlerinde ve eyleme geçme halinde etkili olduğunu öne sürer. Dolayısıyla, West vd. (2020), eğilimlerin bireyi belli şekillerde davranmaya yönlendiren bir dizi örtük psikolojik özellikler (yani davranış etkiler ancak gözlemlenemezler) olabileceğini tartışmaya açmıştır. Ayrıca eğilimlerin bağlamsal oldukları ancak bu bağlamlar içinde bir dereceye kadar değişmez kaldıkları vurgulanmıştır. Teoriler ve mevcut ölçme araçları bu örtük özelliklerin en iyi nasıl anlaşılacağı ve incelenebileceği noktasında ayrılmaktadır (Chamorro-Premuzic, 2011; O'Neill vd., 2014). West vd. (2020), belirli şekillerde hareket etme isteği yaratan temel değerler, tutumlar, inançlar ve kişilik özelliklerini açık davranışsal eğilimler olarak benimsemiştir. Ayrıca, eyleme geçme niyeti, gözlemlenebilir davranış için önemli bir işaret olarak görüldüğünden (Fishbein ve Ajzen, 2010), öğretmen adaylarının beyan ettikleri ifadeler eğilimlerine ilişkin dikkate değer bir veri sağlayabilmektedir (West vd., 2020).

Öğretmenlik Eğilimi Yaklaşımları ve Davranışlar

Öğretmen eğitimi programlarının amacı öğretmen adaylarını etkili öğretmenler olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve eğilimlerle donatmaktır (Cummins ve Asempapa, 2013). Öğretmenliği meslek olarak seçen öğretmen adaylarında genellikle öğretmenlik eğilimlerinin doğuştan geldiği düşünülmektedir (Holland, 1996). Bu varsayım, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının eğilim niteliğini geliştirmede gereken önemin verilmemesine neden olmaktadır (Mpofu ve Nthontho, 2017). Ancak etkili öğretim, öğretmenlik mesleği için ihtiyaç duyulan eğilimleri de beraberinde gerektirmektedir (Notar vd., 2009). Eğilimler, inanç veya değer sistemlerine benzer, ancak daha karmaşıktır. Kişinin eğilimi, insan davranışında kendini gösterir. Bu nedenle eğilim gelecekteki eylemin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Welch vd., 2014).

Öğretmenlik eğilimlerinin felsefi temelleri ve tanımları eğitim literatüründe yoğun biçimde tartışılmaya devam etmektedir. Felsefi olarak, öğretmenlik eğilimi araştırmalarında var olan iki yaklaşım vardır. Holland'ın (1996) çalışmasına dayanan ilk yaklaşım, eğilimlerin öğretmenin kişiliğine özgü olduğunu göstermektedir. Bu, onların öğretmen olmaya meyilli eğilimlerle doğan özel insanlar olduğu anlamına gelmektedir. Holland'a (1996) göre, ilgili, düşünen, yardımsever, sorumlu, güvenilir, yaratıcı ve takım çalışmasına odaklı bireyler öğretmeye yatkındır. Benzer biçimde, değerler, inançlar, tutumlar, kişisel özellikler, etik ve algılar öğretmenlik eğilimlerini değerlendirirken kullanılan nitelikler olarak ifade edilmiştir. Bir kişinin düşünme biçimi ve kişinin nasıl davranmaya eğilimli olduğu bir eğitimcinin sınıf içi uygulamaları

hakkında bilgi verebileceği ve bu durumun daha sonra öğrenme ortamındaki belirli eylem türleriyle kendini gösterebileceği vurgulanmıştır (Welch vd., 2016). Combs (2006) ve benzer araştırmacıların çalışmalarına dayanan ikinci yaklaşım ise, eğilimlerin bireyin maruz kaldığı davranışların zaman içinde taklit edilmesinden kaynaklandığına odaklanmaktadır. Bu görüşü destekleyen araştırmacılar bağlamsal olarak eğilimlerin bir bireyin etrafındaki diğer kişilerle olan etkileşimleri tarafından geliştirilebileceğine, iyileştirilebileceğine veya zayıflatılabileceğine inanmaktadır (Cummins ve Asempapa, 2013). Eğilimlerin değişken olduğu fikri yaygın olarak kabul edilen bir görüştür (Judge ve Bretz, 1993; Mumford, 2001). Dewey (1922), eğilimlerin eğitimle değiştirilebilen insani özellikler olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan Wasicsko (2007), samimiyet, dürüstlük, heyecan, sadakat, iyimserlik ve mizah gibi eğilimleri değiştirilmesi zor eğilimler olarak nitelendirirken bilgi, dakiklik ve görünüş gibi eğilimlerin deneyim ve mesleki gelişim nedeniyle değiştirilebileceğini ifade etmiştir. Tichenor ve Tichenor (2005) ise, iş etiği, işe devam, dakiklik ve uygun kıyafet seçimi gibi mesleki sorumlulukların ya da davranışların özellikle geleneksel bir öğretim ortamında açık bir şekilde gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğunu ancak bir eğitimcinin eğitim pratiğini anlamada yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır.

Eğilimler ve Etkili Öğretim

Eğitimde eğilimlerin önemi Borko vd. (2007) tarafından bir bireyin eylem modelleri veya belirli bir şekilde davranma isteği olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Borko ve diğerlerine (2007) göre, belirli bir konuyu öğretmek için bir öğretmenin içerik bilgisine ve pedagojik becerilere ihtiyacı vardır; ancak bu bilgi ve becerilere sahip olunması sınavdaki başarıyı tam olarak garanti etmeyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu eğilimleri ile öğrencilerin öğrenme kalitesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Ashton ve Webb, 1986; Cargill vd., 2009; Tschannen-Moren vd., 1998). Öğrencilerin akademik başarılarını önemseyen, sınıfın etkili bir öğrenme ortamı olması için gereken çabayı göstermeye istekli, pedagojik bilgi ve becerilerin göstergesi olabilecek özelliklere sahip öğretmenler olumlu öğretim eğilimleri sergilemektedir (Giovannelli, 2003; Good ve Brophy, 1994). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğine bağlılık (Rots vd., 2007; Ware ve Kitsantas, 2007), yenilikçi öğretim stratejilerinin kullanımı (Ghaith ve Yaghi, 1997), ebeveyn katılımı ve okul-toplum ilişkileri (Garcia, 2004) gibi ilkeler de olumlu öğretmenlik eğilimleriyle ilişkilidir. Böylece öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerle nasıl paylaştığı veya öğrenimin bir eğitim ortamında nasıl yönlendirildiği öğretmenlik eğilimleriyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir (Schulte vd., 2005). Dolayısıyla bu durum öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimlerini değerlendiren geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bir ölçek, bir kültürden veya dil grubundan başka bir kültüre aktarıldığında, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle anlamsal değişiklikler veya yanlış yorumlamalar olabilir. Örneğin, ölçekteki kavram ya da deyimler başka bir kültürde ya da dilde aynı anlamı taşımayabilir. Bu nedenle, ölçeğin hedef kültür veya dil grubuna uygun hale getirilmesi

