

Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Teachers' Efficacy Scale in Student Recognition: Validity and Reliability Study

Fuat TANHAN*

Özet

Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri Ölçeği'nin (ÖTYÖ) geliştirilmesi amacıyla planlanan bu araştırmanın çalışma evreni, Türkiye genelinde kamu ilköğretim okullarında farklı branşlarda öğretmenlik yapan bireylerden oluşmaktadır. Seçkisiz yöntemle belirlenen, araştırmaya gönüllü olarak katılan 139 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin analizlere uygunluğu sınılandıktan sonra, gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, 28 maddeden ibaret dört boyutlu bir yapı göstermiştir. Bu değerlere göre faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %35,906'sını; ikinci faktör %8,366'sını; üçüncü faktör %6,862'sini ve dördüncü faktör %5,842'sini açıklamaktadır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları varyans ise %56,976'dır. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği öğretmenin öğrenciyi tanıma davranışlarına bakılarak isimlendirilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sınılandı. Buna göre, RMSEA için 0,000; CFI için 1,00; GFI için 0,69, RMR için 0,073 ve AGFI için ise 0,64 uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ölçekle ilgili olarak yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı birinci faktör için 0,869; ikinci faktör için 0,858; üçüncü faktör için 0,860 ve dördüncü faktör için ise 0,823 olarak hesaplanmıştır. ÖTYÖ'nin tüm maddeleri için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alfa) ise 0,928 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre, alanda kullanıma uygun geçerli ve güvenilir olan "Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri Ölçeği"nin geliştirilmesi çalışması tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeterlik, Öğrenciyi tanıma, öğretmen yeterlikleri.

Abstract

The population of the present study which was designed to develop "Teachers' Efficacy Scale in Student Recognition" (TESSR), consists of teachers who teach in public elementary schools in different branches. The sample of the study is 139 participants determined randomly and participating voluntarily. After testing the appropriateness of the data analysis, the scale showed, four-dimensional

* Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ftanhan@gmail.com

structure consisting of 28 items as result exploratory factor analysis. According to these values, among these factors first factor explain %35,906%, second factor 8.366%, third factor 6,862% and fourth factor 5.842% of the total variance of the scale. The total variance explained by these four factors together is 56.976%. The factors forming the scale were named by looking at teachers' behavior of student recognition that items include. Suitability of the obtained model was tested with Confirmatory Factor Analysis. Accordingly, for RMSEA 0.000, for CFI 1.00, for GFI 0.69, for RMR 0.073 and for the AGFI 0.64 fit indexes were calculated. As a result of reliability analysis carried out on the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0,869 for the first factor, 0.858 for the second factor, 0.860 for the third factor and 0.823 for the fourth factor. The internal consistency coefficient (Cronbach alfa) calculated for all items of TESSR was found as 0,928. According to these values, the development of "Teachers' Efficacy Scale in Student Recognition" which is valid, reliable and suitable for use in the field has been completed.

Key Words: Efficacy, Student Recognition, Teachers' Efficacy

Giriş

Eğitim dinamik bir süreçtir. Eğitimin öngördüğü hedeflerin gerçekleştirilmesi, öğretmenin üstlendiği rolleri yerine getirebilmesine bağlıdır. Bu yönüyle öğretmenden beklenen sorumlulukların nitelikli bir biçimde yerine getirilebilmesi büyük ölçüde öğretmenin mesleki yeterlilikleriyle ilişkilidir (Hoy ve Woolfolk, 1993). Buradan hareketle öğretmenlerin yeterli alan bilgisine sahip olması, bu bilgiyi öğrencilerine aktarması, eğitim süreçlerini yönetme, organize etme gibi yeterliklerinin yanında öğrencilerle ve eğitimin diğer paydaşlarıyla sağlıklı iletişim kurması da beklenmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Hoy ve Woolfolk, 1993). Bu bağlamda, öğrenciyi tanıma öğrenciyle sağlıklı bir iletişimin ön koşuludur (Dökmen, 2003). Öğretmenler tarafından öğrenciler farklı boyutlarıyla tanınmalıdırlar (Miller, 2008; Özgüven, 2005; Karakoyun, 1994). Öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ailevi koşulları ve sosyal ve psikolojik ihtiyaçları yönlerinden tanınması, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının geliştirilmesi ve planlanması açısından oldukça önemlidir.

