

# ÖĞRETMENLERİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Halit KARATAY\***  
**Fatih DESTEBASI\*\***  
**Kadir Vefa TEZEL\*\*\***  
**Sami PEKTAŞ\*\*\*\***

**Öz:** Bu çalışmada, öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi sürecinde onlara yardımcı olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bunun için birinci aşamada, ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış ve sınıf, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği alanlarında çalışan 225 kişiye uygulanmıştır. İkinci aşamada, ölçek uyarlama çalışması yapılan grubun dışında, dil eğitimi yapan öğretmenlere de uygulanarak toplam 338 öğretmenin okuryazarlık eğitimi özyeterlilik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Uyarlama çalışması için elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin alt-üst grup %27’lik dilime göre madde ayırt ediciliğine, madde toplam korelasyona dayalı iç geçerliğine, Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısına, ölçeğin yapı geçerliğine ve doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine bakılmıştır. Buna göre ölçek, tek faktörlü 22 maddelik yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tanımlanan yapının %38’ini açıkladığı ve yapı güvenirliğinin 0,93 olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alpha güvenirlik değerinin 0,92; doğrulayıcı faktör analizinde 1. Düzey tek faktörlü yapının doğrulandığı ve hesaplanan uyum indeks değerlerinin çoğunun mükemmel uyum sergilediği görülmüştür. Uyarlanan ve son şekli verilen ölçek formuna öğretmenlere ait kişisel bilgi formu eklenerek ilk örneklem grubundan farklı 338 kişilik bir öğretmen grubuna uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin branş, mezun oldukları fakülte, öğrenim düzeyleri ve çalıştıkları kurum değişkenlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları incelenmiş, bunlara göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve hizmet sürelerine göre özyeterlilik algıları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** okuryazarlık eğitimi, ana dil ve yabancı dil eğitimi, ölçek uyarlama, özyeterlilik algısı, öğretmen yeterlilikleri.

\* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu, halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1820-0361, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 31/01/2018 – 03/07/2018.

\*\* Doktora öğrencisi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, Kentucky Üniversitesi, Amerika, ORCID ID: 0000 0001 9280 998X.

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İndilize Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu, vefa2000@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2636 1221.

\*\*\*\* Arş.Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara, pektassa-mi@gmail.com, ORCID ID: 0000 0003 4753 6112.

# ADAPTATION OF THE TEACHERS' SENSE OF SELF EFFICACY FOR LITERACY INSTRUCTION (TSELI) SCALE INTO TURKISH: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

**Halit KARATAY\***  
**Fatih DESTEBAŞI\*\***  
**Kadir Vefa TEZEL\*\*\***  
**Sami PEKTAŞ\*\*\*\***

## Abstract :

In this study, the adaptation of the "Teachers' Sense of Self Efficacy for Literacy Instruction Scale" which had been developed by Tschannen-Moran and Johnson (2011) to determine the self-efficacy perceptions of teachers who assist students in the acquisition and development of literacy skills was made into Turkish. For this, as the first step, the scale was translated from English into Turkish and administered to 225 teachers who were classroom, Turkish and English teachers. As the second stage, besides the group on which the adaptation study was conducted, the scale was also administered to language teachers, and the sense of self efficacy for literacy instruction of a total of 338 teachers were examined in terms of various variables. Using the data obtained for the adaptation study, item discrimination of the scale, using the top-bottom 27%, its internal validity based on item total correlation, Cronbach's alpha reliability coefficient, construct validity of the scale and confirmatory factor analysis fit indices were analyzed. According to those, the scale has a single factor with 22 items. The result of the confirmatory factor analysis revealed that the scale accounted for 38% of the identified structure and its structural reliability was determined to be 0.93. It was found that the Cronbach's Alpha reliability was 0.92; that in the confirmatory factor analysis, Level 1 single factor structure was verified and that most of the calculated values of the compliance index showed a perfect fit. The final form of the adapted scale was added a personal information section on the teachers and administered to a group of 338 teachers, different from the first sample group. The teachers' sense of self efficacy for literacy education was examined in terms of the variables of subject, faculty they graduated from, degree levels, and institutions they worked for, and it was concluded that, based on those variables, there was a significant difference among their sense of self efficacy. It was found that there was no significant difference among teachers' sense of self efficacy in terms of gender, age and duration of service.

**Keywords:** Literacy education, mother tongue and foreign language education, scale adaptation, sense of self efficacy, teacher competencies.

\* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Bolu.

\*\* PhD Candidate, Curriculum and Instruction School of Education, University of Kentucky, USA.

\*\*\* Assist. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of English Education, Bolu.

\*\*\*\* Research Assist. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Measurement and Evaluation in Education, Ankara.

## Giriş

Öğrencilerin okuma yeterliliklerini belirlemek için yapılan uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralaması, birçok ülkenin gerisinde kalmaktadır. Son yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre Türkiye, 35 OECD ülkesi arasında okuduğunu anlama yeterliliklerinde 34. sıradadır. Bu veriler okullarda verilen temel okuryazarlık ve ana dili eğitiminin niteliği konusunda kuşkular uandırmaktadır.

Öğrencilerin sadece okuma değil, yazma becerisi ile ilgili de böyle bir araştırma yapılsa, elde edilecek sonucun okumadan farklı olacağı söylenemez. Öğrencilerin dil becerilerinde görülen yeterlilik ve yetkinlik sorunlarının çözümü için öğrenme ortamları ve ders araçlarının iyileştirilmesi kadar, öğretmen niteliklerinin de artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Zira öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilerin rehberleridir. Bu yönüyle eğitim sisteminin her kademesinde ana öğedirdiler ve öğretim sürecinde öğretmenin sahip olduğu donanım öğrenme ve öğretme niteliklerini, öğrencinin akademik başarısını ve kişisel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle "Öğretmenlerin temel yeterliliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını arttırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir" (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017).

Öğretmen nitelikleri, yükseköğretimde sunulan eğitimden okullarda yapılan öğretmenlik deneyimi ve uygulamalarına; alanda çalışırken Milli Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretimdeki yenilik ve gelişmelerle ilgili sunduğu hizmet içi eğitim seminerlerine kadar göreceli olarak farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin istihdam sürecine kadar edindikleri alan bilgisi, eğitim sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi ve donanım kadar bütün bunları uygulama sürecinde kullanabilmelerini sağlayan özgüvene de ihtiyaçları vardır.

