

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI¹

²Güliden GÜR SOY

³Esen TURAN ÖZPOLAT

ÖZET

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirleyen bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Adıyaman ili Merkez ilçesinde eğitim alan toplam 239 aday öğretmen dahil edilmiştir. 39 maddeden oluşan ölçeğin taslağı aday öğretmenlere uygulandıktan sonra elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. Ölçeğin geçerli olup olmadığını belirlemek için gereken ilk adım olan Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri .722 bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda dört faktör belirlenmiştir. Oluşan dört faktörün açıklanan toplam varyans miktarı ise % 50,459'dur. Ölçek 3 olumsuz, 13 olumlu toplam 16 madde ile dört faktör altında toplanmıştır. Her bir faktöre dahil olan maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Geçerlik çalışmaları ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha değeri .740 bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Aday öğretmen, geçerlik-güvenirlik çalışması

DEVELOPMENT STUDY OF VIEW SCALE REGARDING TEACHER CANDIDATE TRAINING PROCESS

ABSTRACT

To measure the views of teacher candidates' on the teacher candidates' training process, the aim of this study is to develop a five-point Likert-type scale. The sample of study includes 239 teacher candidates from Adıyaman. KMO value of the Principal Component Analysis has been found .722. These results showed that the scale is suitable for factor analysis. As a result of factor analysis identified four factors. The total amount of variance explained of the four factors is 50,459 %. In the scale which is consisted of 3 negative and 13 positive total 16 items and 4 factors; subscales which formed by examining substances into each factor are named. After validity studies, implementation of reliability analysis was put to operation for occurring substances and factors. Both the total and calculated on the substances contained in each subscale Cronbach's Alpha value has been found .740.

Keywords: Teacher candidate, validity and reliability study

¹ Bu çalışma, 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (ICCI-EPOK) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gakdag@adiyaman.edu.tr

³ Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, esen.turan@hotmail.com

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme olgusu çok eski tarihlerden beri varlığını sürdürmektedir. Zamanla gelişen, şekil alan her olgu gibi öğretmen yetiştirme de, hem dünyada hem de ülkemizde zamanla daha da önem kazanarak daha kapsamlı, daha amaçlı, daha pratik ve verimli hale getirilmek üzere çeşitli şekiller almıştır. Son zamanlarda farklı ülkelerde, mevcut öğretmen kalitesi üzerindeki politika bakışlarının, öğretmen eğitiminin nasıl kavramsallaştırılması, tasarlanması ve sunulmasında önemli değişimlere yol açıyor olduğu belirtilmektedir (McMahon, Forde & Dickson, 2015). Hatta bu konu, kalite mücadelesinde hem sorunun bir parçası hem de çözümü olarak tanımlanmakta (Pryor, Akyeampong, Westbrook ve Lussier, 2012) ve yine benzer düşünceyle öğretmen eğitimi ve mesleğinin günümüzde eşi benzeri görülmemiş zorluklarla karşı karşıya olduğu da belirtilmektedir (Opie, 2016). Bunun yanı sıra, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve devam eden mesleki gelişimlerin, öğretmenlerin geliştirilmiş öğrenci öğrenme çıktılarına yansıttıkları pedagojik bilgi ve becerilerinde bir fark yarattığı da yaygın bir şekilde varsayılmaktadır (Dembe'le' & Lefoka, 2007). Bu sebeple öğretmenler için ortaklaşa geliştirilen yeni mesleki standartlar ve yeterlikler, üç önemli Avrupa ülkesinden İngiltere, Fransa ve Almanya'daki öğretmen eğitimi reformunun merkezinde bulunmakta ve oldukça önemli görülmekte (Page, 2015), dolayısıyla da bu konuda ülkeler birlikte hareket etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda nitel ve nicel olarak donanımlı hale getirilmesi amacına hizmet eden bir düşünceden hareketle (MEB-ÖYGM, 2016a), 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetilen ve öğretmen eğitiminde daha önceki yıllarda var olmayan yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulamada mezun öğretmenler atandıktan sonra göreve doğrudan; mevcut öğretmenlerle aynı doğrultuda başlayamayıp yeni bir eğitim sürecine tabi tutulmaktadırlar. Bu süreçle öncelikle öğretmenlere "aday öğretmen" unvanı addedilmiş, bu tanımlama "öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk atama kapsamında atanmaları" işaret etmiş ve bu unvanla aday öğretmenler yoğun ve öncekinden hayli farklı bir sürece başlamışlardır (MEB-ÖYGM, 2016b). Halihazırda uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecinden neden vazgeçildiğine dair yöneltilen soruya yönelik MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü Aktekin'in (2016) yanıtı "*Hâlihazırda uygulanmakta olan aday öğretmenlik sürecinde adayın herhangi bir uygulamalı yetiştirme sürecine tabi olmadan sınıf sorumluluğu alması ve burada yerine getirmiş olduğu görev çerçevesinde performans değerlendirmesine tabi olması söz konusu idi. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin başlaması ile aday öncelikle uygulamalı bir eğitim almış olacak ve sınıfa daha donanımlı ve hazır olarak girecektir*" şeklinde olmuştur. Yeni süreçte uygulamalı eğitimlere ağırlık verilerek aday öğretmenlerin göreve daha yetkin ve hazır halde başlayabilmelerinin amaçlandığı bu ifadeyle ortaya konmuştur.