Değişen toplumsal ve teknolojik yaşam karşısında, eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olan öğretmen rolleri de değişmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde geliştirilen eğitim programları kapsamında, önceki dönemlere kıyasla yerine getirmeleri gereken yeni roller ve sorumluluklar bulunmaktadır (Guttek, 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışı içinde

mesleki yeterliklerinin belirlenmesini oldukça önemlidir. Öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğrenme odaklı olan yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitim programlarında en etkin görev, öğretmenlere düşmektedir (Demirel, 2007). Günümüz eğitim anlayışı bağlamında öğrencilerin yaratıcı, esnek, entelektüel merak sahibi, yenilikçi ve ekip çalışmasına uyumlu niteliklerde yetiştirmek amaçlanmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Bu bağlamda ortaya konan yeni eğitim programları çerçevesinde öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarında farklılaşmaktadır (Oktay, 2001). Öğrenciyi tanıma, öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun dersi planlama, daha önceki eğitim uygulamalarıyla kıyaslanmayacak kadar önem kazanmıştır (Gutek, 1997; Özgüven, 2005). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde üstlendiği yeri rolleri gereği gibi yerine getirmesi, öğretmenin öğrencisiyle kurabildiği profesyonel bir ilişkiyle mümkündür (Ashton ve Webb, 1986; Smylie, 1988). Söz konusu öğretmen ve öğrenci iletişiminin sağlıklı bir zemine oturabilmesi ancak, öğrencisini doğru tanınması ve bu bilginin, eğitim öğretim sürecine katılmasıyla mümkün olabilir (Parkay, Greenwood, Olejnik ve Proller, 1988). Bu önem çerçevesinde, öğretmenlerin öğrencilerini tanıması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencileri bütün yönleriyle, eksiksiz olarak tanıması oldukça zor ve imkânsızdır (Dökmen, 2003; Erdoğan, 2002). Buna karşın, öğrencileri içinde buldukları koşullar içinde bütün yönleriyle tanımaya çalışmak, başarılı olmak isteyen her öğretmenin başlıca hedeflerinden biri olmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışı içinde öğretmenlerin, öğrencileri tanımaya dönük temel yeterliklere asgari düzeyde sahip olması gerekir (Özgüven, 2005). Bu nedendir ki, öğrenciyi tanıma profesyonel bir süreç olarak, ilkeleri, yöntemleri belli bir öğretmen yeterlik alanı olarak eğitim süreci içindeki yerini almıştır (Yeşilyaprak, 2010; Başar, 2001; Kuzgun, 2002). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin doğru tanımlanması ve yapılandırılması öğretmen yetiştirme süreci açısından oldukça önemlidir. Bu anlayıştan hareketle, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri özel alan yeterlikleri ve genel alan yeterlikleri diye iki kapsamda değerlendirilmiştir. Öğretmenin özel alan yeterlikleri öğretmenin, branşına ilişkin yeterlikleridir. Örneğin bir tarih öğretmenin tarih alan bilgisine sahip olması özel alan yeterliklerindedir. Buna karşın hangi

branş ve hangi eğitim kademesinde öğretmenlik mesleğinin icra edildiğine bakılmaksızın, her öğretmenin genel alan yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken genel alan yeterliklerini altı başlık altında toplamıştır (MEB, 2011).

- 1- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki gelişim;
- 2- Öğrenciyi Tanıma;
- 3- Öğretme ve Öğrenme Süreci;
- 4- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme;
- 5- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri;
- 6- Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere altı alanda belirlenmiştir

Belirlenen yeterlik ölçütleri doğrultusunda öğretmenlerin donatılması oldukça önemlidir. Belirlenen mesleki yeterlikler doğrultusunda öğretmenlerin yetiştirilmesi iki yönlü bir süreçtir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki açıdan doğru yeterliklerle yetiştirilmesi ve bu yeterlikleri doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmesi gerekir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin yeterlikleri artıkça yeniliklere uyum sağlama, öğrenciye zaman ayırma, okul yönetimi ve ailelerle ilişki kurma, öğrenci davranışları yönetme alanlarında becerilerinde artış meydana gelmektedir. (Ashton ve Webb, 1986; Parkay, Greenwood, Olejnik ve Proller, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Tschannen-Moran; Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998). Bu yönüyle eğitim-öğretim sürecinde, öğrencinin önem kazandığı çağdaş eğitim anlayışında, öğrenciyi tanıma oldukça önemlidir. Öğretmenlerden beklenen rol ve görevlerin gerektiği gibi yerine getirebilmesi açısından da öğrenciyi tanıma, eğitim süreci içinde oldukça merkezi bir yerde durmaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliklerinin düzeyini belirlemeye dönük bir ölçme aracı ulaşılabilen Türkçe literatürde rastlanmamıştır. Öğretmenlere genel yeterlikleri kazandırmaya dönük ortaya konacak her çalışma sonuç itibarıyla öngördüğü hedeflere ulaşmış olmadığını görmek; öğretmenlerin öğrenciyi tanımada düzeylerini belirlemek konuyla ilgili ölçme araçlarının varlığını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler için “Öğrencileri Tanıma Yeterlikleri Ölçeği”nin (ÖTYÖ) geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrenden gelen ve hizmetiçi eğitim amacıyla Van Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünde bulunan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 139 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Çalışma grubuna ait betimleyici istatistikler