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu ihtiyaçları olan nitelikli okuryazarlık becerileri edindirmeleri için sınıf içi uygulamalarında yapmaları gereken temel öğretim teknikleri ile ilgili donanımları kadar, bunları kullanırken gösterdikleri beceri ve yetkinlik konusundaki özyeterlilik algıları önemlidir. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini tanımlamak ve niteliklerini arttırmak için yapılacak her türlü tamamlayıcı ve geliştirici eğitsel çalışmalarda bu verilere ihtiyaç vardır. Bu alanda veri toplamak için kullanışlı ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, ana dili ve yabancı dil öğretmeni ve öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinin eğitimi konusundaki özyeterliliklerini ölçmeye yönelik Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

## Kuramsal Çerçeve

Özyeterlilik ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Bandura ilk olarak (1977) "*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral chan-*

ge" adlı çalışmasında özyeterlilik teorisini çeşitli boyutlarıyla ele almıştır. Daha sonra sosyo-bilişsel teori içinde özyeterlilik kavramıyla ilgili araştırmalarına devam etmiştir (Bandura, 1986, 1989). Araştırmacı, özyeterliliği genel olarak "bireyin bir görevi tasarlaması veya belirlenen hedefleri yerine getirmesi için sahip olduğu yeterliliklere olan inancı" şeklinde tanımlamaktadır (1997, 3).

Bandura'ya (1997) göre bireyin özyeterlilik algısını şekillendiren dört önemli kaynak vardır ve birey daha çok bu kaynaklardan gelen bilgileri kendi içinde yorumlayarak bir özyeterlilik algısı geliştirir. Bu kaynaklar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duyuşsal durumlar olarak sınıflandırılır. Doğrudan yaşantılar bireyin önceki deneyimlerine dayanıp, bireyin bir sonraki adımı da başarıp başaramayacağına dair gerçek bir kanıt ortaya koyduğu için en etkili ve en güçlü özyeterlilik kaynağıdır. Dolaylı yaşantılar, bireyin çevredeki modellerin davranışlarını gözlemlemesine ve böylece bireyin kendi yeterliliği hakkında bir yorumlama yapmasına imkân veren bir araçtır. Sözel ikna, bireyin çevresindekilerin bireyin tasarlanan hedefi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair bireye yönelik sözleridir. Sosyal bir ilişkiye dayandığı için sosyal ikna olarak da adlandırılır. Son özyeterlilik kaynağı ise bireyin bir durum karşısındaki ruh halini anlatan psikolojik ve duyuşsal durumlarıdır. Bireyin bu durumlar hakkındaki değerlendirmeleri onun özyeterlilik algısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

Bandura'nın yukarıda bahsedilen çığır açıcı çalışmalarından sonra özyeterlilik algısı üzerine yapılan araştırmalar spor, sanat, sağlık ve eğitim bilimleri gibi birçok alanda artarak devam etmiştir. Eğitim bilimleriyle ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar daha çok öğretmen ve öğrenci özyeterlilik algısı konusuna odaklanmışlardır (Klassen ve Usher, 2010; Pajares, 1996). Öğretmen özyeterliliği öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde istedikleri sonuca ulaşmaları için sahip oldukları akademik kapasiteleri veya yetkinlikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy,1998). Bir sonraki başlık altında öğretmen özyeterlilik algısı ve bu algıyı etkileyen faktörler ele alınacaktır.

### Öğretmen Özyeterlilik Algısı ve Önemi

Alanyazında var olan araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik algısı düzeyi, öğrencilerin başarıları ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini kullanmaları arasındaki ilişkiler konusunda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Guskey (1998) özyeterliliği yüksek olan, öğrenme ve öğretmeyi seven ve dahası öğretme becerileri yönünden kendine güvenen öğretmenlerin yeni yaklaşımlara daha açık olduğunu tespit etmiştir. Güncel bir araştırmada da Burke (2017) öğretmenlerin yazma öğretiliyle ilgili özyeterlilik algıları ile öğretmenlerin kullandıkları yazma öğretimi stratejileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Poggio (2012) okuryazarlık öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmada üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları ile öğrencilerin okuma

eğitimindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen özyeterliliklerinin öğrencilerin okuma eğitimindeki başarılarını açıklayan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, Pierre (2015) çalışmasında genel öğretmenlik özyeterlilikleri ve öğrencilerin ana dili derslerindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu sağlama ve öğretim stratejileriyle ilgili özyeterliliklerinin öğrencilerin ana dili dersleri başarısı üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Phillips (2009) de öğretmenlerin genel özyeterlilikleri ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında güçlü bir ilişki bulamamıştır. Bu iki çalışmada da genel öğretmen özyeterliliği ölçeğinin kullanıldığı göz önüne alındığında şu söylenebilir: Öğretmenlerin alana özgü özyeterlilik algıları o alanla ilgili öğrencilerin başarılarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca, bu çalışmalar alana özgü özyeterlilik çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir.

Özyeterlilik kavramı, bir öğretmenin bir alana özgü farklı öğretim becerilerine ilişkin algısını yansıttığının yanında, o öğretmenin farklı alanlardaki öğretim becerileri konusundaki algısını da kapsar. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) bir öğretmenin bir öğretim düzeyinde, alanıyla ilgili yüksek bir özyeterliliğe sahip olmasının, diğer alanlarda da aynı seviyede özyeterlilik algısına sahip olacağı anlamına gelmeyeceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, Bandura'ya (2006) göre "özyeterlilikle ilgili ölçeklerin belirli bir alana özgü amaçları ölçer hale getirilmesi zorunludur" (307-308). Genel öğretmen özyeterliliklerine ek olarak 90'lı yıllardan itibaren hem dünyada hem de ülkemizde fen (Ramey-Gassert, Shroyer ve Staver, 1996; Riggs ve Enochs, 1990; Savran ve Çakiroğlu, 2003) ve matematik eğitimi (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989) gibi alanlara özgü öğretmen özyeterlilik çalışmaları yapılmıştır.

Okuma ve yazma eğitimine bakıldığında bazı araştırmacıların okuma ve yazma alanlarını ayrı ele alarak öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterliliklerini belirlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, Burke (2017) okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin (5. sınıf dâhil) yazma eğitimi özyeterlilikleri ile genel öğretim özyeterlilikleri ve öğretmenlerin yazma eğitimine ayırdıkları zaman arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında Graham ve diğerleri (2001) tarafından hazırlanan *Teacher Efficacy Scale for Writing* (TESW) ölçeğini kullanmıştır. Hodges (2015) da yoğun yazma kurslarının öğretmen adaylarının yazma becerisi eğitimi ve yazma yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Söz konusu çalışmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Okuma eğitimi özyeterliliğine yönelik kullanılan ölçek ise Haverback (2007) tarafından Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) genel öğretmen özyeterlilikleri ölçeğinden uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek Vaughn (2014) tarafından öğretmen adaylarının okuma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini ölçmek için de kullanılmıştır. Bu çalışmalardan da görülmektedir ki okuma ve yazma alanında öğretmen özyeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok nicel veriler kullanılmıştır.