önemlidir (Hambleton vd., 2005). Dolayısıyla, öğretmenlik gibi bir meslek veya kavramla ilgili algılar, kültürler veya dil grupları arasında farklılık gösterebilir. Öğretmenlik eğilimini ölçecek bir aracın aynı kavramı farklı kültürlerde veya dil gruplarında temsil edecek şekilde uyarlanması gerekir. Bu çerçevede, yapılan çalışmanın amacı, West vd. (2020) tarafından Avustralya’da ilkökul öğretmenleri ve aday okul öğretmenleri arasında başarılı öğretim ve öğrenime yardımcı olduğu düşünülen temel eğilimleri keşfetmek için geliştirilen ve orijinal adı “*Teacher Disposition Scale (TDS)*” olan Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamak, uyarlanan formun güvenilirliğini ve geçerliliğini belirlemektir. Bu kapsamda şu soruya yanıt aranmıştır. Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği orijinalde beş faktörlü bir yapıya sahipken, Türkçeye uyarlandıktan sonra faktör yapısı nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Creswell ve Creswell, 2016). Eldeki veri setindeki yapıların açık veya gizli olması, uyarlama çalışmalarında kullanılacak faktör analizi yöntemlerini belirlemek açısından önemlidir. Eğer veri setindeki yapılar açık bir şekilde biliniyorsa veya önceden belirlenmiş bir faktör yapısı varsa, yalnızca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanarak bir uyarlama çalışması geçerli sonuçlar verebilir (Byrne, 2016). Ancak, veri setindeki yapılar açık değilse veya önceden belirlenmiş bir faktör yapısı yoksa, açıklayıcı faktör analizi (AFA) gibi diğer faktör analizi yöntemleri kullanılarak veri setindeki gizli yapılar keşfedilmeli ve daha sonra DFA ile doğrulanmalıdır (Kline, 2016). Bir başka ifadeyle, kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında, orijinal ölçeğin belli bir faktör yapısının olmasından dolayı ölçeğin faktör deseninin hedef kültürde korunup korunmadığının anlaşılabilmesi için doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) kullanılması daha uygundur (Fabrigar vd., 1999). Bu bağlamda, Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği’nin orijinal beş faktörlü yapı dağılımının Türkçeye uyarlama işlemlerinden sonraki faktör yapısı sadece DFA kullanılarak test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Türkiye’de bir eğitim fakültesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam 318 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu lisans programlarındaki öğrenci dağılımları, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği ($n = 99$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($n = 72$), Türkçe Öğretmenliği ($n = 49$), Sınıf Öğretmenliği ($n = 33$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($n = 29$), Özel Eğitim Öğretmenliği ($n = 19$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($n = 9$) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ($n = 8$) şeklindedir. Toplanan 26 veri Mahalanobis uzaklıklarına göre uç veri olarak belirlenmiş araştırma dışında tutulmuştur. Kalan 292 öğretmen adayının 216’sı (%74) kız, 76’sı (%26) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 102’si (%35) birinci sınıfta, 67’si (%23) ikinci sınıfta,

82'si (%28) üçüncü sınıfta ve 41'i (%14) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların yaş ortalaması 19,12 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

West vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği orijinalinde Öğretme Motivasyonu (ÖM) [*Motivation to Teach (MT)*], Öğretmen Yeterliliği (ÖY) [*Teacher Efficacy (TE)*], Öğrenmeye İstekli Olmak (ÖİO) [*Willingness to Learn (WL)*], Özdisiplin (Ö) [*Conscientiousness (C)*] ve İletişim ve Uyum Becerileri (İUB) [*Interpersonal and Communication Skills (ICS)*] olmak üzere 5 faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde 5, ikinci faktörde 7, üçüncü faktörde 4, dördüncü faktörde 3 ve beşinci faktörde 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi 0 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında değişen 7 dereceli Likert tipi bir ölçek ile derecelendirilmiştir. Ayrıca orijinal ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) katsayılarının 0,70 ile 0,87 arasında olduğu tespit edilmiştir (West vd., 2020).

Çeviri Süreci

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmalarına başlamadan önce gerekli izin, ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmış ve ardından ölçekle ilgili uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. Ölçme aracının uyarlama işleminde ölçek maddeleri, araştırmacılar ve doktora eğitimlerini eğitim bilimleri alanında tamamlayan üç uzman tarafından anlam ve dilbilgisi açısından ele alınarak incelenmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çeviri sürecinden sonra, iki uzman bağımsız bir biçimde ölçek maddelerini İngilizceye geri çeviri işlemini yapmışlardır. Çevirisi yapılan ölçme aracındaki maddeler ile asıl dildeki ölçme aracındaki maddeler karşılaştırılarak farklılıklar giderilmiştir. Daha sonra ölçme aracındaki maddeler kültür, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından on iki yüksek lisans eğitimi tamamlamış öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Tüm değerlendirmeler yapılırken ölçeğin her bir maddesi için uygun değil, uygun hale getirilmeli ve uygun şekilde oluşturulan ve önerilerini yazabilecekleri bir form doldurulmuştur. Yapılan değerlendirmelere göre düzenlenen ölçek Türkçe yazım ve anlam bütünlüğü bakımından uygunluğu için bir dil uzmanına gönderilmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen ölçeğin son hali hedef grup olan on sekiz öğretmen adayına sunulmuş ve ölçek maddelerinin tümünün öğretmen adayları tarafından anlaşılır bulunduğu görülmüştür.

Bu aşamalardan sonra Türkçe envanterin dilsel eş değerliğinin incelenmesi amacıyla ölçme aracının orijinal dil formu ve çeviri çalışmaları sonucunda elde edilen Türkçe formu İngilizce dilinde öğretmenlik eğitimi almış olan 13 kişilik bir katılımcı grubuna on gün arayla uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar hem maddeler hem de toplam ölçek puanı bazında karşılaştırılmıştır. İki formun eşdeğerliğini incelemek için eşleştirilmiş grup t testi analizi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Eş değerliğin sağlanabilmesi için t-testi sonuçlarının anlamlı olmaması ve korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Tablo 1,

dilsel eş değeriği test etmek için yapılan eşleştirilmiş gruplar t-testinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 1

Öğretmenlik Eğilimi Ölçeğinin Maddelerinin Dilsel Eş Değerliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t-testi ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