Yeni aday öğretmen yetiştirme sürecinde, farklı görevlerde bulunan farklı kişiler de mevcuttur. Aday öğretmen, danışman öğretmen, il/ilçe milli eğitim müdürü, eğitim kurumu yöneticisi ve yetiştirme süreci koordinatörü bu süreçte ağırlıklı olarak rol oynamaktadır. Sistemli bir şekilde yürütülmesi amacıyla tüm süreç bir program dahilinde planlanarak bu

programda görevli tüm kişiler için gerekli faaliyetler, yapılması gerekenler ana hatları ile belirlenmiş ve herkesin ulaşabileceği şekilde yayınlanmıştır (MEB ÖYGM, 2016c). Gerçekleşmesi planlanan etkinlikler sınıf ve okul içi faaliyetler (toplam 16 hafta/79 gün/474 saat izleme, eğitim ve okul dışı uygulamalar süreci), okul dışı faaliyetler (toplam 15 hafta: haftada 1 gün, günde 6 saat olmak üzere toplam 90 saat) ve hizmet içi eğitim uygulamaları (toplam 8 hafta: toplam 240 saat) şeklinde sınıflanarak; bu etkinliklerin işleyişi ve gerçekleşmesi gereken süreler de açıklanmaktadır. Burada bahsedilen hizmet içi eğitim uygulamaları süreci ise, eşzamanlı uygulanan toplam 16 haftalık sınıf ve okul içi faaliyetler ile okul dışı faaliyetler tamamlandıktan sonraki 8 haftalık sürece tekabül etmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesi amacıyla ise MEB tarafından ölçme ve değerlendirme kapsamında çeşitli formlar oluşturularak bu formların okul içi ve okul dışı faaliyetler doğrultusunda aday öğretmenler tarafından doldurulması istenmektedir (MEB ÖYGM, 2016c). Ayrıca bu formların ve süreç boyunca gerçekleşen çalışmalara ait diğer belge ve materyallerin, aday öğretmenlere ait kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklanarak dosyanın hem performans değerlendirme sürecinde hem de sözlü sınavda veri olarak kullanılabilmesi belirtilmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin programda hizmet içi eğitim uygulamaları dahilinde veya uygulamalar sonunda ölçme-değerlendirme hakkında detaylı bir açıklama bulunmadığı görülmektedir. Son olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin bakanlığın internet sitesinde halihazırda aday öğretmenler için 81 ilde 19 Mart 2016 tarihinde yazılı bir sınav yapıldığı ve 21 Mart 2016-15 Nisan 2016 tarihleri arasında ise sözlü sınavlar uygulandığı da belirtilmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme süreci kapsamında düzenlenen program hakkında, aday öğretmenlerin görüşlerini konu edinen birkaç yeni çalışma da mevcuttur. Bunlardan biri Sarıca ve Turan Özpolat'ın (2016) nitel araştırma deseni kapsamında görüşme yöntemini kullanarak aday öğretmenlerin görüşlerine ulaştığı çalışmadır. Çalışma grubu çeşitli branşlarda öğretim gören 35 aday öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada aday öğretmenlerin genel olarak aday öğretmen yetiştirme sürecine, sürece ilişkin hazırlanmış olan yönergeye ve süreçte kendilerine verilen rollere ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları, bunun yanı sıra okul müdürlerine ve danışman öğretmenlere ilişkin ise olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ulubey (2016) de çalışmasında aynı yöntemle aday öğretmen yetiştirme sürecini ele almış, çalışma grubuna çeşitli branşlarda öğretim gören 20 aday öğretmeni dahil etmiştir. Çalışmanın sonuçları arasında ise; aday öğretmenlerin programı olumlu buldukları, programın aday öğretmenleri genel olarak amacına uygun bir şekilde mesleğe hazırladığı, ancak programdaki formların azaltılması ya da programa dahil edilmemesi gerektiği ile sınıfta daha özgür bir şekilde bulunmak istedikleri yer almaktadır.