Bu çalışmaya konu olan ölçek ise hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin okuma ve yazma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini ölçmek için çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Helfrich ve Clark (2016) üniversitedeki iki farklı öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının okuma ve yazma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki programdaki öğrencilerin de yazma eğitimi özyeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Ek olarak Martin (2012) de aynı ölçeği öğretmen adaylarıyla ilgili yaptığı çalışmada kullanmıştır. Bu çalışma Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini onaylaması bakımından önemlidir. Ölçeğin kullanıldığı şu araştırmalar da ölçeğin okuryazarlık eğitimi alanında öğretmenlerin özyeterliliğini ölçmek için geçerli ve güvenli bir araç olduğunu göstermektedir: Poggio (2012), Keys (2016), Fleming (2013) ve West-Raymond (2016).

### Özyeterlilik ve Öğretmenlerle ilgili Değişkenler

Öğretmen özyeterliliklerini etkileyen birçok değişkenden söz etmek mümkündür. Bunların başında demografik değişkenler, psikolojik değişkenler, öğretmenlik eğitimine bağlı değişkenler ve çalışılan okula bağlı değişkenler gelmektedir. Bu çalışmada sadece cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve branş değişkenleri incelenmiştir.

Usher ve Pajares (2008) kadın ve erkek öğretmenlerin özyeterlilik kaynaklarından gelen bilgiyi farklı yorumlamalarından dolayı farklı özyeterlilik düzeylerine sahip olabileceklerini söylemektedir. Fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Örneğin, Poggio'nun (2012) 176 öğretmen ile yaptığı araştırmada; öğretmenlerin cinsiyetleri ve okuryazarlık eğitimi özyeterlilik algıları arasında güçlü bir bağ olmadığı bulgulanmıştır. Aynı şekilde Keys (2016) de öğretmenlerde cinsiyetin okuryazarlık öğretimi özyeterliliği üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik düzeyi ve onların hizmet süreleri arasındaki ilişki bakımından araştırmalar arasında bir tutarlılık yoktur. Poggio'nun (2012) çalışmasında 10 yıldan daha fazla deneyimi olan ve bir lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin okuryazarlık eğitimiyle ilgili özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu verilerine karşın, Tschannen-Moran ve Johnson (2011) öğretmenlik hizmet süresi ve öğretmenlerin hem okuryazarlık öğretimi özyeterliliği hem de genel öğretmen özyeterliliği arasında bir ilişkinin olmadığını öne sürmektedir. Benzer şekilde Keys (2016) de çalışmasında bu iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Fakat aynı çalışmada Keys (2016) öğretmenlerin branşlara göre farklı özyeterlilik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.

Bir diğer çalışmada West-Raymond (2016), göreve yeni başlayan (2 yıldan az deneyimi olan) okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin okuma öğretimine yönelik özyeterlilik algılarını etkileyen faktörleri ele aldığı çalışmada dört yıllık eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle formasyon eğitimi olarak öğretmen olanların özyeterlilik algılarını karşılaştırmıştır. Nicel veri sonuçlarına göre mezun olunan

fakülte türü, öğretmenlerin okuma öğretimi özyeterliliklerini etkilememektedir. Fakat araştırmacı, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve öğretmenlik deneyimi uygulamalarının kalitesi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak Tschannen-Moran ve Johnson (2011) da üniversite öğreniminin kalitesi ile okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı arasında güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birinci amaç Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nin Türkçe çevirisini yapmak ve ölçeğin Türkçe şeklinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemektir. Neden bu ölçeğin seçildiği konusuna gelince, şu nedenler sıralanabilir:

1. İlgili ölçeğin birçok araştırmada kullanılıp geçerliliğinin ve güvenilirliğinin onaylanması;
2. Alanda kullanılan okuma eğitimi özyeterlilik ölçeğindeki (Szabo ve Mokhtarı, 2004) psikometrik ve teorik problemler (Tschannen-Moran ve Johnson (2011, 753);
3. Okuma ve yazma eğitiminin güncel bir yaklaşım olan "okuryazarlık" kavramıyla bütünleşik bir şekilde söz konusu ölçekte ele alınması.

Bu özelliklerden dolayı karşılaştırmalı çalışmalar yaparken kullanılacak bir okuryazarlık öğretimi özyeterlilik ölçeğinin Türkçeye çevrilmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın ikinci amacı öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi sürecinde onlara yardımcı olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarını çeşitli değişkenler yönünden belirlemektir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve uyarlanan ölçeğin farklı örneklem grubunda uygulaması yapılarak öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasındaki farklılığı tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ölçek uyarlama aşamasında geçerlik ve güvenilirlik sürecini içermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını var olduğu şekli ile ortaya çıkarması açısından tarama modeli niteliğindedir. Tarama modelinde, üzerinde araştırma yapılan grubun algıları, tutumları ve eğilimleri gibi duyuşsal faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın ölçek uyarlama sürecinde 225 öğretmene uygulama yapılmıştır ve bu veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonraki süreçte ölçek uyarlama sürecinde kullanılan örneklem grubundan farklı 338 öğretmene uyarlanan ölçek bir daha uygulanarak öğretmenlerin demografik özelliklerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo-1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	147	43,5
	Kadın	191	56,5
Yaşınız	21-25 arası	71	21,0
	26-30 arası	113	33,4
	31-35 arası	73	21,6
	36-40 arası	40	11,8
	41 ve Üstü	41	12,1
Branş	Türkçe Öğretmenliği	189	55,9
	Sınıf Öğretmenliği	52	15,4
	İngilizce Öğretmenliği	66	19,5
	Türk Dili ve Edebiyatı ve Diğer Alanlar	31	9,2
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	301	89,1
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	10,9



	Lisans	217	64,2
Öğretim Düzeyi	Yüksek Lisans	96	28,4
	Doktora	25	7,4
	1-5 Yıl	152	45,0
Hizmet Süresi	6-10 Yıl	71	21,0
	11-15 Yıl	62	18,3
	16 ve Üstü	53	15,7
	İlkokul	68	20,1
Çalıştığı Kurum	Ortaokul	172	50,9
	Lise	37	10,9
	TÖMER ve YDÖM	61	18,0
	<b>Toplam</b>		338