Eşleştirilen Maddeler	\bar{X}	SS	t	p	r	Eşleştirilen Maddeler	\bar{X}	SS	t	p	r*																																																																																																																																																																																								
Madde 1	5,08	0,76	-0,562	0,58	0,77	Madde 14	5,23	0,92	0,562	0,58	0,85																																																																																																																																																																																								
	5,15	0,69					5,15	0,90				Madde 2	5,38	0,65	0,000	1,00	0,80	Madde 15	5,69	0,48	0,000	1,00	0,92	5,38	0,65	5,69	0,65	Madde 3	5,38	0,65	0,805	0,44	0,50	Madde 16	5,23	0,60	0,000	1,00	0,64	5,23	0,72	5,23	0,72	Madde 4	4,61	0,96	-1,897	0,08	0,90	Madde 17	4,92	0,64	1,000	0,34	0,92	4,84	0,98	4,84	0,69	Madde 5	5,23	0,83	-0,433	0,67	0,68	Madde 18	5,08	0,75	1,000	0,34	0,85	5,30	0,75	4,92	1,04	Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88	5,23	0,72	4,77	1,01	Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00
Madde 2	5,38	0,65	0,000	1,00	0,80	Madde 15	5,69	0,48	0,000	1,00	0,92																																																																																																																																																																																								
	5,38	0,65					5,69	0,65				Madde 3	5,38	0,65	0,805	0,44	0,50	Madde 16	5,23	0,60	0,000	1,00	0,64	5,23	0,72	5,23	0,72	Madde 4	4,61	0,96	-1,897	0,08	0,90	Madde 17	4,92	0,64	1,000	0,34	0,92	4,84	0,98	4,84	0,69	Madde 5	5,23	0,83	-0,433	0,67	0,68	Madde 18	5,08	0,75	1,000	0,34	0,85	5,30	0,75	4,92	1,04	Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88	5,23	0,72	4,77	1,01	Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73								
Madde 3	5,38	0,65	0,805	0,44	0,50	Madde 16	5,23	0,60	0,000	1,00	0,64																																																																																																																																																																																								
	5,23	0,72					5,23	0,72				Madde 4	4,61	0,96	-1,897	0,08	0,90	Madde 17	4,92	0,64	1,000	0,34	0,92	4,84	0,98	4,84	0,69	Madde 5	5,23	0,83	-0,433	0,67	0,68	Madde 18	5,08	0,75	1,000	0,34	0,85	5,30	0,75	4,92	1,04	Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88	5,23	0,72	4,77	1,01	Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																								
Madde 4	4,61	0,96	-1,897	0,08	0,90	Madde 17	4,92	0,64	1,000	0,34	0,92																																																																																																																																																																																								
	4,84	0,98					4,84	0,69				Madde 5	5,23	0,83	-0,433	0,67	0,68	Madde 18	5,08	0,75	1,000	0,34	0,85	5,30	0,75	4,92	1,04	Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88	5,23	0,72	4,77	1,01	Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																								
Madde 5	5,23	0,83	-0,433	0,67	0,68	Madde 18	5,08	0,75	1,000	0,34	0,85																																																																																																																																																																																								
	5,30	0,75					4,92	1,04				Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88	5,23	0,72	4,77	1,01	Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																								
Madde 6	5,23	0,72	0,000	1,00	0,84	Madde 19	4,84	0,99	0,562	0,58	0,88																																																																																																																																																																																								
	5,23	0,72					4,77	1,01				Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68	5,38	0,76	5,69	0,77	Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																								
Madde 7	5,38	0,65	0,000	1,00	0,85	Madde 20	5,38	0,65	0,00	1,00	0,68																																																																																																																																																																																								
	5,38	0,76					5,69	0,77				Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72	5,53	0,66	5,69	0,48	Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																								
Madde 8	5,38	0,65	-1,477	0,17	0,84	Madde 21	5,54	0,51	-1,477	0,17	0,72																																																																																																																																																																																								
	5,53	0,66					5,69	0,48				Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78	5,08	0,86	5,69	0,60	Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																																								
Madde 9	4,92	0,86	-1,477	0,17	0,91	Madde 22	5,53	0,51	-1,477	0,17	0,78																																																																																																																																																																																								
	5,08	0,86					5,69	0,60				Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76	4,92	0,86	5,54	0,66	Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																																																								
Madde 10	4,69	0,95	-1,897	0,08	0,89	Madde 23	5,77	0,60	1,897	0,08	0,76																																																																																																																																																																																								
	4,92	0,86					5,54	0,66				Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94	4,76	1,01	5,38	0,66	Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																																																																								
Madde 11	4,85	0,90	0,433	0,67	0,78	Madde 24	5,46	0,60	1,000	0,34	0,94																																																																																																																																																																																								
	4,76	1,01					5,38	0,66				Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91	5,54	0,52	5,15	0,80	Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																																																																																								
Madde 12	5,31	0,63	-1,897	0,08	0,73	Madde 25	5,00	0,91	-1,477	0,17	0,91																																																																																																																																																																																								
	5,54	0,52					5,15	0,80				Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81	5,00	0,71	5,23	0,73																																																																																																																																																																								
Madde 13	4,77	0,92	-1,897	0,08	0,89	Madde 26	5,00	0,71	-1,897	0,08	0,81																																																																																																																																																																																								
	5,00	0,71					5,23	0,73																																																																																																																																																																																											

Türkçe ve İngilizce formlar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan eşleştirilmiş grup t-testi verileri incelendiğinde (Bkz. Tablo 1), maddeler ve toplam puanlar bazında Türkçe ve İngilizce formlara verilen yanıtların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, korelasyon analizi

sonuçları incelendiğinde, maddelerin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon değerlerinin 0,50 ile 0,94 arasında değiştiği, toplam puanlar arasındaki korelasyonun ise 0,98 olduğu ve bu ilişkilerin her birinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,01$). Eşleştirilmiş grup t-testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizlerinin sonuçlarına göre, Türkçe formun orijinal formdan istatistiksel olarak farklı olmadığı ve dolayısıyla maddelerin dilsel eş değerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Verilerin Analizi

Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde, belli bir faktör altında toplanan göstergelerin, kuramsal yapının göstergeleri olup olmadığı sorgulanırken doğrulayıcı faktör analizinde ise kuramsal bir yapı çerçevesinde geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilerin, doğrulanıp doğrulanmadığı test edilir (Green vd., 1997). Açımlayıcı faktör analizi (AFA), verilerin içsel yapısını anlamaya yönelik olarak kullanılır ve çoğunlukla ölçek geliştirme çalışmalarının başlangıç aşamasında tercih edilir (Fabrigar ve Wegener, 2012). Diğer taraftan, geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip özgün araçların uyarlama çalışmalarında uyarlanacak kültürde toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenilmektedir (Çokluk vd., 2021). Başka bir deyişle, kültürlerarası uyarlama çalışmalarında, orijinal ölçeğin belirli bir faktör yapısının hedef kültürde korunup korunmadığını değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanımının daha uygun olduğu kabul edilmiştir (Fabrigar vd., 1999). Bu yaklaşım, orijinal ölçeğin yapısal bütünlüğünün ve uyumunun yeni kültürde nasıl bir performans gösterdiğini anlamaya çalışır. Orijinal yapıyı test etmeye, model uyum indeksleri aracılığıyla uyumun ne kadar iyi olduğunu değerlendirmeye ve ölçeğin belirli bir teori veya yapıyla uyumunu analiz etmeye odaklanır. Bu çalışmada da var olan bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması amaçlandığı için DFA ile uyarlanacak kültürden toplanan verilerin ölçme aracına ne kadar uyumlu olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında öncelikle toplanan verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılımı incelenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımına uygunluğu basıklık ve çarpıklık değerleri, çok değişkenli normallik varsayımı ise Mardia'nın Z değeri üzerinden incelenmiştir. Ölçme aracının yapısal geçerliliğinin test edilmesinde orijinal ölçme aracının beş boyutlu yapısının kabul edilebilir bir çözüm üretmemiş olmasından dolayı iki farklı strateji kullanılmıştır. Stratejilerden ilki West ve diğerlerinin (2020) belirlediği faktör yapısı (beş faktör) Yapısal Eşitlik Modelleme (YEM) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Ölçme aracının beş faktörlü orijinal hali Model A olarak isimlendirilmiştir. İkinci stratejide ise üç ve dört faktörlü modellerin diğer çözümleri incelenmiştir. Dört faktörlü yapıda oluşan beş farklı model Model B1-B5 olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca üç faktörlü oluşan modeller ise Model C1-C10 olarak tanımlanmıştır. Analizlerde geçen tüm modeller uyum iyilik değerleri (Ki-Kare (χ^2)/sd, SRMR, GFI, CFI, TLI, NFI ve RMSEA) açısından en iyi uyum sağlayan modelin belirlenmesi amacıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada kullanılan uyum indeks değerleri [Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI) Ayarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index; CFI),

Normlandırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index; NFI), Boolean'ın Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index; IFI), Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalaması Kare Kökü (Standardization Root Mean Square Residual; SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square of Approximation; RMSEA)] referans alınmıştır (Byrne, 2016). Bu kapsamda GFI, AGFI, CFI, NFI ve IFI değerlerinin istenilen kritik değer olan 0,90 üzerinde olup olmadığı, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise 0'a yakın olması beklenmektedir (Byrne, 2016). RMSEA uyum indeks değerinin 0,06'dan düşük değere sahip olan modellerin iyi uyum gösterdiğini, 0,5 ile 0,8 arasında belirlenen uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993). Ölçme aracının güvenilirlik analizleri kapsamında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha (α) ve madde-toplam korelasyon değerleri kullanılarak incelenmiştir. Analizler sırasında faktör yüklerinin anlamlılık düzeyine ilişkin kritik değer ± 1.96 olarak belirlenmiştir. DFA kapsamında yapılan düzenlemelerde alt sınır olarak 10 değeri belirlenmiştir.

Bulgular

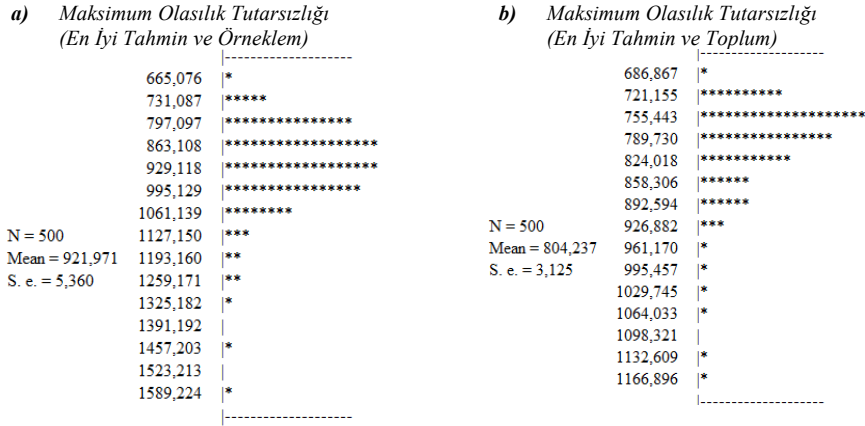
Ölçek Maddelerinin Tek ve Çok Değişkenli Normallik Dağılımına İlişkin Bulgular

DFA sürecinde tahmin etme metodu olarak maksimum olasılık (maximum likelihood) kullanılması toplanan verilerin normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır (Byrne, 2016). Toplanan verilerin normallik dağılımı basıklık, çarpıklık ve çok değişkenli normallik katsayısı olan Mardia'nın Z değeri dikkate alınarak incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Değişkenlerin tek ve çok değişkenli normallik varsayımları incelendiğinde; tek değişkenli normallik varsayımı için 2., 5., 6., 7., 8., 9., 12., 14., 15., 16., 20. ve 21. maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilen sınırların üzerinde değerler aldığı görülmektedir. Bu bakımdan tek değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımının incelenmesinde Mardia'nın Z değerinin 5'in üzerinde olduğu ($Z = 87.167$) tespit edilmiştir. Bu gibi durumlarda parametrik bootstrap yöntemi kullanılarak veri çoğaltma işlemi sonucunda oluşan yeni modellere ilişkin Ki-Kare (χ^2) dağılımlarına bakılarak değişkenlerin normallığı incelenmektedir (Byrne, 2016). Bu çalışma kapsamında bootstrap örnekleme 500 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında eksik veri bulunmamaktadır. Ayrıca veriler Mahalanobis uzaklıklarına bakılarak değerlendirilmiş 26 veri uç veri olarak araştırma dışında bırakılmıştır. Tüm maddelere ilişkin Bootstrap sonucunda oluşan χ^2 değerlerinin dağılımı Şekil 1'de verilmektedir.

Tablo 2*Ölçek Maddelerinin Tek ve Çok Değişkenli Normal Dağılım Değerleri*

Maddeler	Min	Max	Çarpıklık	Kritik Değer	Basıklık	Kritik Değer
m1	0	6	-1,27	-8.86	1.85	6.45
m2	0	6	-1,82	-12.72	5.02	17.51
m3	0	6	-1,24	-8.63	1.75	6.11
m4	0	6	-0,95	-6.61	0.82	2.86
m5	0	6	-1,65	-11.50	3.80	13.24
m6	0	6	-1,41	-9.86	2.24	7.83
m7	1	6	-1,92	-13.41	3.83	13.35
m8	0	6	-2,84	-19.79	11.10	38.72
m9	0	6	-1,68	-11.69	4.08	14.23
m10	1	6	-1,24	-8.63	1.46	5.10
m11	0	6	-1,08	-7.51	1.36	4.73
m12	0	6	-2,72	-18.97	9.07	31.63
m13	0	6	-1,26	-8.81	1.85	6.45
m14	0	6	-1,88	-13.09	5.23	18.23
m15	0	6	-3,36	-23.44	14.29	49.83
m16	0	6	-2,18	-15.23	7.78	27.14
m17	1	6	-0,77	-5.37	0.05	0.19
m18	2	6	-1,15	-8.03	0.78	2.73
m20	0	6	-2,09	-14.55	5.85	20.41
m21	1	6	-1,74	-12.15	3.84	13.41
m22	2	6	-1,46	-10.16	1.88	6.57
m23	0	6	-1,35	-9.39	1.90	6.61
Çok değişkenli Mardia Z değeri					331,530	87,167

Şekil 1*Bootstrap Sonucunda Oluşan Modellere İlişkin Ki-Kare (χ^2) Değerlerinin Dağılımı*

Ayrıca ölçek maddelerinin parametrik bootstrap kullanılarak ve kullanılmayarak yapılan maksimum olasılık yöntemi süresince maddelere ilişkin parametre tahminlerinin standart sapması ve sapma miktarları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, maddelerde oluşan sapma miktarları ihmal edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç normal dağılıma sahip olmayan maddelerin maksimum olasılık yöntemi kullanılmasından kaynaklanan hata miktarının analiz sonuçlarına etkisinin oldukça az olduğunun bir göstergesi olarak sayılabilir (Byrne, 2016).