	Cinsiyet		Medeni Durum			Branş		Kıdem Yılı			
	Kadın	Erkek	Evlü	Bekar	Sınıf Öğr.	Diğer	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	20 yıl ve üstü
f	54	85	89	50	66	73	49	41	29	14	6
%	38,8	61,2	64,0	36,0	47,5	52,5	35,3	29,5	20,9	10,1	4,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaklaşık olarak %61’i erkek, %39’u ise kadındır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yaklaşık olarak % 35’i 1-5 yıl arasında bir kıdeme sahip olup; %89 evlidir.

Ölçek Formunun Oluşturulması

Taslak ölçek formunun oluşturulabilmesi için öncelikle alan yazında yer alan bilgilerden ulaşılabilenler taranmış ve MEB’liğinin geliştirmiş oluşturduğu öğretmen yeterlilikleri alanından “Bireyi Tanıma” alt yeterlik ölçütleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrenciyi tanıma yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan taslak form, alanında uzman beş akademisyenin görüşüne sunulmuş ve ortaya konan görüşler doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzenlemelere gidilmiştir. ÖTYÖ’nin davranış düzeyleri, “bana hiç uygun değil”, “bana biraz uygun”, “bana orta düzeyde uygun”, “bana çok uygun”, “bana tamamen uygun” biçiminde beşli Likert derecelendirmeye uygun, olumlu madde formunda ifade edilmiştir. Böylelikle, ÖTYÖ’nin 31 maddeden ibaret ön taslak formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

İşlem ve Veri Analizi

ÖTYÖ’nin yapı geçerliliği için açıklayıcı (exploratory) faktör analizi (Tezbaşaran, 1997); edinilen faktör yapısının doğruluğunu test

etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (Schermele-Engel, Keith, Moosbrugger & Hodapp 2004) yöntem olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) temel bileşenler analiz yöntemi, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise maksimum olabilirlik yöntemi esas olarak alınmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için de iç tutarlılık katsayısını elde etmeyi hedefleyen Cronbach alfa değeri ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Bulgular

Toplanan verilerin analizlere uygunluğunu gösterir KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Veri setinin KMO değeri, uygun bir seviye ile 0.853 ve benzer biçimde Barlett Küresellik (Sphericity) testine ilişkin değer de manidar bulunmuştur ($\chi^2=1993,122$; $p > 0,001$). Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ile test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre ($Z=1,106$; $p \geq 0.05$) toplam puan değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Varimax dik döndürme yapılarak gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçek taslak formunda yer alan tüm maddelerin 0.350 üzerinde yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında, 8., 17. ve 18. maddeler 0,30'dan düşük korelasyon değerine sahip oldukları için ölçekten çıkartılmışlardır. Ölçekte kalması uygun bulunmayan maddelerin elenmesinden sonra gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçekte kalan maddelerin ayırt edicilikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 2: ÖTYÖ'nin Geçerlilik Analizleri Sonuçları