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 147 (%43,5) erkek öğretmen ve 191 (%56,5) kadın öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 21-25 arası yaş aralığına sahip olan 71 (%21,0) öğretmen, 26-30 arası yaş aralığına sahip olan 113 (%33,4) öğretmen, 31-35 arası yaş aralığına sahip olan 73 (%21,6) öğretmen, 36-40 arası yaş aralığına sahip olan 40 (%11,8) öğretmen, 41 ve üstü arası yaş aralığına sahip olan 41 (%12,1) öğretmen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, branşı Türkçe Öğretmenliği olan 189 (%55,9) öğretmen, branşı Sınıf Öğretmenliği olan 52 (%15,4) öğretmen, branşı İngilizce Öğretmenliği olan 66 (%19,5) öğretmen ve branşı Türk Dili ve Edebiyatı veya diğer fen edebiyat alanlarından herhangi birisi (felsefe, sosyoloji vb.) olan 31 (%9,2) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımları incelendiğinde, Eğitim fakültesi mezunu olan 301 (%89,1) öğretmen, Fen Edebiyat fakültesi mezunu olan 37 (%10,9) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, lisans mezunu olan 217 (%64,2) öğretmen, yüksek lisans mezunu olan 96 (%28,4) öğretmen ve doktora mezun olan 25 (%7,4) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan 152 (%45,0) öğretmen, 6-10 yıl hizmet süresine sahip 71 (%21,0) öğretmen, 11-15 yıl hizmet süresine sahip 62 (%18,3) öğretmen, 16 ve üstü yıl hizmet süresine sahip 53 (%15,7) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları incelendiğinde, ilkokul kademesinde çalışan 68 (%20,1) öğretmen, ortaokul kademesinde çalışan 172 (%50,9) öğretmen, lise kademesinde çalışan 37 (%10,9) öğretmen, TÖMER ve YDÖM de çalışan 61 (%18,0) öğretmen bulunmaktadır. Genel itibari ile ölçek uyarlama çalışmasında toplam 338 (%100,0) öğretmen yer almıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek 338 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu ve 22 maddeden oluştuğu görülmektedir. 22 maddenin faktör yük değerlerinin ise 0,63 ile 0,83 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı da 12,17 özdeğere sahiptir. Okuryazarlık öğretim özyeterlilik algısı ölçeğinin tek faktörlü yapısı toplam varyansın %55,31’ini açıklamaktadır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktördeki 22 maddesine ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

Ölçek uyarlama işlem sürecine başlamadan önce ölçek uyarlama basamaklarının açıklandığı ve dikkat edilmesi gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin bazı kaynaklar incelenmiştir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004; International Test Commission, 2017; Deniz, 2007). İlk adım olarak araştırmanın amacı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin edinimi sürecinde onlara yardımcı olma ile ilgili öğretmenlerin özyeterliliklerine ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için ikinci adımda yeni bir ölçek geliştirmek yerine önceden geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlanmasının zaman ve mali açıdan daha uygun ve kullanışlı olmasından dolayı böyle bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir. Üçüncü adımda Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlamasından önce yazarlardan izin alınmıştır. Dördüncü adım olarak alanında nitelikli 3 İngilizce dil uzmanı seçilerek maddeler Türkçeye çevrilmiştir. Beşinci adım olarak başlangıçta seçilen 3 İngilizce dil uzmanından farklı 3 İngilizce dil uzmanı daha seçilerek Türkçe uyarlaması yapılan ölçek maddeleri tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal formda yer alan maddeler ile birebir karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma neticesinde her iki formun eşdeğerlik gösterdiği görülmektedir. Altıncı adım olarak, Türkçeye uyarlaması yapılan 22 maddelik ölçeğin ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Türkçe dil ve alan uzmanı olmak üzere iki uzman tarafından gözden geçirilerek uyarlama yapılan kültüre uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Yedinci adım olarak farklı branşlardan 5 öğretmene okutularak anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Sekizinci adım olarak öğretmenler üzerinde geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra son şekli verilerek 22 maddelik ve eşit aralıklı 9’lu Likert tipinde cevaplandırma yapılacak şekilde tasarlanan ölçek farklı branşlarda görev yapan 225 öğretmene geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için uygulanmıştır. Dokuzuncu adımda uygulama sonucu

toplanan veriler ile ölçeğin madde ayırt ediciliği, iç geçerlik, yapının doğrulanmasına ilişkin yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenilirlik analizi gibi analizler yapıldıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları tepkileri ölçmek için tasarlanan 9'lu Likert şu şekilde puanlanmıştır; "Yetersiz=1 ve 2"; "Çok Az Yeterli=3 ve 4"; Biraz Yeterli=5 ve 6"; Oldukça Yeterli=7 ve 8"; Çok Yeterli= 9" şeklinde tasarlanmıştır. Onuncu adımda öğretmenlerin okuryazarlık öğretim özyeterlilik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik 22 maddelik 9'lu Likert tipindeki ölçeğe geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra yönerge kısmı eklenerek nihai şekli tasarlanmıştır. Uyarlama sürecinin ardından, ikinci uygulama sonucu 338 farklı öğretmenlerden toplanan veri, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını demografik özellikleri bağlamında da karşılaştırmak adına bilgi edinmek için en başına bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mezun olduğu fakülte, öğrenim düzeyi, hizmet süresi ve çalıştığı kurum değişkenlerini ortaya çıkarabilecek maddeler tasarlanmıştır. Bu form son şekli verilen ölçek ile birlikte öğretmenlere uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS 21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren bir veriye rastlanmamıştır. Toplanan 225 veriye ait olarak geliştirilen ölçeğin alt grup-üst grup %27'lik dilimlerinin karşılaştırılması ile maddenin ayırt ediciliğinin ortaya çıkması için t istatistiklerine, maddenin iç geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizlerine bakılmıştır. Veri matrisi incelendiğinde korelasyon analizine dayalı maddelerin karşılıklı ilişkileri 0,30'un üzerindedir. Ölçek uyarlaması aşamasında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden benzerik bir örneklem seçilmiştir. Faktör sayısı orijinal ölçekte tek olduğundan, uyarlanan Türkçe şeklinin de tek faktör olarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Tanımlanan yapının tek faktör altında 22 madde ile ilişkili olup olmadığının doğrulanması aşamasında LISREL 8.8 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği hakkında daha fazla bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sayesinde faktör yapısı ile bu faktörü oluşturan maddelerin uyumuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan maddeler ile faktör arasındaki standartlaştırılmamış yükler ve gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları kullanılarak yapı güvenirliliği ve açıklama varyansları hesaplanmıştır. İkinci uygulamaya ilişkin öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçmeye yönelik ölçekten elde edilen verilerin arasındaki farklılıkları karşılaştırmadan önce dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık değerinin -,11 (Std. Hata=,13)