Alanyazında yeni aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin geliştirilmiş bir görüş ölçeği bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, alanda bu konuya ilişkin bir boşluğu doldurabilmesi ve duruma ışık tutabilmesi sebebiyle önem arz ettiği düşünülmektedir. Aday öğretmenlerin gerçekleşen bu yeni süreç hakkında bilgilerini almanın ve onların bizzat içinde ve etkileşim halinde olmaları sebebiyle de örneklem olarak ele alınmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın ilgili konuda alana, politika geliştiricilere,

uygulayıcılara, aday öğretmenlere ve dolayısıyla sürece katkı sağlamak yoluyla sürecin ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirleyen bir ölçme aracının geliştirmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin değerlendirildiği nicel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırma, Adıyaman ili Merkez ilçesinde aday öğretmenlik eğitimi alan aday öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Farklı ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev alma hakkı kazanan 239 aday öğretmen ile çalışma sürdürülmüştür. Alanyazında yeterli örneklem sayısı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır (Bryman & Cramer, 2001; Child, 2006; Field, 2005; MacCallum Widaman, Zhang & Hong, 1999; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2010). Field (2005), örneklem büyüklüğünde 100 sayısını yetersiz bulurken, 300 sayısını yeterli, 1000 sayısını ise mükemmel olarak belirtmiştir. Tavşancıl'a (2010) ve Bryman ve Cramer'a (2001) göre ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, katılımcı sayısı madde sayısının beş katından daha fazladır. Dolayısıyla bu araştırmadaki katılımcı sayısı da alanyazınına göre ölçeğin geliştirilmesi için yeterli görülmüştür. 39 maddeden oluşan ölçeğin 239 kişiye uygulanmasından dolayı evrenin tümü örnekleme alınarak çalışma sürdürülmüştür. Çalışmaya aday öğretmenler gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmada Etik

Araştırma için gerekli izin Adıyaman İli Mili Eğitim Müdürlüğü'nden alındıktan sonra, tüm aday öğretmenlerin birlikte seminer aldığı bir gün seçilmiş ve toplantılarına iki araştırmacı da katılmıştır. Ölçeğin amacı ve nasıl doldurulacağı açıklandıktan sonra cevaplamaya gönüllü olan kişilere ölçek dağıtılmıştır. Ölçeğin doldurulması süresi yaklaşık 10-15 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS paket programına kodlanmış ve bu program kapsamındaki testler ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için Lawshe kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için ise öncelikli olarak verilere faktör analizin yapıp yapılamayacağını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Barlett Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede ise Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Ölçek geliştirirken ilk adım ölçeğin geçerliğidir. Geçerlik, belirli amaç için toplanan verilerin belirlenen amacı yorumlamak için ölçme aracının gerekli desteği verme derecesi olarak tanımlanır. Başka bir deyişle, geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, ölçüm verilerinin gerçekten ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığının derecesidir (Tekin,1977; Şencan, 2005). Bir ölçme aracının geçerli olup olmadığına karar verebilmek için aşağıdaki yöntemlere başvurulur.

1. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, ölçekte bulunan her maddenin ölçülmek istenen özelliği temsil edip etmediğini kontrol etmek amacıyla yapılır. Bir ölçeğin kapsam geçerliliğine bakılırken doğrudan istatistiksel işlemler uygulanmaz (Allen & Yen, 2002). Uzman görüşlerine dayanarak ya da benzer bir ölçek ile aralarındaki yordama gücüne bakılarak karar verilir. Aynı zamanda bir değerlendirme aracının kapsam geçerliği, onun yapı geçerliği hakkında kanıt sunmasıdır (Anastasi, 1988). Uzman görüşlerine dayanarak elde edilen verileri, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek için kullanılan iki yöntem vardır (Yurdugül & Aşkar, 2008). Bu yöntemler, Lawshe tekniği ve Dawis tekniği olarak adlandırılır.

Bu çalışmada, araştırmalarda bu amaçla en çok kullanılan Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin uygulanabilmesi için en az beş en fazla 40 uzmana ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada eğitim alanında görev yapan beş uzman ile çalışılmıştır. Lawshe kapsam geçerlik indeks oranının hesaplanmasında altı adım kullanılır (Lawshe, 1975).



Şekil 1. Lawshe kapsam geçerlik indeks oranı hesaplama adımları

Çalışmada madde havuzu oluşturulurken aday öğretmen ile ilgili literatür taranmış ve eğitim programı için hazırlanan yönerge incelenmiştir. Ayrıca, aday öğretmen olarak eğitim

alan beş öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Süreç sonrasında araştırmacılar tarafından 45 madde yazılmıştır. Lawshe tekniğinin ilk adımı için 45 maddeden oluşan ölçeğin taslağı, eğitim alanında uzman beş öğretim elemanına elden teslim edilmiştir. Uzmanlardan her bir maddeyi “gerekli, yetersiz ve gereksiz” olarak değerlendirmeleri ve varsa önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme formları toplandıktan sonra her bir madde için o maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayısı, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına bölünüp bir oran hesaplanmıştır. Her bir madde için hesaplanan bu oranın 1 eksiği alınarak maddelere ilişkin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) belirlenmiştir (Şencan, 2005). Formda yer alan ölçek maddelerinden kapsam geçerlik oranı (KGO) “negatif” ya da “0” olan maddeler elendikten sonra, pozitif olan maddelerin kapsam geçerlik ölçütüne (KGÖ) göre anlamlı olup olmadığı hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). KGO sonuçları Lawshe’nin Minimum Kapsam Geçerliği Oranları tablosuyla Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Lawshe Minimum Kapsam Geçerliği Oranları

Uzman Sayısı	Minimum KGÖ Değeri	Uzman Sayısı	Minimum KGÖ Değeri
5	0,99*	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40 ve üstü	0,29

Lawshe tekniğine göre bu çalışmada beş uzmandan görüş alındığından, kapsam geçerlik ölçütü de en az 0,99 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadaki 45 ifadeden altısı bu ölçütün altında değerler aldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanların değerlendirme sonuçlarının birkaç örneği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uzmanların Değerlendirme Sonuçları

Maddeler	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	Toplam Uzman Sayısı	KGO	Karar
S1	5	0	0	5	+1	Kabul
S2	5	0	0	5	+1	Kabul
S3	2	2	1	5	-0,2	Red
S4	5	0	0	5	+1	Kabul
S5	4	0	1	5	+0,6	Kabul

2. Yapı Geçerliği

Hem tasarlanan ölçeklerden toplanan verilerin ne anlama geldiğini öğrenmek için hem de ölçeğin hangi nitelikleri ölçtüğünü anlamak için kapsam geçerliği sonrası ölçeğin yapı geçerliği değerlendirilir (Tavşancıl, 2010; Erkuş, 2003). Bu çalışmada da ölçeğin yapı geçerliğini

belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığına anlamak için ise Kaiser-Maiser-Olkin ve Barlett testi kullanılmıştır.