Madde No	Maddeler	Yük Değerleri	Korelasyonlar
Öğrencinin Gelişim Özelliklerini Tanıma			
9	Öğrencilere ait bilgileri sınıf dışı çalışmalarını çeşitlendirmede kullanırım.	,686	,453
16	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendiririm.	,636	,607
27	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını geliştirmeleri için uygun eğitim durumları sunarım.	,600	,708
4	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ölçme değerlendirme tekniklerini kullanarak belirlerim.	,590	,642
25	Öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiğim bulguları öğrencilerle paylaşıyorum.	,559	,502
3	Öğrencilerin gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla uygun ölçme değerlendirme tekniklerini kullanırım.	,555	,610
26	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmelerini sağlayacak ortamlar oluştururum.	,545	,641
19	Öğrencilere uygun tartışma ortamları sunarım.	,536	,423
15	Bilişim teknolojilerini kullanarak farklı özelliklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlarım.	,521	,463
5	Gelişim alanlarının özellikleri doğrultusunda eğitim-öğretim uygulamalarını planlarım	,477	,632
Öğrencinin İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma			
12	Öğrencilerin gelişim dosyalarına gerekli bilgileri kaydedirim.	,687	,555
13	Öğrenme-öğretme süreçlerini bireysel farklılıklara göre planlarım	,682	,658
11	Öğrencilere ait kişisel gelişim dosyalarını incelerim.	,679	,585
10	Öğrenme-öğretme süreçlerini planlamada öğrencilere ait bilgileri dikkate alırım.	,668	,393
6	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun sorumluluklar veririm	,632	,592
14	Öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaparım	,583	,549
7	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini dikkate alarak ödevlendiririm	,506	,424
2	Gelişim alanlarının özellikleri doğrultusunda eğitim-öğretim uygulamalarını yürütürüm	,471	,698
1	Gelişim ilkeleri doğrultusunda eğitim-öğretim uygulamalarını yürütürüm.	,431	,587
Öğrenciye Değer Verme			
21	Öğrencilerin üretimlerine değer veririm.	,869	,474
20	Öğrencilerin ortaya koydukları fikirleri önemserim.	,806	,467
23	Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösteririm.	,752	,536
24	Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alırım.	,683	,423
22	Öğrencilere farklı fikir ve ürümlere değer vermeleri için model olurum.	,633	,497
Öğrenciye Rehberlik Etmek			

29	Öğrencileri ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlara yönlendiririm.	,817	,514
28	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yaparım.	,747	,616
30	Öğrencilerin kişisel gelişimlerini aileleriyle paylaşıyorum.	,667	,506
31	Öğrencileri yeteneklerine uygun olarak ilgili alanlara yönlendiririm.	,633	,663

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek, dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör özdeğerleri birinci faktör için 10,054; ikinci faktörün için 2,342; üçüncü faktör için 1,921 ve dördüncü faktör için 1,636 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %35,906’sını, ikinci faktör %8,366’sını; üçüncü faktör %6,862’sini ve dördüncü faktör ise %5,842’sini açıklamaktadır. Dört faktörün birlikte açıkladıkları varyans %56,976 olarak belirlenmiştir. Varimax dik döndürme işlemi sonrasında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine göre faktörler belirlenmiştir. Birinci faktör on (9, 16, 27, 4, 25, 3, 36, 19, 15, 5); ikinci faktör dokuz (12, 13, 11, 10, 6, 14, 7, 2, 1); üçüncü faktör beş (21, 20, 23, 24, 22) ve dördüncü faktör ise dört (29, 28, 30, 31) madde ile ölçekte temsil edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörlerin yük değerleri birinci faktör için 0,447 ile 0,686; ikinci faktörde 0,431 ile 0,687; üçüncü faktörde 0,633 ile 0,869 ve dördüncü faktörde 0,633 ile 0,817 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan korelasyonları 0,393 ile 0,708 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği öğrenciyi tanımaya dönük öğretmen davranışlarını belirten madde ifadelerine bakılarak seslendirilmiştir. Buna göre birinci faktör “Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma”; ikinci faktör “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma”; üçüncü faktör “Öğrenciye değer verme” ve dördüncü faktör ise “Öğrenciye rehberlik etmek” biçiminde isimlendirilmiştir.