Tablo 3*Ölçek Maddelerine İlişkin Parametre Tahminlerinin Standart Sapması ve Sapma Miktarları*

Parametreler	Standart Hata (SH)	SH-SH	Ortalama	Sapma	SH-Sapma	
m1	ÖY	0,04	0,00	0,78	0,00	0,00
m2	ÖY	0,04	0,00	0,76	0,00	0,00
m3	ÖY	0,05	0,00	0,70	-0,01	0,00
m6	ÖY	0,04	0,00	0,76	-0,01	0,00
m8	ÖY	0,05	0,00	0,69	0,00	0,00
m9	ÖY	0,04	0,00	0,83	-0,01	0,00
m12	ÖY	0,06	0,00	0,67	0,00	0,00
m4	İÜB	0,04	0,00	0,71	-0,01	0,00
m5	İÜB	0,04	0,00	0,79	0,00	0,00
m7	İÜB	0,05	0,00	0,74	-0,01	0,00

Parametreler	Standart Hata (SH)	SH-SH	Ortalama	Sapma	SH-Sapma	
m10	İUB	0,04	0,00	0,76	-0,01	0,00
m11	İUB	0,06	0,00	0,58	-0,01	0,00
m13	İUB	0,05	0,00	0,69	-0,01	0,00
m14	İUB	0,06	0,00	0,70	-0,01	0,00
m15	ÖM	0,09	0,00	0,53	0,00	0,00
m20	ÖM	0,06	0,00	0,80	0,00	0,00
m21	ÖM	0,03	0,00	0,89	0,00	0,00
m22	ÖM	0,04	0,00	0,72	0,00	0,00
m16	ÖİÖ	0,08	0,00	0,73	0,00	0,00
m17	ÖİÖ	0,05	0,00	0,55	0,00	0,00
m18	ÖİÖ	0,03	0,00	0,83	0,00	0,00
m23	ÖM	0,04	0,00	0,72	-0,01	0,00

Veri Toplama Aracına İlişkin Geçerlik Analizleri

Çalışmanın bu bölümünde West vd. (2020) belirlediği beş faktörlü yapı (Model A) incelenmiş. Analiz sonucunda elde edilen modele ait kovaryans matrisinin pozitif tanımlı çıkmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, dört faktörlü (Model B) ve üç faktörlü (Model C) modellerin uyum indeks değerleri incelenmiştir. Oluşan tüm bu modeller, bunlara ilişkin uyum indeks değerleri ve modellerde hangi faktör veya faktörlerin dışarıda tutulduğu Tablo 4'te verilmiştir. Örneğin, sadece Özdisiplin (Ö) faktörü dışarıda tutulduğunda oluşan model 'Model B1_Ö' olarak isimlendirilirken, İletişim ve Uyum Becerileri (İUB) ve Özdisiplin (Ö) faktörleri dışarıda tutulduğunda oluşan model ise 'Model C1_İUB_Ö' olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, beş faktörlü modelin oluşturduğu kovaryans matrisinin pozitif tanımlı olmadığı, dolayısıyla elde edilen sonucun kabul edilebilir olmadığı anlaşılmaktadır. Olası dört faktörlü modeller incelendiğinde ise sadece Özdisiplin (Ö) faktörünün dışarıda tutulduğu modelin tanımlı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde üç faktörlü modeller incelendiğinde de Özdisiplin (Ö) faktörünün dışarıda tutulduğu modellerin tanımlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre Özdisiplin (Ö) faktörünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan olası çözümlerin içinden Özdisiplin (Ö) faktörünün olmadığı çözümler dikkate alınmıştır. Pozitif tanımlı olmayan çözümler elendiğinde geriye dört faktörlü tek çözüm ve üç faktörlü 7 çözümün tanımlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Model C6 ve Model C8 dışındaki çözümlerde madde 19'un faktör yükünün anlamlı olmadığı belirlenmiş ($p > .001$) ve geriye kalan analizlerde madde 19 (Has high expectations of students) dışarıda tutulmuştur. Devamında tanımlı olan tüm modellerin düzenleme önerileri incelenmiş ve teori ile örtüşen önermeler modele tanımlanmıştır. Düzenlemelerden sonraki tanımlı modellere ait uyum değerleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 4*Beş, Dört ve Üç Faktörlü Modellerin Uyum İndeks Değerleri*

Modeller	Ki-Kare (χ^2)	sd	SRMR	GFI	CFI	IFI	NFI	TLI	RMSEA
Model A*	1135,347	289	0,07	0,75	0,83	0,83	0,78	0,81	0,10
Model B1_Ö	804,855	224	0,06	0,80	0,86	0,86	0,82	0,84	0,09
Model B2_İUB*	705,745	146	0,08	0,77	0,83	0,83	0,80	0,80	0,12
Model B3_ÖM*	769,909	183	0,07	0,78	0,84	0,84	0,80	0,82	0,11
Model B4_ÖY*	570,712	146	0,07	0,81	0,86	0,86	0,82	0,84	0,10
Model B5_ÖİÖ*	843,627	203	0,07	0,78	0,85	0,85	0,81	0,83	0,10
Model C1_İUB_Ö	410,242	101	0,07	0,84	0,88	0,88	0,85	0,86	0,10
Model C2_İUB_ÖM	434,972	74	0,10	0,80	0,83	0,83	0,80	0,79	0,12
Model C3_İUB_ÖİÖ*	461,817	87	0,07	0,81	0,86	0,86	0,83	0,83	0,12
Model C4_ÖM_Ö	553,734	132	0,07	0,81	0,87	0,87	0,83	0,85	0,11
Model C5_ÖM_ÖİÖ	524,573	116	0,07	0,81	0,87	0,87	0,84	0,84	0,11
Model C6_ÖY_Ö	321,939	101	0,06	0,87	0,91	0,91	0,87	0,89	0,09
Model C7_ÖY_İUB*	281,808	51	0,09	0,85	0,86	0,87	0,84	0,82	0,13
Model C8_ÖY_ÖM	272,733	74	0,08	0,87	0,89	0,89	0,86	0,87	0,10
Model C9_ÖY_ÖİÖ*	365,131	87	0,06	0,84	0,88	0,88	0,85	0,86	0,11
Model C10_ÖİÖ_Ö	537,097	149	0,06	0,84	0,89	0,89	0,86	0,87	0,10

* Kovaryans matris pozitif tanımlı çıkmamıştır.