olduğu ve basıklık değerinin  $-.24$  (Std. Hata= $.27$ ) olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen puan dağılımının normalliği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hata değerlerine oranlarının  $-1,96$  ile  $+1,96$  aralığında olmasının normal bir dağılım gösterdiğinin kanıtıdır (Tan, 2016 ve Can, 2014). Çarpıklık değerine bağlı hesaplama  $-.11/.13=-,85$  ile basıklık değerine bağlı hesaplamanın  $-.24/.27=-,89$  oldukları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $-1$  ile  $+1$  aralığında olmasından dolayı öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarına ilişkin puan dağılımının da normal olduğu belirlenmiştir (Can, 2014, 5). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği  $p>.05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı, yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, 152-161). Öğretmenlerin demografik özellikleri arasında iki kategorili olan değişkenlere göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkisiz örneklem t-testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri arasında ikiden fazla kategorisi olan değişkenlere göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ise tek yönlü varyans analizi ANOVA ile bakılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Ölçeğin Madde Ayırt Ediciliğine, Madde Toplam Korelasyonuna ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı Ölçeği”ne ait tek faktörlü 22 maddelik yapısı araştırmacılar tarafından Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra 225 öğretmene uygulanarak madde ayırt ediciliğine ilişkin alt-üst grup %27’lik dilimlerine ve iç geçerlik bağlamında madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğe ait belirlenen tek faktörlü yapıya ait maddelerin ayırt ediciliklerine ilişkin t istatistikleri, madde toplam korelasyon ve Cronbach’s Alpha güvenirlik değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Maddelere ait alt-üst grup %27'lik dilime ait t istatistiği, madde toplam korelasyon değerleri ve güvenilirlik katsayıları

	Maddeler	t değeri	Madde Toplam Korelasyon Değeri
m1	Bir öğrencinin sesli okuma hatalarını, etkili okuma stratejilerini öğretmek için bir fırsat olarak ne ölçüde kullanabilirsiniz?	10,39*	0,47*
m2	Dolaylı (örneğin, performans ödevi) ve doğrudan (örneğin, çoktan seçmeli testler) okumayı değerlendirme strateji türlerini ne ölçüde kullanabilirsiniz?	9,99*	0,43*
m3	Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak okuma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz?	11,25*	0,54*
m4	Sesli okuma sırasında öğrencilere ne ölçüde hedefe yönelik dönüt verebilirsiniz?	9,22*	0,46*
m5	Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak yazma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz?	9,91*	0,54*
m6	Okuma güçlüğü olan öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar çaba harcaabilirsiniz?	12,05*	0,53*
m7	Öğrencilerinizin kendi okuma stratejileri kullanımını, izlemelerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	16,49*	0,68*
m8	Öğrencilerinize, okuma çalışmalarında ön bilgilerini kullanmaları için ne ölçüde fırsatlar sunabilirsiniz?	13,34*	0,64*
m9	Sesli okuma sırasında öğrencilerinizin akıcı bir şekilde okumalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?	12,56*	0,69*
m10	Etkili okuma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz?	8,96*	0,54*
m11	Sınıfınızda etkili okuma stratejilerini ne ölçüde uygulayabilirsiniz?	15,16*	0,71*
m12	Öğrencilerinizin okurken anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamalarına ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	9,63*	0,50*
m13	Yazım kurallarını öğretmek için kelime çalışmaları stratejilerini, ne ölçüde uygulayabilirsiniz?	14,31*	0,66*
m14	Öğrencilerin yazılarını, dilbilgisi ve yazım kuralları stratejilerini öğretmek için ne ölçüde kullanabilirsiniz?	12,07*	0,59*
m15	Etkili yazma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz?	12,57*	0,63*
m16	Okuma eğitiminde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli gruplar oluşturmayı ne ölçüde kullanabilirsiniz?	12,54*	0,62*

m17	Dil becerilerinin bileşenlerini (örneğin, bir kelimenin yazımı ve telaffuzunu) ne ölçüde birleştirebilirsiniz?	14,24*	0,67*
m18	Çocukların okudukları kitaplar hakkında, birbirleriyle sınıfta konuşmalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?	13,90*	0,59*
m19	Öğrencilerinize çeşitli ve nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini ne ölçüde tavsiye edebilirsiniz?	10,06*	0,50*
m20	Çocuklara okudukları hakkında, ne ölçüde yazılı anlatım fırsatları sağlayabilirsiniz?	15,29*	0,62*
m21	Okuma materyallerinizi, öğrencilerin bireysel seviyesine uygun hale getirmek için ne kadar emek harcayabilirsiniz?	12,18*	0,56*
m22	Okuma ilgisi az olan öğrencileri, ne kadar motive edebilirsiniz?	11,45*	0,55*
Cronbach's Alpha		0,92	

\*p<,05

Tablo 2'ye bakıldığında alt grupta yer alan bireylerin ortalama değerleri ile üst grupta yer alan bireylerin ortalama değerleri karşılaştırılarak özyeterlilik algısı düşük olan öğretmenler ile özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenleri her bir maddenin ayırt edip etmediğine bakmak için, madde ayırt ediciliğinin ve grupların temsil edilebilirliğinin en maksimum noktası olarak örneklemin %27'lik dilimlerinin karşılaştırılması gerekmektedir (Kelley, 1939). Bu bağlamda 225 öğretmenin %27'lik dilimini oluşturan alt grup (n=81) ortalama puanları ile üst grup (n=81) ortalama puanları arasındaki farklılığa ilişkin t istatistiklerinin p<,05'e göre 22 maddede üst grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğinde yer alan 22 maddenin özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmeni, özyeterlilik algısı düşük olan öğretmenden ayırabildiği söylenebilir.

İç geçerlik için 22 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin 0,43 (s2) ile 0,71 (s11) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek ile ölçülmek istenen özelliğin her bir madde ile ölçülebileceğinin bir kanıtı olarak madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı incelendiğinde 0,92 güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Tezbaşaran (1997, 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009), 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının yüksek düzeyde güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda tek bir faktöre ait güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