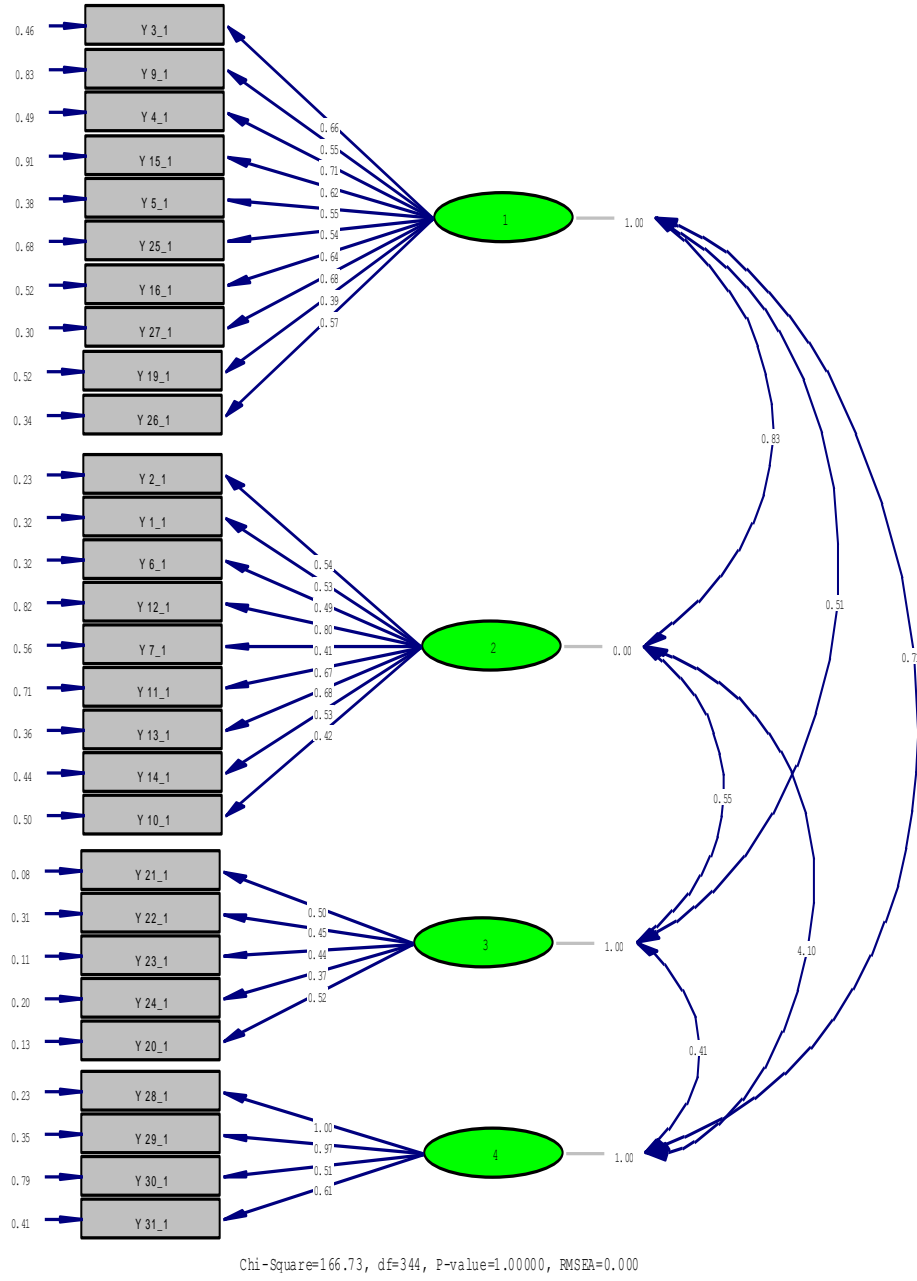
Ölçekle ilgili olarak yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ise, ölçeğin iç tutarlık katsayısı birinci faktör için 0,869; ikinci faktörde için 0,858; üçüncü faktör için 0,860 ve dördüncü faktör için 0,823 olarak hesaplanmıştır. ÖTYÖ’nin tüm maddeleri için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise 0,928 olarak bulunmuştur. ÖTYÖ’nden alınacak puan 28 ile 140 arasında değişmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör

analizi sonuçlarına göre 28 maddeden oluşan dört boyutlu faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analiziyle sınanmıştır.

.Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır (Şimşek, 2007). Model uyum iyiliğini gösterir birçok uyum indeksi kullanılmaktadır (Scher-melleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Bunlar içinde en sık kullanılanları (Kayri, 2009), Ki-Kare Uyum Testi, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA).

Elde edilen modelin uygunluğu, RMSEA, CFI, GFI, AGFI ve RMR uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0,000; CFI için 1,00; GFI için 0,69, RMR için 0,073 ve AGFI için ise 0,64 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) dört faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, analiz sonucunda elde edilen modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin diyagram