Tablo 5*Düzenlemelerden Sonraki Modellere Ait Uyum İyilik Değerleri*

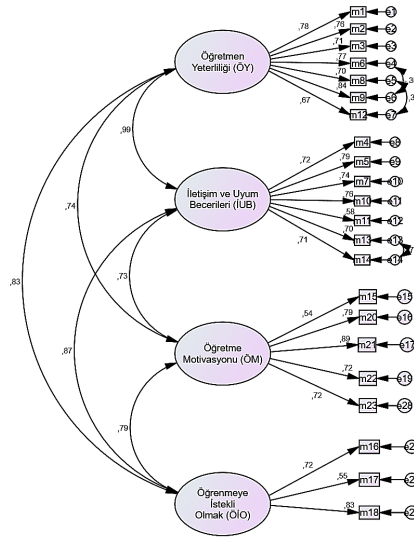
Modeller	Ki-Kare (χ^2)	sd	SRMR	GFI	CFI	IFI	NFI	TLI	RMSEA
Model B1_Ö	624,551	200	0,06	0,83	0,90	0,90	0,86	0,88	0,08
Model C1_İUB_Ö	276,557	84	0,05	0,88	0,92	0,92	0,90	0,91	0,09
Model C2_İUB_ÖM	293,113	59	0,07	0,86	0,89	0,89	0,86	0,85	0,12
Model C4_ÖM_Ö	385,096	113	0,05	0,86	0,91	0,91	0,88	0,90	0,09
Model C5_ÖM_ÖİÖ	387,130	111	0,06	0,87	0,91	0,91	0,88	0,89	0,09
Model C6_ÖY_Ö	258,008	85	0,06	0,89	0,93	0,93	0,90	0,91	0,08
Model C8_ÖY_ÖM	177,634	60	0,05	0,91	0,93	0,94	0,91	0,92	0,08
Model C10_ÖİÖ_Ö	432,281	146	0,06	0,87	0,92	0,92	0,88	0,91	0,08

Tablo 5'te yer alan modeller düzenlemeler yapıldıktan sonraki uyum indeks değerleri açısından incelendiğinde, dört faktörlü 1 çözüm ve üç faktörlü 3 çözüme ait RMSEA değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın uyarlama

çalışması olması kalan çözümler içinden Model B1'in (dört faktör) ölçme aracının faktör yapısına en yakın çözüm olduğu ve istenilen uyum değerlerine yakın değerler aldığı belirlenmiştir. Dört faktörlü yapıya ilişkin model görünümü Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2

Dört Faktörlü Yapıya İlişkin DFA Diyagramı



ÖY: Öğretmen Yeterliliği; İUB: İletişim ve Uyum Becerileri; ÖM: Öğretme Motivasyonu; ÖİO: Öğrenmeye İstekli Olmak

Birinci faktör olan ÖY'nin faktör yükleri 0,67 ile 0,84 arasında; ikinci faktör olan İUB'nin faktör yükleri 0,58 ile 0,79 arasında; üçüncü faktör olan ÖM'nin faktör yükleri 0,54 ile 0,89; son faktör olan ÖİO'nun faktör yükleri ise 0,55 ile 0,83 arasında değiştiği Şekil 2'de görülmektedir. Ayrıca Model B1'de yer alan tüm faktör yüklerinin hepsinin 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre ÖY ve İUB faktörlerinin 7 maddeden, ÖM faktörünün 5 maddeden ve son faktör olan ÖİO faktörünün ise 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracına İlişkin Güvenirlilik Analizleri

Veri toplama aracının güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha (α) ve madde-toplam korelasyonları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, faktörlerin Cronbach Alpha (α) değerleri ÖY faktörü için 0,89; İUB faktörü için 0,88; ÖM faktörü için 0,84 ve ÖİO faktörü için ise 0,73 bulunmuştur. Diğer taraftan madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, ÖY faktörü 0,54 ile 0,76 aralığında; İUB faktörü 0,57 ile 0,71 aralığında; ÖM faktörü 0,46 ile 0,80 aralığında ve ÖİO faktörü ise 0,51 ile 0,64

aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, Öğretmenlik Eğilimi Ölçeğinin alt faktörlerinin güvenilirlik düzeylerinin 0,70'in üzerinde olması ve faktörlere ilişkin madde-toplam korelasyonlarının 0,30'un üzerinde olması ölçme aracının güvenilir sonuçlar verdiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Field, 2005; Foster, 2001).

Tablo 6

Model B'ye İlişkin Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha (α)
ÖY	m1	0,76	0,89
	m2	0,73	
	m3	0,67	
	m6	0,67	
	m8	0,66	
	m9	0,75	
	m12	0,54	
İUB	m4	0,66	0,88
	m5	0,71	
	m7	0,67	
	m10	0,70	
	m11	0,57	
	m13	0,69	
	m14	0,70	
ÖM	m15	0,46	0,84
	m20	0,73	
	m21	0,80	
	m22	0,64	
	m23	0,65	
ÖİO	m16	0,54	0,73
	m17	0,51	
	m18	0,64	

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, West vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği (*Teacher Disposition Scale [TDS]*)'nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlanmış hali ekte yer almaktadır (Bkz. Ek1). Ölçeğin orijinal hali 5 faktör ve 26 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara DFA uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'nin dört boyutunun Türk kültürüne uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak, orijinal ölçekte yer alan Özdisiplin (Ö) faktörünün Türk öğretmen adayları üzerinde çalışmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, mevcut DFA sonuçları, Türkçe formdaki faktör yapısının Özdisiplin (Ö) faktörü dışında desteklendiğini göstermektedir. Bu sebeple, orijinal ölçekte Özdisiplin faktörü altında yer alan maddeler uyarlama çalışmasında çıkarılmıştır. Özdisiplin (Ö) faktörünün Türkiye'deki öğretmen adaylarında çalışmamasının olası nedenleri arasında orijinal ölçme aracında yer alan maddelerin gerçekten özdisiplin eğilimini ölçebilecek hassasiyette olmadığını veya

özdisiplin eğiliminin kültürel farklılıkları yansıtabileceği düşüncesini gündeme getirmektedir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının yaş ortalaması dikkate alındığında, özdisiplin veya özdenetim gibi bazı kişilik özelliklerini yeterince geliştirme fırsatını bulamamış olabilirler. Nitekim, Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin özdenetim boyutunda etkili olduğu, yaş genç olan katılımcıların düşük düzeyde özdisiplin kişilik özelliği gösterdiği belirlenmiştir (Şeker Sır, 2016; Uğurlu ve Çelebi, 2014).

Bununla birlikte, Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği'ndeki Özdisiplin (Ö) faktörünün Türk kültüründe desteklenmemesi, Hofstede'nin Kültürel Boyutları Modeli ile de açıklanabilir. Hofstede'ye göre, Uzun Dönem Odaklılık (LTO) boyutu, bir toplumun özdisiplin gibi değerlere ne ölçüde önem verdiğini ölçer (Hofstede, 2001). Türk kültürünün düşük LTO puanına sahip olması, bu çalışmada özdisiplin faktörünün desteklenmemesinin nedenini ortaya koyabilir. Hofstede'nin bu boyutu, toplumların geçmişle olan bağlantılarını sürdürme ve geleceğe hazırlık arasında nasıl bir denge kurduklarını açıklamaktadır. Düşük puan alan normatif toplumlar, gelenek ve normlara bağlı kalmayı tercih ederken, yüksek puan alan toplumlar daha pragmatik bir yaklaşım benimserler. Türkiye'nin bu ölçekte orta bir puan alması, belirgin bir kültürel tercihin olmadığını göstermektedir. Bu durum öğretmen adaylarının özdisiplin gibi bir faktörü nasıl algıladıkları konusunda karmaşıklığa neden olmuş olabilir ve bu karmaşıklık, özdisiplin faktörünün bu çalışmada desteklenmemesini açıklayabilir.