Bir ölçeğe faktör analizinin yapılabilmesi için KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Çalışmada KMO değeri .722 bulunmuştur. KMO değeri .50-.70 arası orta, .70-.80 arası iyi, .80-.90 arası çok iyi ve .90 ve üzeri mükemmel olarak kabul edilmektedir (Kaiser & Rice 1974; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2009) Tabachnick ve Fidell (2007) faktör analizi için 0 ile 1 aralığında olan KMO değerinin minimum .60 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda çalışmanın verilerinin faktör analizi yapmak için iyi olduğu söylenebilir.

Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için yapılan Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışmada Barlett testi sonucu $\chi^2 = 815.090$ değeri ve $p < 0,01$ düzeyi verilerin normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Faktör analizi yapabilmek için gereken iki sayıtlının da koşulları sağladığı belirlenmiştir.

Faktör analizi yapılırken en sık kullanılan yöntem, temel bileşenler analiz yöntemidir. Temel bileşen analizinin yapılmasındaki amaç, değişkenler arasındaki ilişkiyi en iyi açıklayan faktör sayısına karar verebilmektir. Analiz süreci birbirine zıt iki durumu içinde barındırır: mümkün olan en az faktör sayısı ile en yüksek açıklanan varyansı elde etmektir (Pallant, 2011). Tabachnick ve Fidell (2007) araştırmacılara keşfedici bir yaklaşımla, en uygun faktör sayısını bulabilmek için farklı sayılarda faktör sayılarını denemelerini önermişlerdir. Ayrıca, faktör sayısına karar vermek amacıyla üç tekniğin kullanılabilceğini belirtmişlerdir: Kaiser kriteri; scree testi; ve paralel analiz.

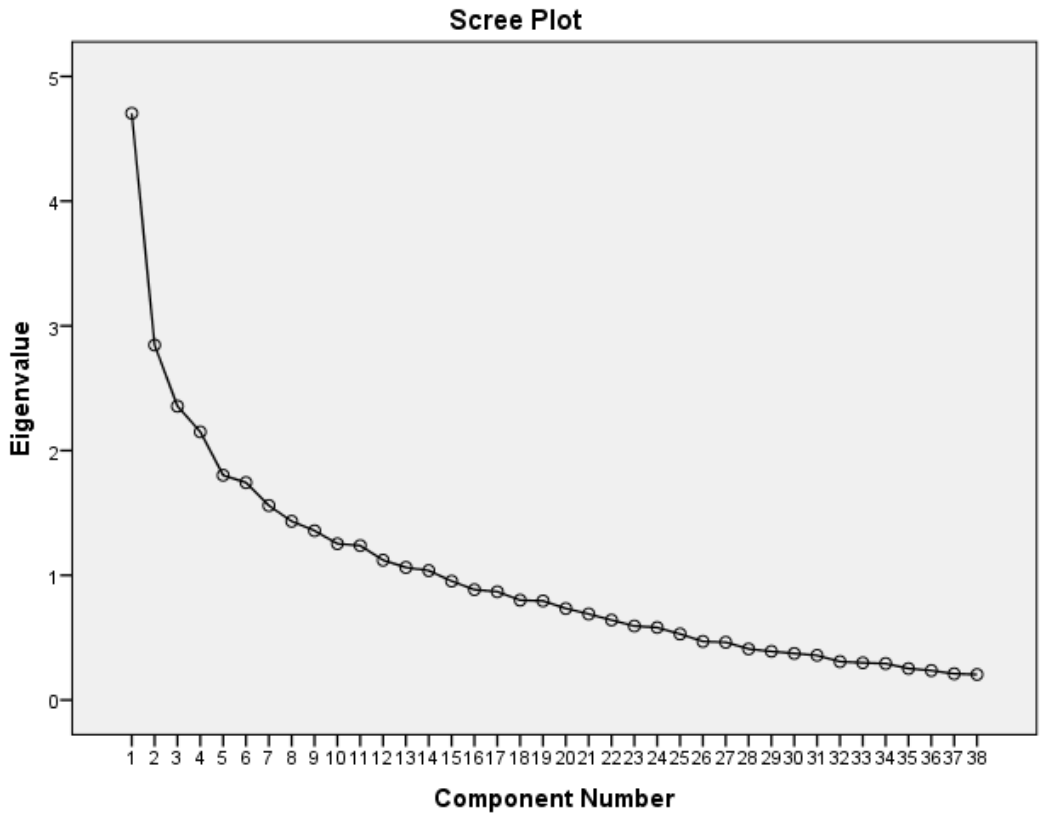
Kaiser kriteri tekniği faktör belirlenmesinde en çok kullanılan tekniktir. Öz değeri 1 ve 1'den büyük faktörlerin incelendiği tekniktir. Faktör belirlenmesinde sık kullanılan bir diğer yaklaşım da Catell'in scree testidir (Catell, 1966). Bu çalışmada da faktör sayısını belirlemek amacıyla iki teknik bir arada kullanılmıştır. Ölçek, özdeğerleri 1'den büyük 14 faktör yapısına sahiptir. 14 faktör ölçeğin %66,517'sini açıkladığı belirlenmiştir. Tablo 3'de ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin Maddeleri İçin Açıklanan Toplam Varyans ve Öz Değerleri

