

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of The Turkish Version of The Preparedness to Teach Scale

İbrahim YILDIRIM

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa/Türkiye

Mahmut KALMAN

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep/Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 11.05.2016

Yayına Kabul Tarihi: 02.06.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı, Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı Güz döneminde toplam 535 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçeğin çevirisine ilişkin dilsel eşdeğerliği incelenmiş ve İngilizce ile Türkçe formlara ilişkin puanlar arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Sonrasında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde 20 maddeden oluşan dört faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Sonuç olarak, Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği Türkçe formunun öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma durumlarını ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmenliğe hazır olma, ölçek uyarlama, güvenirlik ve geçerlik, öğretmen adayları.*

Abstract

The purpose of the study was to adapt the Preparedness to Teach Scale into Turkish and investigate the psychometric properties of the scale. The research was conducted in the academic year of 2015-2016 with the participation of a total of 535 prospective teachers. In the adaptation process, first of all the linguistic equivalence of the translation of the scale was examined. Then a positive, strong and significant correlation was detected between the Turkish and English forms of the scale. As a result of the validity and reliability study, a four-factor scale with 20 items was formed. It may be suggested that the Turkish version of the Preparedness to Teach Scale is a valid and reliable instrument which can be used to determine prospective teachers' preparedness to teach.

Keywords: *Preparedness to teach, scale adaptation, validity and reliability, preservice teachers.*

1. Giriş

Günümüzde öğrenmeyle ilgili yüksek standartların belirlenmesi ve bu standartlara ulaşmak için güçlü bir öğretimin olması gerektiği düşüncesi öğretmenler üzerinde giderek artan taleplerin ortaya çıkmasına neden olmuş (Darling-Hammond, 2006) ve okulların temel işlevinin öğrencilerin daha fazla öğrenmesini sağlamak olduğu inancı yaygınlık kazanmıştır (Bush, 2008). Bu durum, öğretmenlerin aldıkları hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim, mesleki gelişim, sahip olunan kişisel özellikler ile özellikle öğrenci başarısı gibi okul çıktıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine yol açmıştır. Araştırmalara en çok konu olan değişkenin ise öğrenci başarısı olduğu görülmektedir. Okul değişkenleri arasında öğrenci başarısını en fazla etkileyen değişkenlerden birinin ise öğretmenler olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Örn., Hattie, 2009). Hanushek (2011) öğrenci başarısının belirlenmesi konusunda okul değişkenleri arasında öğretmenler kadar önemli olan başka bir değişkenin neredeyse olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin eğitimi ve akademik başarılarının yanı sıra (Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, 2007), öğretmenler ayrıca öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi, hayata ve iş yaşamına hazırlanmaları ve yaşadıkları topluma katkı sağlayabilmeleri açısından da önemli bir yere sahiptirler (Heinz, 2015). Nitelikli öğrenci ve okul çıktılarının elde edilmesinde, diğer değişkenlerin yanı sıra, öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin özellikleri kadar öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının özellikleri de etkilidir. Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin ve Heilig'e (2005) göre öğretmenlerin etkili olması hizmet öncesi alınan eğitimle/eğitimin niteliğiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir. Beare, Torgerson, Marshall, Tracz ve Chiero (2012) ise öğretmen niteliği açısından güçlü bir öğretmen eğitiminin son derece önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce alınan eğitim, öğretmen adaylarının hem teorik hem de pratik bilgiler edindiği önemli basamaklardan biri olarak görülmektedir (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Dünyanın her yerinde olursa olsun, aldıkları hizmet öncesi eğitim sonucunda öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olmak ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gereken yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Rajić, Hoşgörür ve Drvodelić, 2015). Öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan üniversitelerin bu konuda oynayacağı en önemli rol öğretmen adaylarında bir şeyleri kendi bakış açısının ötesinde görebilme, kendini öğrencinin yerine koyabilme ve öğrenme açısından bu deneyimin anlamını kavrayabilme becerisini geliştirmektedir (Darling-Hammond, 2000). Ure (2010), yaptığı alanyazın taraması sonucunda öğretmen adaylarının bilmesi gereken konuların veya sahip olması gereken özelliklerin şunlar olduğunu belirtmiştir:

- Öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin bütüncül bir kuramsal ve uygulamalı çerçeve geliştirme,
- Öğrenciler ve onların nasıl geliştiği ve öğrendiği konusunda bilgi sahibi olma,
- Sınıflarda verimli bir öğrenme ortamının oluşturulması için öğrencilerle ilişkiler kurma,
- Öğrenmeyi ve öğretim içeriğini yönetebilmek için uzun ve kısa vadeli planlar yapma,

- Öğrenme ve öğretme sürecinin öğrenci öğrenmesini ve motivasyonunu nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için kanıtları kullanma,
- Öğrenme ve öğretime ilişkin bir vizyon geliştirme ve
- Mesleki bir kimlik algısı geliştirme.