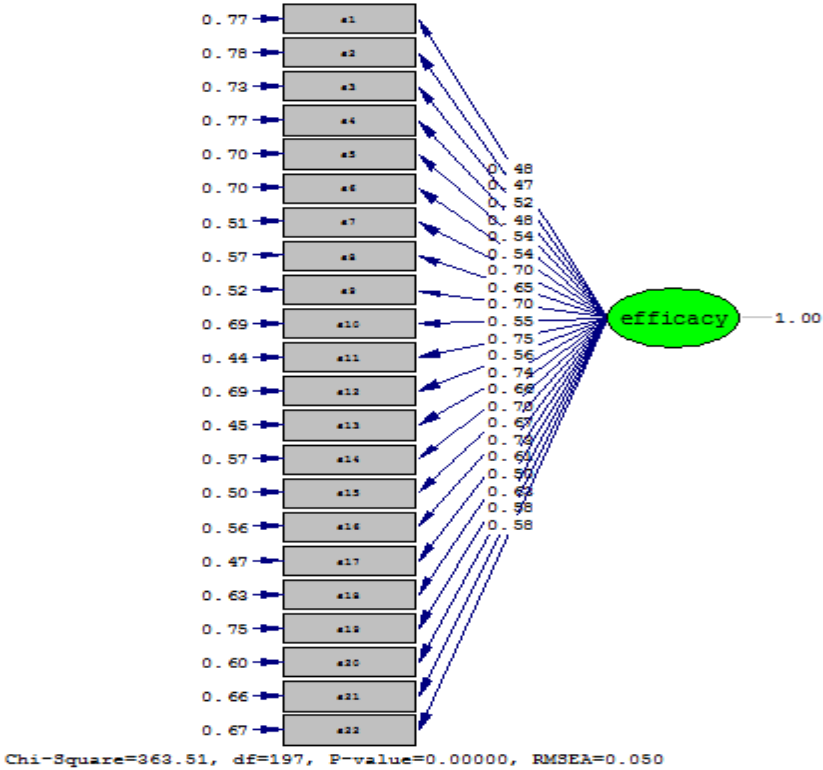
### Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık öğretim özyeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlayan Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen tek faktörlü 22 maddelik yapının Türkçeye uyarlaması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından aynı yapının 225 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapı geçerliğinin test edilmesi aşamasında tek faktör ile 22 maddenin uyum gösterip göstermediğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Çok değişkenli normallik için, Relative Multivariate Kurtosis değeri incelenmiştir. Relative Multivariate Kurtosis = 1.275 > 1.00 olduğundan, uyarlanan ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı, bu yüzden Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) parametre kestirim yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir (Jöreskog, 2002). RML parametre kestirim yönteminde normal  $\chi^2$  değeri yerine, Satorra-Bentler (SB)  $\chi^2$  hesaplanmıştır. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 1. düzey tek faktörlü 22 maddelik yapıda maddelerin t uyum istatistikleri incelendiğinde uyumsuz hiçbir maddenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indeks değerlerine ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin DFA modeline ilişkin uyum indeks değerleri

Uyum İndeks	1. Düzey Tek Faktör Model	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
SB $\chi^2$ / (df)	363.51 / (197)=1.85	$0 \leq \chi^2 \leq 2$	$2 < \chi^2 \leq 3$	Mükemmel uyum
RMSEA	0.050	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Mükemmel uyum
SRMR	0.048	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	Mükemmel uyum
TLI/NNFI	0.98	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI < 0,97$	Mükemmel uyum
CFI	0.99	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Mükemmel uyum
NFI	0.97	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Mükemmel uyum
AGFI	0,89	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,93	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 3'te öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ait kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir. Ki-Kare değeri  $0 \leq \chi^2 / (df) = 1.85 \leq 2$  kritik değer aralığında olduğundan, mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında, bu değerlerin 0.05 kritik değerinden küçük olmaları, ölçeğin mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI, NFI ve CFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum sergiledikleri, GFI ve AGFI değerlerinin de kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri belirlenmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması yapılan tek faktörlü 22 maddelik ölçeğin yapısının doğrulandığı görülmektedir. "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği"ne ait 1. Düzey tek faktörlü DFA modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğine ait 1. düzey tek faktörlü DFA modeli



## Ölçeğe Ait Yapı Güvenirliği ve Açıklanan Varyans

### Yapı güvenirliği

$$\begin{aligned}
 &= \frac{(\text{Standartlaştırılmamış Yükler Toplamı})^2}{\left(\frac{\text{Standartlaştırılmamış Yükler Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)^2 + \left(\frac{\text{Gözlenen Değişkenlerin Ölçüm Hataları Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)^2} \\
 &= \frac{\left(\begin{array}{c} 0,48 + 0,47 + 0,52 + 0,48 + 0,54 + 0,54 + 0,70 + 0,65 + 0,70 + \\ 0,55 + 0,75 + 0,56 + 0,74 + 0,66 + 0,70 \\ + 0,67 + 0,73 + 0,61 + 0,50 + 0,63 + 0,58 + 0,58 \end{array}\right)^2}{\left(\begin{array}{c} 0,48 + 0,47 + 0,52 + 0,48 + 0,54 + \\ 0,54 + 0,70 + 0,65 + 0,70 + 0,55 + \\ 0,75 + 0,56 + 0,74 + 0,66 + 0,70 \\ + 0,67 + 0,73 + 0,61 + 0,50 + \\ 0,63 + 0,58 + 0,58 \end{array}\right)^2 + \left(\begin{array}{c} 0,77 + 0,78 + 0,73 + 0,77 + 0,70 + 0,70 + \\ 0,51 + 0,57 + 0,52 + 0,69 + 0,44 + 0,69 + \\ 0,45 + 0,57 + 0,50 + 0,56 + 0,47 + 0,63 + \\ + 0,75 + 0,60 + 0,66 + 0,67 \end{array}\right)^2} \\
 &= \frac{(13,34)^2}{(13,34)^2 + (13,73)^2} = \frac{177,96}{191,69} = 0,93
 \end{aligned}$$

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğine ait tek faktörlü 22 maddelik yapının doğrulanması sonucu elde edilen standartlaştırılmış madde yük değerleri ile maddelerin ölçüm hata değerleri kullanılarak hesaplanan yapı güvenirliği 0,93 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapı güvenirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

### Açıklanan Varyans

$$\begin{aligned}
 &= \frac{(\text{Standartlaştırılmamış Yüklerin Kareleri Toplamı})}{\left(\frac{\text{Standartlaştırılmamış Yüklerin Kareleri Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right) + \left(\frac{\text{Gözlenen Değişkenlerin Ölçüm Hataları Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)} \\
 &= \frac{\left(\begin{array}{c} 0,23 + 0,22 + 0,27 + 0,23 + 0,29 + 0,29 + 0,49 + 0,42 + 0,49 + \\ 0,30 + 0,56 + 0,31 + 0,55 + 0,44 + \\ + 0,45 + 0,53 + 0,37 + 0,25 + 0,40 + 0,34 + 0,34 \end{array}\right)}{\left(\begin{array}{c} 0,23 + 0,22 + 0,27 + 0,23 + \\ 0,29 + 0,29 + 0,49 + 0,42 + 0,49 + \\ 0,30 + 0,56 + 0,31 + 0,55 + 0,44 + \\ + 0,45 + 0,53 + 0,37 + 0,25 + \\ 0,40 + 0,34 + 0,34 \end{array}\right) + \left(\begin{array}{c} 0,77 + 0,78 + 0,73 + 0,77 + 0,70 + 0,70 + \\ 0,51 + 0,57 + 0,52 + 0,69 + 0,44 + 0,69 + \\ 0,45 + 0,57 + 0,50 + 0,56 + 0,47 + 0,63 + \\ + 0,75 + 0,60 + 0,66 + 0,67 \end{array}\right)} \\
 &= \frac{(8,26)}{(8,26) + (13,73)} = \frac{8,26}{21,99} = 0,38
 \end{aligned}$$

Kullanılan ölçeğin tek faktör ve 22 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü DFA modelinin açıkladığı varyansın toplam varyansın %38'ini oluşturduğu görülmektedir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görüle-

bilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012, 197). Bu bağlamda tek faktörlü 22 maddenin, toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı görülmektedir.