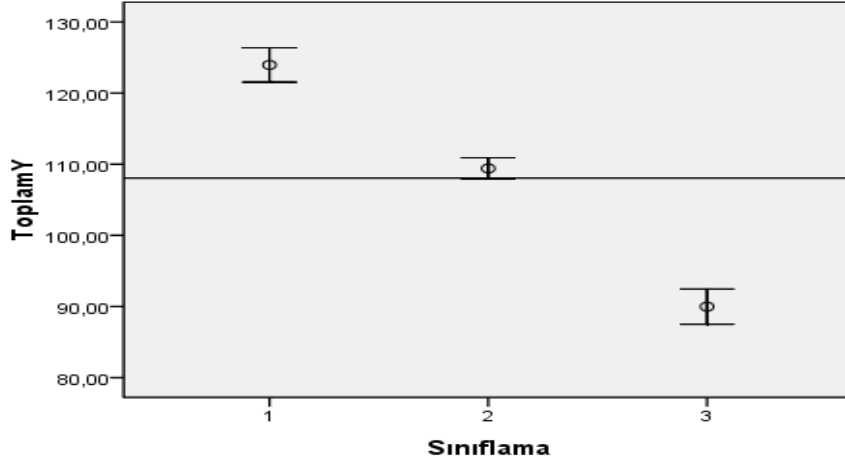
Şekil 1’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Madde korelasyonlarının birinci faktörde 0,39 ile 0,71; ikinci faktörde 0,41 ile 0,80; üçüncü faktörde 0,37 ile 0,52 ve dördüncü faktörde 0,51 ile 1,00 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir. Bu durum ölçekte yer alan tüm maddeler açısından değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının 0,37 ile 1,00 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir.

Ölçek formundan alınan puanların homojen olma durumlarına göre iki aşamalı kümeleme analizine tabi tutulmuş olup, her seviyedeki eşik değerler (cut-off) daha detaylı bir biçimde ortaya konabilmiştir. Böylece, ölçekten elde edilecek puanların öğrenciyi tanıma yeterliliklerine işaret etme oranları belirlenmiştir. İki aşamalı kümeleme analizi (Two Step Cluster) sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: İki aşamalı kümeleme analizi sonuçları

Gruplar	n	X	sd
1. Grup	46	123,956	6,587
2. Grup	47	109,404	4,116
3. Grup	44	89,977	6,564
Toplam	139	108,051	15,020

Tablo 3’de görüleceği üzere birinci grupta yer alan 46 öğretmenin ÖTYÖ’ünden $123,956 \pm 6,592$ aralığında puan alarak öğrencileri tanıma yeterliği “iyi” olduğu gözlenmiştir. İkinci grupta yer alan 47 öğretmen $109,404 \pm 4,116$ arasında puan alarak “orta”; üçüncü grupta yer alan 44 öğretmen $89,977 \pm 6,564$ aralığında puan alarak “kötü” düzeyde öğrenci tanıma yeterliğine sahip oldukları gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle ölçekten alınacak $109,404 \pm 4,116$ puan aralığı öğrenciyi tanımada öğretmen yeterlik alanının eşik bir değerine işaret etmekte ve bu eşik değer üstü ve altı öğrenciyi tanımada iyi ve kötü olma düzeyini göstermektedir. Gruplara ilişkin güven aralıkları Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2: Grupların güven aralıkları

Şekil 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci grupta yer alanların öğrenciyi tanıma yeterlik puanı 120 ile 130 arasında değişmektedir. İkinci grupta kalan öğrencilerin yeterlik puanları 110 civarında iken; üçüncü grupta yer alanların puanı ise 90 ile 100 aralığında değiştiği görülmektedir. Böylelikle ÖTYÖ’nden alınan puanlar Two Step Cluster (iki aşamalı kümeleme) analizi ile ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuş ve araştırma grubunda yer alan bireylerin öğrenciyi tanıma yeterlikleri puanları betimlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Faktör analizi, ölçeklerin geçerlik çalışmaları için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemi olan faktör analizi (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002), açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır (Tezbaşaran, 1997).

Açıklayıcı faktör analizi, maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek, ölçme aracının yapı geçerliğini keşfetmeye çalışır (Schermetleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Açıklayıcı faktör analizi, maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek, ölçme aracının yapı geçerliliğini keşfetmeye çalışmakta ve (Tamachnick ve Fidell,