Dolayısıyla, elde edilen sonuçlara göre uyarlanan Likert tipi ölçme aracı, Öğretmen Yeterliliği (ÖY), İletişim ve Uyum Becerileri (İUB), Öğretme Motivasyonu (ÖM) ve Öğrenmeye İstekli Olmak (ÖİO) boyutlarını içermektedir. Öğretmen Yeterliliği (ÖY) faktörü 7 maddeden oluşmakta ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklere ne düzeyde sahip olduğu bilgisini verebilmektedir. İletişim ve Uyum Becerileri (İUB) faktörü ise benzer şekilde 7 maddeden oluşmakta ve öğretmen adaylarının sınıf ortamında iletişim kurma becerileri ve sınıf ortamında ne kadar uyumlu davranışlar sergilediği bilgisini verebilmektedir. Öğretme Motivasyonu (ÖM) faktörü 5 maddeden oluşmakta ve öğretmen adaylarının sınıf içi veya dışında öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek için kullandıkları motivasyon stratejilerine yönelik bilgiler verebilmektedir. Öğrenmeye İstekli Olmak (ÖİO) faktörü ise 3 maddeden oluşmakta ve öğretmen adaylarının öğrenme sürecine ne kadar istekli oldukları bilgisini verebilmektedir.

Türkçeye uyarlaması yapılan dört boyutlu yapının DFA sonuçları, dört faktörlü yapının uyum indeks değerlerinin alan yazındaki ölçütlere göre (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016) kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğunu ve ölçme aracının Türk kültüründe yer alan katılımcılar tarafından desteklendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ölçme aracı güvenilirlik açısından incelendiğinde, her bir faktörün kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi için genellikle 0,70 veya üzeri bir Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı yeterli görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Uyarlanan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) değerleri 0,73 ile 0,89 arasında değiştiği düşünüldüğünde tüm faktörlerin ölçülen özelliklerin iç tutarlılığı

hakkında yeterli bir güvenilirlik düzeyi sağladığını göstermektedir. Ayrıca ölçme aracında yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, her bir maddenin ölçeğin tamamıyla arasındaki korelasyonun 0,30'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da ölçme aracının güvenilir sonuçlar verdiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Streiner, 2003).

Sonuç olarak, Türkçeye uyarlanan Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimlerinin belirlenmesinde güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Bu bağlamda, Türkçeye uyarlanan Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği kullanılarak öğretmen adayların kendi öğretmenlik eğilimleri hakkında farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca bu ölçek sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hangi boyutlarda güçlü ve zayıf oldukları belirlenebilir ve bu kapsamda zayıf olan boyutların olumlu öğretmenlik eğilimlerinin gelişimini ele alan ve destekleyen eğitimlerle öğretmen yetiştiren lisans programlarında öğretmen adaylarına verilmesi ile güçlendirilmesi veya iyileştirilmesi sağlanabilir. Dolayısıyla, bu ölçek, öğretmen eğitimi programlarının tasarlanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde de kullanılabilecek bir araç olarak kabul edilebilir. Gelecek araştırmalarda, bu ölçeğin farklı kültürlerde ve farklı öğretmen aday gruplarında test edilmesi, ölçeğin evrensel geçerliliğinin belirlenmesi açısından yararlı olabilir. Ayrıca, Özdisiplin (Ö) faktörünün çıkarılması, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve kültürel değerlerinin bu boyutta nasıl bir etkisi olduğunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 15.12.2020 tarih ve 980 protokol nolu Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımın zorunlu olmadığı, çalışmadan elde edilen verilerin yalnızca bilimsel araştırmalarda kullanılacağı, araştırma yayınlandığında katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı şeklinde bilgilendirmeler yapılmıştır.

Kaynakça

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359–364. <https://doi.org/10.1177/0022487107309977>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Haz.), *Testing structural equation models* (s. 136–162). Sage Publications.

- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Cargill, R. L., Notar, C. E., Riley, G. W., Taylor, P. W., & Thornburg, R. A. (2009). Dispositions: Ability and assessment. *International Journal of Education*, 1(1), 2–14.
- Centre for Education Statistics and Evaluation [CESE]. (2013). *Great teaching, inspired learning: What does the evidence tell us about effective teaching?* NSW Department of Education and Communities.
- Chamorro-Premuzic, T. (2016). *Personality and individual differences*. John Wiley & Sons.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Combs, P. A. (2006). *Being and becoming: A field approach to psychology*. Springer Publishing Company.
- Cooper, R. (2019). The role of dispositions in the development of pedagogical knowledge for pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1517407>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). Sage Publications.
- Crick, D. R. & Goldspink, C. (2014) Learner dispositions, self-theories and student engagement, *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.904038>
- Cummins, L., & Asempapa, B. (2013). Fostering teacher candidate dispositions in teacher education programs. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(3), 99–119.
- Damon, W. (2007). Dispositions and teacher assessment: The need for a more rigorous definition. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 365–369. <https://doi.org/10.1177/0022487107308732>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. Modern Library.

- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2. baskı). Sage Publications.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Foster, J. J. (2001). *Data analysis using SPSS for Windows versions 8 to 10*. Sage Publications.
- Freeman, L. (2007). An overview of dispositions in teacher education. M. E. Diez & J. Raths (Haz.) *Dispositions in teacher education*, (s. 3–29). Information Age Publishing.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 200–208. <https://doi.org/10.1177/0042085904263205>
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00045-5)
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 293–309.
- Good, T., & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms* (6. baskı). HarperCollins.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data* (2. baskı). Prentice-Hall.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Haz.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. baskı). Sage Publications.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1993). Report on an alternative measure of affective disposition. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1095–1104. <https://doi.org/10.1177/0013164493053004022>
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph series No. 4*. ERIC Clearinghouse on ECCE.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Ablex.
- Katz, L. G., & Rath, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301–307. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90018-6)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. baskı). The Guilford Press.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002>
- McConney, A., Woods-McConney, A., & Price, A. (2012) *Fast track teacher education: A review of the research literature on 'Teach For All' schemes*. Murdoch University. Centre for Learning, Change and Development, Murdoch University.
- Mills, M., & Goos, M. (2017). The place of research in teacher education? An analysis of the Australian Teacher Education Ministerial Advisory Group report Action now: Classroom ready teachers. M. Peters, B. Cowie, & I. Mentor (Haz.), *A companion to research in teacher education* (s. 637–650). Springer Nature.
- Mpofu, N., & Nthontho, M. (2017). Connecting the dots: Exploring dispositions in teacher education. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10290–10303. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-c1ec02b30>
- Mumford, S. (2001). Realism and the conditional analysis of dispositions: Reply to Malzkorn. *Philosophical Quarterly*, 51(204), 375–378. <https://doi.org/10.1111/1467-9213.00235>
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. NCATE.
- Notar, C. E., Riley, G. W., Taylor, P. W., Thornburg, R. A., & Cargill, R. L. (2009). Dispositions: Ability and assessment. *International Journal of Education*, 1(1), 1–14.