Ölçek uyarlama işlemlerinin tamamlanmasından sonra ölçeğe öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtacakları kişisel bilgi formu eklenerek 338 kişilik farklı örneklem grubunda bulunan öğretmenlere uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucu toplanan veriler ile öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık olup olmadığına aşağıdaki gibi bakılmıştır:

**Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?**

**Tablo 4.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Erkek	147	155,70	22,219	,089	336	,929
	Kadın	191	155,49	19,844			

\*p<,05

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $t_{(336)} = ,089$ ,  $p = ,929 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları puanı ( $\bar{X} = 155,70$ ) ile kadın öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları puanı ( $\bar{X} = 155,49$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?**

**Tablo 5.** Öğretmenlerin yaşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F(4-333)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	21-25	71	157,23	17,33	,610	,656	
	26-30	113	157,72	19,53			
	31-35	73	153,84	20,57			
	36-40	40	153,83	18,56			
	41 ve Üstü	41	156,37	24,77			

\*p<,05

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $F_{(4-333)} = ,61$ ,  $p = ,656 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak elde edilen bulgular anlamlı farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin yaş seviyesi arttıkça özyeterlilik algılarında biraz da olsa düşüş meydana geldiğini göstermektedir.

### Öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

**Tablo 6.** Öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

Branş		N	$\bar{X}$	S	F (3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Türkçe Öğretmenliği	189	157,89	19,28	3,27	,022*	1>4
	Sınıf Öğretmenliği	52	154,83	23,52			
	İngilizce Öğretmenliği	66	156,89	20,34			
	Türk Dili ve Edebiyatı ve Diğer Alanlar	31	146,16	12,10			

\* $p < ,05$  Kategoriler: Türkçe=1; Sınıf=2; İngilizce=3; Türk Dili ve Edebiyatı veya Diğer Alanlar=4

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $F_{(3-334)} = 3,27$ ,  $p = ,022 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, branşı "Türkçe Öğretmenliği" olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ( $\bar{X} = 157,89$ ), branşı "Türk Dili ve Edebiyatı ve diğer alanlar" olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından ( $\bar{X} = 146,16$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Alan bilgisinden gelen öğretmenlerin Eğitim fakültesinden mezun olanlara göre ya öğretmenlik bilgisi açısından ya da uygulama deneyimi açısından yeterli olmadıkları söylenebilir.

**Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?**

**Tablo 7.** Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Fakülte	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Eğitim	301	156,91	19,23	2,01	336	,045*
	Fen-Edebiyat	37	149,97	23,94			

\*p<,05

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $t_{(336)}=2,01$ ,  $p=,045<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının ( $\bar{X}=156,91$ ), Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarından ( $\bar{X}=149,97$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bir önceki Tablodaki branşlarla ilgili yapılmış olan analiz bu Tablodaki verileri doğrulamaktadır. Eğitim fakültesinde öğretmenlik bilgisi ile yetişen öğretmenlerin Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olan ve sadece alan bilgisiyle yetişen öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi konusunda daha iyi bir özyeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir.

**Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?**

**Tablo 8.** Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F (2-335)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Lisans	217	154,40	19,69	3,70	,026*	1<3
	Yüksek Lisans	96	157,82	21,11			
	Doktora	25	164,96	13,19			

\*p<,05 Kategoriler: Lisans=1; Yüksek Lisans=2; Doktora=3

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $F_{(2-335)}=3,70$ ,  $p=,026<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin

özyeterlilik algılarının ( $\bar{X}=154,40$ ), doktora öğrenimine sahip olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından ( $\bar{X}=164,96$ ) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okuryazar özyeterlilik algılarının da arttığı belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

**Tablo 9.** Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	S	F(3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	1-5 Yıl	152	156,71	18,55	,261	,853	
	6-10 Yıl	71	154,30	21,54			
	11-15 Yıl	62	156,48	19,66			
	16 ve Üstü	53	156,64	21,84			

\*p<,05

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $F_{(3-334)}=,26$ ,  $p=,853>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin hizmet süresi 6-10 yıl arasında olduğunda özyeterlilik algılarında biraz da olsa düşüş meydana geldiği belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

**Tablo 10.** Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Çalıştığı Kurum	N	$\bar{X}$	S	F (3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	1. İlkokul	68	160,82	20,45	4,26	,006*	
	2. Ortaokul	172	153,78	18,35			
	3. Lise	37	150,76	20,48			
	4. TÖMER ve YDÖM	61	160,90	21,42			

\*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; TÖMER ve YDÖM=4

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında  $F_{(3-334)}=4,26$ ,  $p=,006<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile ( $\bar{X}=160,82$ ) TÖMER ve YDÖM bünyesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ( $\bar{X}=160,90$ ), ortaokul ( $\bar{X}=153,78$ ) ve lise ( $\bar{X}=150,76$ ) kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle ilkokulda ve yabancı dil öğretim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin okuryazarlık konusunda ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre özyeterlilik bakımından daha iyi düzeyde olmaları, hem ana dili temel okuryazarlık hem de yabancı dil öğretiminde kullanılan strateji ve teknikleri sınıfta sürekli kullanmalarından ve öğrencilere bu konuda dönüt verme ve düzeltme yapma ihtiyaçlarından kaynaklanmış olabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçen yurt dışında geliştirilmiş olan tek faktörlü, 22 maddelik ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Aynı zamanda ölçek uyarlaması yapılan örneklemin dışında farklı örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre uyarlanan ölçeğe ilişkin özyeterlilik algıları arasındaki farklılıklar da incelenmiştir. Yapılan istatistikler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1) Ölçek uyarlama adımları izlenerek Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktörlü 22 maddelik yapısına ilişkin madde ayırt ediciliğine dayalı t istatistikleri incelendiğinde, maddelerin özyeterlilik algıları yüksek olan öğretmenler ile özyeterlilik algıları düşük olan öğretmenleri rahatlıkla ayırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç geçerliğini ortaya çıkarmak için madde toplam korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, tek faktörde ölçülmek istenen yapının her bir madde ile ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik analiz sonucu incelendiğinde çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Orijinal ölçeğe bağlı kalınarak tanımlanan yapının doğrulanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, tek faktörde 22 maddeye ait t değerlerinin anlamlı olduğu yani uyumsuz hiçbir maddenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1. Düzey tek faktörlü DFA modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde kurulan modelin doğrulandığı ve birçok uyum indeks değerinin mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu maddelere ait standartlaştırılmamış yükler ile maddelerin ölçüm hataları kullanılarak hesaplanan yapı güvenirliliği ve açıklama varyans sonuçları incelendiğinde, doğrulanan tek faktörlü 22 maddelik yapının yapı güvenirliliğinin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve açıklama varyansının tek faktörlü yapıda toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

3) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının, kadın öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okuryazarlık öğretimi konusunda kendilerini daha çok yeterli algıladıkları söylenebilir. Tschannen-Moran and Johnson'ın (2011) araştırmasında okuryazarlık özyeterlilik algısının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmişti. Bu çalışmada cinsiyetin okuryazarlık özyeterlilik algısı üzerinde öğretmenler arasında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

4) Öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani özyeterlilik algı seviyelerinin yaş ve hizmet süresi kategorileri bağlamında birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5) Öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının, Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer alan öğretmenlerinin özyeterlilik algılarından çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği branşlarındaki öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının diğer branşlara göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, İngilizce ve Türkçe öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek bir okuryazarlık özyeterlilik algısına sahiptir. Bu fark, bu öğretmenlerin dil öğretimi alanında yöntem, teknik ve stratejiler konusunda eğitim almaları, bu alanda çalışmalarını ve diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla uygulama deneyimine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

6) Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu konudaki özyeterlilik algılarının, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu, yani Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kendilerini okuryazarlık öğretimi konusunda daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni Eğitim fakültelerinde hem okuryazarlık hem de öğretmenlik bilgisinin birlikte verilmesi, Fen-Edebiyat fakültelerinde ise sadece alan bilgisinin sunulmasıdır. Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarına uygulama deneyimi fırsatı sunulmuş olması da bu farkın oluşmasının bir başka kaynağı olabilir.

7) Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre özyeterlilikleri arasındaki farklılık incelendiğinde, öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle doktora öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının, lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okuryazarlık özyeterlilik algılarının da arttığı belirlenmiştir.

8) Öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre özyeterlilikleri arasındaki farklılık incelendiğinde, TÖMER, YDÖM ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algıları bakımından daha iyi düzeyde olmaları, dil öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini sınıfta sürekli kullanmaları ve öğrencilere bu konuda dönüt verme, düzeltme yapma ihtiyaçlarından kaynaklanmış olabilir çünkü buldukları öğretim süreci bunları sürekli ve etkin kullanmayı gerektirmektedir.

## KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt ve Co.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Burke, B. (2017). *Teacher Self-Efficacy in Writing and Instructional Choices: A Correlational Study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://commons.cu-portland.edu/edudissertations/49>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. ve Şekercioğlu, G. (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 1-16.
- Fleming, K. G. (2013). *Preservice student teachers' knowledge and beliefs concerning boys' literacy instruction and its correlation to their teacher sense of efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tamucc-ir.tdl.org/tamucc-ir/handle/1969.6/498>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.



◆ Halit Karatay / Fatih Destebaşı / Kadir Vefa Tezel / Sami Pektaş

- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. ve MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-202.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4 (1), 63-69.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Haverback, H.R., (2007). *Pre-service reading teachers as tutors: An examination of efficacy and content knowledge*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Hodges, T. S. (2015). *The Impact of Teacher Education Writing-Intensive Courses on Preservice Teachers' Self-Efficacy for Writing and Writing Instruction* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/155427/HODGES-DISERTATION-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- International Test Commission. (2005). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* Version 1.0. (2nd ed.). 20.12.2017 tarihinde [https://www.intestcom.org/files/guideline\\_test\\_adaptation\\_2ed.pdf](https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Johnson, D. (2010). Learning to Teach: The Influence of a University-School Partnership Project on Pre-Service Elementary Teachers' Efficacy for Literacy Instruction. *Reading Horizons*, 50 (1), 23-48.
- Jöreskog, K. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. 09.10.2017 tarihinde [https://www.researchgate.net/profile/Karl\\_Joereskog/publication/254206917\\_Structural\\_Equation\\_Modeling\\_with\\_Ordinal\\_Variables\\_using\\_LISREL/links/54d52d230cf24647580710aa/Structural-Equation-Modeling-with-Ordinal-Variables-using-LISREL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Karl_Joereskog/publication/254206917_Structural_Equation_Modeling_with_Ordinal_Variables_using_LISREL/links/54d52d230cf24647580710aa/Structural-Equation-Modeling-with-Ordinal-Variables-using-LISREL.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of educational psychology*, 30 (1), 17-24.
- Keys, A. (2016). High school teachers' perceived self-efficacy in teaching literacy across the 204 curriculum in Tennessee First Core Region 1 High Schools (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=4515&context=etd> adresinden erişilmiştir.
- Klassen, R. M.ve Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 16, pp. 1-33). Emerald Group Publishing Limited Howard House, Bingley BD16 1WA, UK.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Martin, C. (2012). *A study of factors that contribute to preservice teachers' sense of efficacy for literacy instruction*. (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1015169586?pq-origsite=gscholar> adresinden erişilmiştir.
- Midgley, C., Feldlaufer, H.ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris. 20.12.2017 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> adresinden erişilmiştir.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. 20.12.2017 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Phillips, D. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/openview/e8a5a6234fc6939f2e6532205a4b650b/1?pq-origsite=gscholar-vecbl=18750vediss=y> adresinden erişilmiştir.
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Students' Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1289079831> adresinden erişilmiştir.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G.ve Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80 (3), 283-315.
- Riggs, I. M.ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Sara R. Helfrich ve Sarah K. Clark (2016) A Comparative Examination of Pre- Service Teacher Self-Efficacy Related to Literacy Instruction. *Reading Psychology*, 37 (7), 943-961. DOI: 10.1080/02702711.2015.1133466.
- Savran, A.ve Çakiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 15-20.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H.ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Sture, J. A. (2014). An exploration of teacher efficacy for the literacy instruction of struggling readers (Master of Arts Thesis). 20.12.2017 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/56378698.pdf> adresinden erişilmiştir.

◆ Halit Karatay / Fatih Destebaşı / Kadir Vefa Tezel / Sami Pektaş

- Szabo, S.ve Mokhtari, K. (2004). Developing a reading teaching efficacy instrument for teacher candidates: a validation study. *Action in Teacher Education*, 26 (3), 59-72.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin: E-Kitap
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M.ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M.ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher self-efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 783-805.
- Vaughn, P. K. (2014). *Effects of participation in a teaching practicum on self-efficacy of preservice teachers of reading* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1662821642/> adresinden erişilmiştir.
- West-Raymond, T. (2016). *Novice Teachers' Self-Efficacy in Literacy Instruction* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://uh-ir.tdl.org/uh-ir/handle/10657/1728> adresinden erişilmiştir.