Bileşenler	Başlangıç Değerler		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Kümülatif %
1	4,720	12,102	12,102
2	2,846	7,298	19,399
3	2,406	6,169	25,568
4	2,196	5,630	31,198
5	1,862	4,775	35,973
6	1,744	4,471	40,443
7	1,560	4,000	44,443
8	1,439	3,691	48,134

9	1,362	3,493	51,627
10	1,271	3,258	54,885
11	1,245	3,191	58,076
12	1,178	3,020	61,096
13	1,077	2,761	63,856
14	1,037	2,660	66,517

Çok faktörlü ölçeklerin faktörlerini kuramsal temelle ilişkilendirmek zorlaştığından (Kalaycı, 2009), çizgi grafiği ile (scree plot) ile karşılaştırarak ölçeğin 4 faktör altında toplanılmasına karar verilmiştir. Faktör çizgi grafiği şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Faktör Çizgi Grafiği

Özdeğer çizgi grafiği, özellikle 200’den daha büyük örnekleme çalışılan ölçek çalışmalarında oldukça güvenilir sonuçlar verebilir (Field, 2005). Çizgi (scree) grafiklerinde, yüksek ivmeli hızlı düşüşler veya ani değişiklikler önemli faktör sayısını verir (Field, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Grafikte (Şekil 2) incelendiğinde, ilk ani değişikliğin veya yüksek ivmeli düşüşün dördüncü faktörde olduğu görülmektedir. Dördüncü faktörden sonraki faktörlerin üste üste bindikleri ve toplam varyansa katkılarının da az olduğu belirlenmiştir. Veri yapısını basitleştirmek ve netleştirmek amacıyla (Costello & Osborne, 2005) temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi ile varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi yinelenmiştir. Faktör yük değerleri 0,30’un altında olan

maddeler ile madde toplam korelasyonu 0,30'un altındaki maddeler ve iki faktördeki yük değerleri arasında 0,10'dan az fark olan binişik maddeleri ölçek dışında bırakılmışlardır.

39 madde ile başlanılan döndürme işlemi dört faktör altında 16 maddeye düşürülmüştür. Birinci alt boyut (6,8,11,12,13,14) toplam varyansın %18,22'sini açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .465-.767 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut (2,36,37) toplam varyansın %12,36'sını açıklamaktadır. Yer alan maddelerin faktör yükleri .640-.797 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyutta (10,19,32) toplam varyansın %10,014'nü açıklamaktadır. .590-.715 arasında faktör yüküne sahip maddeler üçüncü alt boyutta yer almaktadır. Son olarak dördüncü alt boyut toplam varyansın %9,56' sını açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddeler ise .560-.685 arasında değişen faktör yüküne sahiptirler. Maddelerin faktör yüküne ilişkin Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Maddelerin Faktör Yük Değerleri

	Bileşenler			
	1	2	3	4
Madde12	,753			
Madde14	,753			
Madde11	,670			
Madde8	,664			
Madde13	,604			
Madde6	,574			
Madde24	,471			
Madde37		,790		
Madde36		,767		
Madde2		,709		
Madde19			,704	
Madde32			,696	
Madde10			,652	
Madde33				,702
Madde30				,648
Madde34				-,630

Tablo 4' te görüldüğü gibi, ölçekteki 4 faktör, ölçek varyansının % 50,459'unu açıklamaktadır. Bu haliyle ölçekte binişik madde yoktur. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yük değerleri .471 ile .790 arasında değişmektedir.