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. baskı). McGraw-Hill.
- O'Neill, J., Hansen, S., & Lewis, E. (2014). Dispositions to teach: Review and synthesis of current components and applications, and evidence of impact. *Report to the Schooling Policy Group, Ministry of Education*. Massey University.
- Paris, L. (2010). Reciprocal mentoring residencies: better transitions to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 14–26. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n3.2>
- Pennington, J. L., Brock, C. H., Abernathy, T. V., Bingham, A., Major, E. M., Wiest, L. R., & Ndura, E. (2012). Teacher educators' dispositions: Footnoting the present with stories from our pasts. *Studying Teacher Education*, 8(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.657033>
- Peterson, B. R. (2016). The development of a disposition for reflective practice. A. G. Welch & S. Areepattamannil (Haz.), *Dispositions in teacher education: A global perspective*. (s. 3–30). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-552-4_1
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 544–556. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.012>
- Schulte, L., Edick, N., Edwards, S., & Mackiel, D. (2005). The development and validation of the Teacher Dispositions Index. *Essays in Education*, 12(1). Article 7.
- Schussler, D. L. (2006). Defining dispositions: Wading through murky waters. *The Teacher Educator*, 41(4), 251–268. <https://doi.org/10.1080/08878730609555387>
- Schussler, D. L., Stooksberry, L. M., & Bercaw, L. A. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 350–363. <https://doi.org/10.1177/0022487110371>
- Şeker Sır, B. (2016). *Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 454853) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>

- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27, 89–95.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Uğurlu, B., & Çelebi, N. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537–569. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.835>
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380. <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Wasicsko, M. (2007). The perceptual approach to teacher dispositions: The effective teacher as an effective person. M. Diez & J. Raths (Haz.), *Dispositions in teacher education* (s. 53–58). Information Age.
- Welch, A. G., Areepattamannil, S., & Dickson, M. (2016). The development of a disposition for reflective practice. A. G. Welch & S. Areepattamannil (Haz.), *Dispositions in teacher education: A global perspective*, (s. 182–197). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-552-4_1
- Welch, A. G., Napoleon, L., Hill, B., & Roumell, E. (2014). Virtual Teaching Dispositions Scale (VTDS): A multi-dimensional instrument to assess teaching dispositions in virtual classrooms. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 446–467.
- Welch, F. C., Pitts, R. E., Tenini, K. J., Kuenlen, M. G., & Wood, S. G. (2010). Significant issues in defining and assessing teacher dispositions. *The Teacher Educator*, 45(3), 179–201. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.489992>
- West, C., Baker, A., Ehrich, J. F., Woodcock, S., Bokosmaty, S., Howard, S. J., & Eady, M. J. (2020). Teacher Disposition Scale (TDS): Construction and psychometric validation. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527022>
- White, P., Gorard, S., & See, B. H. (2006). What are the problems with teacher supply?. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 315–326. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.002>
- Wilkerson, J. R. (2006). Measuring teacher dispositions: Standards-based or morality-based. *Teachers' College Record*, 20, 85–95.
- Young, A., & Wilkins, E. (2008). Dispositional statements on student teacher evaluation instruments: Commonalities across institutions. *The Teacher Educator*, 43(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/08878730802055115>

Adaptation of the Teacher Disposition Scale into Turkish: A Study on Validity and Reliability

Abstract

The purpose of this study was to adapt the “Teacher Disposition Scale (TDS)” originally developed by West et al. (2020) into Turkish. The confirmatory factor analysis showed that the fit index values of the four-factor structure, in which the conscientiousness factor was excluded, were within the acceptable value limits according to the criteria in the literature, and the measurement scale was supported by 318 pre-service teachers in Turkish culture. The Likert-type scale adapted according to the results obtained includes the dimensions of teacher efficacy, interpersonal and communication skills, motivation to teach, and willingness to learn. The Cronbach’s alpha (α) values for the subfactors of the adapted scale ranged from .73 to .89, and all factors had a sufficient level of reliability. It was concluded that the Turkish version of the Teacher Disposition Scale is a valid and reliable measurement instrument that can be used to determine prospective teachers’ dispositions toward the teaching profession. The adapted scale can be used to ensure that pre-service teachers are aware of their pedagogical dispositions and can develop positive pedagogical dispositions by identifying their strong and weak dispositions toward the teaching profession.

Keywords: teacher disposition, pre-service teachers, scale adaptation

EK**Ek1. Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği**

Lütfen her bir ifade için, öğretiminizde bu davranışı ne sıklıkta üstleneceğinizi en iyi tanımlayan sayıyı DAİRE içine alınız.

		Hiçbir zaman				Her zaman		
1.	Derslerinde etkili öğretim stratejilerini kullanır.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Öğretmenlik mesleğine gereken şekilde hazırlanılması yaklaşımına sahiptir.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Okulda mesleki profesyonelliğini her zaman etkili bir şekilde sergiler.	0	1	2	3	4	5	6
4.	Okulda sürekli herkesle etkili bir iş birliği içinde olur.	0	1	2	3	4	5	6
5.	Derslerinde etkili problem çözme stratejilerini kullanmaya çalışır.	0	1	2	3	4	5	6
6.	Bütün öğrencilerin birbiriyle kapsamlı bir iletişim ve iş birliği içinde olmaları için çaba sarf eder.	0	1	2	3	4	5	6
7.	Güçlü sözlü iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) sahiptir.	0	1	2	3	4	5	6
8.	Öğrencilerine empati ile yaklaşır.	0	1	2	3	4	5	6
9.	Etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanır.	0	1	2	3	4	5	6
10.	Öğretim sürecinde neler olup bittiğini ayrıntılı olarak düşünür.	0	1	2	3	4	5	6
11.	Program dışı etkinliklerin yapılmasına istekli olduğunu gösterir.	0	1	2	3	4	5	6
12.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer verir.	0	1	2	3	4	5	6
13.	Güçlü yazılı iletişim becerilerine sahiptir.	0	1	2	3	4	5	6
14.	Güçlü beden dili iletişim becerilerine sahiptir.	0	1	2	3	4	5	6
15.	Herkese eşit ve adil davranır.	0	1	2	3	4	5	6
16.	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini teşvik eder.	0	1	2	3	4	5	6
17.	Başkalarından destek ve tavsiye talep eder.	0	1	2	3	4	5	6
18.	Mesleki öğrenmeleri ve geri bildirimleri uygulamalarına dahil eder.	0	1	2	3	4	5	6
20.	Öğretme isteği gösterir.	0	1	2	3	4	5	6
21.	Öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk gösterir.	0	1	2	3	4	5	6
22.	Öğrencilerin okul ortamındaki rollerini ve sorumluluklarını bilir.	0	1	2	3	4	5	6
23.	Öğrencilerin öğrenmesine kendini adar.	0	1	2	3	4	5	6