2001), ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerine göre optimal boyutlandırma yapmaktadır. Varimax döndürme uygulanarak veri setine uygulanan faktör analizi sonucunda özdeğeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır (Tezbaşaran, 1997). Bu değerlere göre ölçek, “Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma”; “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma”; “Öğrenciye değer verme” ve “Öğrenciye rehberlik etmek” biçiminde seslendirilen dört faktör bir yapı göstermiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle gösterdikleri korelasyon değerlerine bağlı olarak hesaplanan iç güvenilirlik değerinin ölçeklerde 1'e yaklaşması ölçek güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şercioğlu ve Büyüköztürk, 2011). ÖTYÖ'nin güvenilirlik analizleri sonucunda ise, ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı birinci faktör için 0.869; ikinci faktörde için 0,858; üçüncü faktör için 0,860 ve dördüncü faktör için 0,823 olarak hesaplanmıştır. ÖTYÖ'nin tüm maddeleri için hesaplanan iç güvenilirlik katsayısı ise 0,928 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ise, bazı ölçütler doğrultusunda açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamayı ve modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra, sonuçların doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle test edilmesi literatürde sıklıkla başvurulan bir yöntem olup (Maruyama, 1998); çalışmanın güçlü kuramsal bir temele sahip olduğunun (Şimşek, 2007) bir kanıtı olarak da değerlendirilir.

Sümer (2000), χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması halinde, modelin gerçek verilerle iyi bir uyum içerisinde olacağını bildirmektedir. Bu bağlamda elde edilen modelin ($\chi^2/sd=166,73/344=0,484$) uygun olduğu görülmektedir. Ancak, χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliği için yeterli olamayacağı alan yazında değerlendirilmiş (Şimşek, 2007). DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Ancak verilen uyum indekslerinden hangilerinin modelin uyumu için dikkate alınacağı açık olmamasına karşın (Şimşek, 2007); yapılan çalışmalarda RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerinin sıklıkla kullanıldığını görmektedir (Kayri, 2009). Bu nedenle RMSEA, CFI,

GIF ve AGFI uyum istatistikleri de dikkate alınmıştır. Model veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan yüksek çıkması, standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05'den küçük olması beklenir. Buna karşılık GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0.80'den yüksek ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri RMSEA için 0,000; CFI için 1,00; GFI için 0,69, RMR için 0,073 ve AGFI için ise 0,64 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI uyum indekslerinin ürettiği değerlerin kabul sınırları içinde olmadığı görülmektedir. Bu durum daha büyük bir çalışma grubunda kabul sınırlarında uyum değerleri üretebilir.

Eğitim sürecinde oldukça önemli bir yere sahip olan öğrenciyi tanımada öğretmen yeterliklerini ölçmeye dönük olarak hazırlan *Öğrenciyi Tanımaya Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği*'nin yapı geçerliği ve boyutlandırma işlemleri açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliği ile önemli bir ilişkisi olduğu bilinen iç güvenirlik analizleri de yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yapılan geçerlik analizleri ve ölçeğin iç güvenirlik katsayısını hesaplamak için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum değerlerinin AGFI ve GFI için kabul sınırlarında olmadığı, buna karşın RMSEA, RMR, ve CFI değerlerinin model uyumunu kabul etmede yeterli olduğu görülmektedir. Buradan hareketle açımlayıcı faktör analizinin ve güvenirlik analizlerinin ortaya koymuş olduğu modelin doğrulandığı söylenebilir.

Sonuç olarak, elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak, geliştirilen alanda kullanıma uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ancak, bilgi ve teknolojik değişimin oldukça hızlı yaşandığı günümüzde öğrenciyi tanımaya ilişkin öğretmen yeterliklerinin niteliği süreç içinde değişebilecektir. Bu gerçeklikten hareketle, *Öğrenciyi Tanıma Yeterlikleri Ölçeği* nin süreç içinde yeniden yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmalarının yapılması uygun olacaktır. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda elde edilen dört faktörlü bir yapının kabul edilebilir bir modele sahip olduğu savunulabilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*. 32, 71-80.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*. 49, 155-173.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32: 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7.Baskı)*. Pegem A Yayıncılık, Ankara:
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları (2. Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*. Erk Yayınları: Ankara.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Pegem Yayınları, Ankara.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Karakoyun, F. (1994). *Projektif Teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:175.
- Kayri, M. (2009). İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (1). ss. 157-175.

- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (7. Baskı). ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*. 103, 391-410.
- Maruyama, G.M.(1998). *Basic of Structural Equation Modeling*. California: Sage, USA
- MEB (2011). <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. Erişim tarihi: 21/10/2011.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim Psikolojisi* (çev. Z. Gültekin). İmge Yayınevi, Ankara.
- Oktay, A. (2001). 21. *Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Serdar Yayıncılık: İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. PDREM Yayınları, Ankara.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13–22.
- Schermelleh-Engel, K., Keith, N., Moosbrugger, H. & Hodapp, V. (2004). Decomposing person and occasion-specific effects: An extension of latent state-trait theory to hierarchical LST models. *Psychological Methods*, 9, 198-219.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23–74. Available: <http://www.mpr-online.de/>.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 23, 1-30.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Ekinoks, Ankara.
- Tabachnick, G.B. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. 4th Edition. Allyn and Bacon Press, USA.