16 maddelik ölçeğin 1. faktör altında toplanan maddelere "sınıf içi faaliyetler", 2. Faktör altında toplanan maddelere "hizmet içi eğitim uygulamaları", 3. Faktör altında toplanan maddelere "okul içi gözlem", 4. Faktör altında toplanan maddelere ise "okul dışı faaliyetler" adı verilmiştir.

Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş Ölçeği'nin güvenirlik analizinde; iç tutarlılığını ölçmek için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin

tutarlılığını ölçmek için test-tekrar test yöntemi yeni atanan aday öğretmenlere uygulanarak incelenecektir.

Ölçeğin toplam puanının ve alt boyut puanlarının güvenilirlik katsayıları değerlendirilmiştir. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı $\alpha = .610$ 'dir; Sınıf İçi Faaliyetlere İlişkin Alt Boyut güvenilirlik katsayısı $\alpha = .77$, Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Alt Boyut güvenilirlik katsayısı $\alpha = .67$, Okul İçi Gözlem Alt Boyut güvenilirlik katsayısı $\alpha = .534$ 'dir. Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Alt Boyut güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .63$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin ve Alt Boyutların Güvenirlik Katsayıları (N = 239)

Alt Boyutlar	
Sınıf İçi Faaliyetler	.77
Hizmet İçi Eğitim Uygulamalar	.67
Okul İçi Gözlem	.53
Okul Dışı Faaliyetler	.63
Aday Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş Ölçeği	.74

Bu araştırmada maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemede sık kullanılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Liu (2003), ölçeğin güvenilirliği için sınır değerini 0,70 olarak alınabileceğini ifade etmiştir. Kullanılacak ölçeklerde; ön deneme araştırmaları için 0,60, temel araştırmalar için 0,80 ve uygulamalı araştırmalar için 0,90-0,95 güvenilirlik oranlarının gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma da ön deneme araştırma grubuna girdiği için alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeği güvenilir kabul etmek için yeterli olabilir.

SONUÇ

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirleyen bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanan çalışmaya farklı branşlarda görev yapacak 239 öğretmen katılmıştır. Öncelikli olarak aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin çalışmaların yetersiz olması ve bu eğitim programına ilişkin araştırma boşluklarının olmasından hareketle aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin eğitim programı incelenmiş ve literatür taranmıştır. Aday öğretmenler için hazırlanan eğitim programına ilişkin öğretmenlerin neler düşündükleri ve programın içeriğini nasıl değerlendirdikleri aday öğretmenler için tasarlanan yeni eğitim programına yön vermesi açısından önem arz etmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin eğitim programı incelendikten ve alanyazın taraması yapıldıktan sonra, beş aday öğretmen ile konu ile ilgili görüşme yapılmıştır. Sonrasında daha geniş bir kitlenin görüşlerini değerlendirebilmek için bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Aday öğretmenler ile yapılan görüşmelerden sonra oluşturulan madde havuzu oluşturulmuş ve taslak ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için beş eğitim uzmanı değerlendirmiştir. Her madde için kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Geçerlik indeksi aralığında olmayan altı madde ise havuzdan çıkarılmıştır.

239 aday öğretmene uygulanan ölçekten alınan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Maiser-Olkin ve Barlett testi yapılmıştır. Ölçeğe

ilişkin KMO değeri (.722) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .70'den büyük olması faktör analizi için mükemmel olarak değerlendirilmesi ve Bartlett küresellik testine bakıldığında ($p < .01$) elde edilen verilerin anlamlı farklılık göstermesi, bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini ortaya koymaktadır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Varimax analizi sonucu, dört alt boyuttan oluşan "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş Ölçeği" beşli likert tipindedir. Rensis Likert (1932) tarafından Likert ölçeği Thurstone ölçeğinin basitleştirilmiş bir versiyonudur (Cramer ve Howitt, 2004). Uygulaması, kodlaması ve ölçmesi gayet kolay olduğu için (Spector, 1992) sosyal bilimler sıklıkla başvurulan tekniktir (Edmondson, 2005) haline gelmiştir (Akt: Turan, Şimşek & Aslan, 2015). Likert ölçeğinde Olumlu maddelerde 5= Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum şeklinde cevap seçenekleri belirlenmiştir. Olumsuz maddeler de tam tersi şeklinde "Hiç katılmıyorum" seçeneğine 5 puan verilecek şekilde belirlenmiştir.

16 maddelik ölçeğin 1. faktör altında toplanan maddelere "sınıf içi faaliyetler", 2. Faktör altında toplanan maddelere "hizmet içi eğitim uygulamaları", 3. Faktör altında toplanan maddelere "okul içi gözlem", 4. Faktör altında toplanan maddelere ise "okul dışı faaliyetler" adı verilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ön deneme çalışması olan ölçeğin güvenilirliği .74 olarak belirlenmiştir. Liu (2003) ön deneme çalışmaları için sınırın .60 olabileceğini ifade etmiştir. Yapılan analizler sonucunda "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüş Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2016). Kişisel Görüşme, 8 Mart 2016. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürü Doç. Dr. Semih Aktekin ile aday öğretmen yetiştirme süreci üzerine. <https://tedmem.org/dosya-konusu/ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-muduru-doc-dr-semih-aktekin-ile-aday-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine> (19.03.2016).
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). Introduction to measurement theory. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Anastasi, A. (1988). Psychological testing (6th ed.). New York: Macmillan.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1966). The data box: Its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In R. B. Cattell (Ed.), Handbook of multivariate experimental psychology (pp. 67–128). Chicago, IL: Rand-McNally.
- Cattell, R. B. (1978). The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences. New York, NY: Plenum Press.

- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. (3rd ed.). New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7): 1-9.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dembe'le', M., & Lefoka, P. (2007). Pedagogical renewal for quality universal primary education: Overview of trends in Sub-Saharan Africa. *International Review of Education*, 53, 531–553.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. (1. Basım), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 34-158.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Gavish, B. (2016). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: motives, roles, and expectations from teacher training. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, pp. 1-18.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the Factors and the Roles of Hrd in Organizational Learning Styles as Identified by Key Informants at Selected Corporations in The Republic of Korea*. (Unpublished Doctoral Thesis), Texas A&M University. USA.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111 -117.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151. doi: 10.1177/001316446002000116
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları. Çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara. Asıl Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd Edition). Routledge, London and New York.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 5(2), 203-218.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics. Use and interpretation*. (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Liu (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, June, 207–217.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999), Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 3, s. 84-99.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, C. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, Vol. 67, No. 2, 158–178. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.846298>
- MEB-ÖYGM. (2016a). Öğretmen yeterlikleri ve kalite geliştirme dairesi başkanlığı birim görevleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/mahmut-agirman/icerik/200> (21.03.2016)
- MEB-ÖYGM. (2016b). Aday öğretmen iş ve işlemleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/320> (21.03.2016)
- MEB-ÖYGM. (2016c). Aday öğretmen yetiştirme programı. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi-17102016/icerik/358> (21.03.2016)
- Opie, C. (2016). Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work, *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 114-115. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2015.1129862>
- Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany, *Journal of Education for Teaching*, 41:2, 180-202. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2015.1011900>
- Pallant, J. 2011. *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. (4rd ed.). McGraw Hill: Open University Press.
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Lussier, K. (2012). Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *The Curriculum Journal*, 23:4, 409-502, <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2012.747725>
- Sarıca, R. ve Turan Özpolat, E. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK). 27-30 Ekim, Antalya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 499-559.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, 2007. p.4-22.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, s. 224.
- Tekin, H. (1977). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Mars Matbaası, 1977.
- Turan İ., Şimşek Ü., & Aslan H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss.186-203,
- Ulubey, Ö. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK). 27-30 Ekim, Antalya.
- Wang J., & Wang, X. (2012). Structural equation modeling: applications using mplus: methods and applications. West Sussex: John Wiley & Sons, p.5-9.
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). An investigation of the factorial structures of pupils' attitude towards technology (PATT): A Turkish sample. *Elementary Education Online*, 7(2), 288-309.