- Tabachnick, G.B., ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics (4th ed)*. USA: Allyon and Bacon Press.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayın, Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 220-248.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Extended Abstract

To fulfill the responsibilities well waited from a teacher is mostly related to the professional competence of teacher (Hoy and Woolfolk, 1993). Thus, it is expected that teachers communicate with their students and other sharers of education as well as having well-qualified content knowledge, teaching the knowledge to the students and having proficiencies such as to conduct and to organize the education processes (Hoy and Woolfolk, 1990; Hoy and Woolfolk, 1993). Consequently, knowing students is a precondition of a correct dialog (Dökmen, 2003). With various aspects, students are to be known by teachers (Miller, 2008; Özgüven, 2005; Karayon, 1994). That the responsibilities taken on by teachers during the education process are carried by them according to their tasks is possible by their professional relation with the students (Ashton and webb, 1986; Smylie, 1988). It is possible teachers know their students well and that is mixed the education process so that their dialogs can be correct (Parkay, Greenwood, Olejnik and Proller, 1988). Within the frame of this importance, that teachers know their students is regarded as an essentiality. So, it is important that “The Student Recognition Qualifications Questionnaire” (SRQQ) will be developed.

The Study Universe and The Study Group

The universe of the study consists of teachers at public elementary schools under Ministry of Education. 139 voluntary teachers from the universe and at Van Service Training Institute form the study group.

Process and Data Analysis

Exploratory factor analysis for the construct validity of SRQQ (Tezbaşaran, 1997) and confirmatory factor analysis to test the accuracy of the construct factor obtained have been determined as a method. The Cronbach alpha value whose aim is to obtain the internal consistency coefficient, for the reliability of sub-dimensions of the scale is evaluated as a standard (Büyüköztürk, 2002). The convenience of the data fort he factor analysis was testes by Kraiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett Test (Büyüköztürk, 2007).

Findings

KMO value of the data set is 0.853 at an appropriate level and the value regarding Barlett Sphericity Test is meaningful ($\chi^2=1993,122$; $p> 0,001$). Normal distribution regarding the total score obtained from the scale was tested by Kolmogorov-Smirnov. It was observed that according to Kolmogorov-Smirnov Test, ($Z=1,106$; $p \geq 0.05$), the total score's variances are normal. The scale consists of four factors. The factor eigenvalues of the scale was calculated as 10,054 for the first factor; as 2,342 for the second factor; as 1,921 the third factor and as 1,636 for the fourth factor. According to these values, the first among important factors explains 35,906 % regarding the total variance; the second factor explains 8,366 % ; the third factor explains 6,862 % and the fourth explains 5,842 %. It was determined that four factors explaining the variance together is 56,976 %. Factors forming the scale were performed according to the items which involve item statements revealing teachers' behaviors towards knowing students. According to that, the first factor was called "Knowing students' developmental characteristics"; the second factor was called "To care the interests and needs of students"; the third factor was called "To value students" and the fourth factor was called "To guide students".

As a result of reliability analyzes were carried out on the scale, the internal consistency coefficient was calculated for the first factor 0,869; for the second factor 0,858; for the third factor 0,860 and for the fourth factor 0,823. When the internal consistency coefficient calculated for all items; the result was 0,928 for SRQQ. The score will be between 28 and 140 for SRQQ. According to the results of the exploratory factor analysis of 28 items of the four-dimensional factor structure was tested by confirmatory factor analysis. Suitability of the obtained model has been tested with RMSEA, CFI, GFI, AGFI and RMR adaptation measures. As a result of the analysis, the calculated values for the RMSEA, when regarded the suitability of the model compliance, is 0.000; for the CFI is 1,00; for the GFI is 0.69; for the RMR is 0,073 and for the AGFI is 0.64.

Conclusion

In conclusion, it can be said that according to obtained results, it is a valid and reliable scale and it is suitable for use in developed areas. However, in today's world information and technology changing so fast and the feature of teachers' efficacy to now their students will change in the process, also. For this reason, it would be appropriate to study on re-construct validity and reliability of the Student Recognition Qualifications Questionnaire in the process. When all criteria are considered, as a result of confirmatory analysis, four-factor structure can be considered as a defensible model.