Ancak öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme programları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının bazı yeterlikleri kazandırmada yeterli olmadığını göstermiştir. Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının gerçek okul koşullarına ilişkin bilgi sahibi olması açısından yani teoriyi pratiğe dökebilme bağlamında yetersiz kalmaktadır (Gökmenoğlu, 2013). Kıldan, İbret, Pektaş, Aydınsoz, İncikabı ve Receptoğlu (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimi yeterli bulmadıkları; kendilerini en çok yetersiz hissettikleri alanların başında ise eğitim programı ve alan bilgisi ile öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yaşanan en büyük sorunlardan biri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesinde edindikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirmede sıkıntı yaşamalarıdır (Balkar, 2014). Öğretmen adaylarının aileleri eğitim sürecine katma ve pedagojik alan bilgisi konularında yeterli bir şekilde hazır olmadıklarını gösteren araştırma sonuçları da vardır (Brown, Lee ve Collins, 2015; Eret, 2013). Bunun yanı sıra, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve buna göre ders planı yapma konusunda sorunların olduğu görülmüştür (Eret, 2013). Blomberg ve Knight'ın (2015) araştırmasında ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile gerçek okul koşulları arasında bir kopukluğun olduğu, disiplini sağlama ve okul kültüründe profesyonel bir yer edinebilme gibi konularda sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Yine hizmet öncesinde alınan eğitimin öğrenme zorlukları, davranış sorunları veya özel eğitim ihtiyaçlarına hitap etmede yetersiz kaldığı görülmektedir (Fontaine, Kane, Duquette ve Savoie-Zajc, 2011). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını belli konularda yeterli bir şekilde yetiştirmediği ve öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra söz konusu alanlarda kendilerini hazır hissetmedikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin hazırbulmuşlukları veya kendilerini hazır hissetme düzeyleri onların mesleklerinde karşılaştıkları sorunlarla ne kadar iyi baş edecekleri ve öğretmenlik kariyerinde ne düzeyde başarılı olacakları konusunda son derece önemlidir (Brown, Lee ve Collins, 2015). Bu kapsamda ilk olarak yurtiçi alanyazında, öğretmen adaylarının mesleğe hazır olma düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçme aracı aranmış fakat ulaşılamamıştır. Sonrasında bu tarama yurtdışına genişletildiğinde öğretmenliğe hazır olma ölçeği ile karşılaşmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusunda kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçe'ye kazandırılması hedeflenmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine ne derece hazır hissettiklerinin belirlenmesi gerek öğretmen eğitimi programlarının ihtiyaç duyulan konularda güçlendirilmesi gerekse de göreve yeni başlayan öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu konuların ortaya çıkarılması ve böylelikle öğretmenlere mesleki açıdan daha fazla katkı sağlanması açısından önemli bir yere sahiptir.

2. Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, Türkçe'ye uyarlanacak ölçek ve uyarlama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi bünyesinde öğrenim gören 200'ü erkek 335'i kız olmak üzere toplam 535 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Öğretmen adayları Eğitim Fakültesi son sınıf lisans öğrencilerinden ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı son dönem öğrencilerinden oluşmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) süreçlerinde grubun farklı bölümleri ile çalışılmıştır. AFA ve DFA için gruplar belirlenirken AFA için madde sayısının ortalama beş katı katılımcıyı kapsayacak kadar ve hem Formasyon hem de Eğitim Fakültesi öğrencilerini kapsayabilecek alt gruplar rastgele alınmıştır. Sonrasında AFA sürecine dâhil olmayan öğrenci grupları ile DFA yürütülmüştür. Nitekim alanyazında da AFA ve DFA'nın farklı gruplara uygulanmasının daha doğru olacağı ifade edilmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Worthington ve Whittaker, 2006). Güvenirlik ve ölçüt geçerliliği çalışmaları ise 535 kişilik grubun tamamı üzerinden yürütülmüştür. Bu gruplar Tablo 1'de görülmektedir. Ayrıca İngilizce-Türkçe çevirinin güvenilirliğine ilişkin çalışmalar ise 535 kişilik öğretmen adayı grubundan ayrı olmak üzere 34 İngilizce öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Tablo 1: Analiz sürecine dâhil edilen çalışma grupları

Analiz Grupları	Grup	f	%
Açıklayıcı faktör analizi	Lisans – Sınıf Ö.	59	33,9
	Lisans – RPD	41	23,6
	P. Formasyon – Matematik Ö.	59	33,9
	P. Formasyon – Beden Eğitimi Ö.	15	8,6
	Toplam	174	100,0
Doğrulayıcı faktör analizi	Lisans – Türkçe Ö.	94	26,0
	Lisans – Matematik Ö.	89	24,7
	P. Formasyon – T. Dili Edb. Ö.	63	17,5
	P. Formasyon – Biyoloji Ö.	54	15,0
	P. Formasyon - Tarih Ö.	43	11,9
	P. Formasyon - Müzik Ö.	18	5,0
	Toplam	361	100,0
İngilizce Türkçe çeviri	Lisans – İngilizce Öğretmenliği	34	100,0

Alanyazında, faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğü için beşli Likert tipi bir ölçeğin madde sayısının beş katı bir büyüklüğün yeterli olacağını yanı sıra toplamda 100 katılımcının az, 500 katılımcının çok iyi ve 1000 katılımcının mükemmel olacağını ifade eden çalışmalar (Cattell, 1978; Everitt, 1975) yer almaktadır. Kline (2011) ise doğrulayıcı faktör analizi sürecinde madde sayısının 10 katının yeterli olacağını ifade etmektedir. Buradan hareketle ölçek çeviri sürecinde ulaşılan örneklemin hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sürecinde yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği

Öğretmenliğe hazır olma ölçeği; Amerika'nın New York şehrinde bulunan Devlet Okulları İçin Yeni Vizyonlar (New Visions for Public Schools) isimli kâr amacı gütmeyen bir kuruluş ve Öğretim ve Amerika'nın Geleceği Ulusal Komisyonu (National Commission on Teaching and America's Future) tarafından ortaklaşa olarak yürütülen bir çalışma sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde; mesleki tecrübesi dört yılın altında olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ne kadar hazır olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı bir anket olarak hazırlanmış ve 1998 yılı Bahar döneminde dört yıldan daha az tecrübeye sahip olan ve New York şehrinde görev yapan tüm öğretmenlere gönderilmiş ve toplamda 2956 ölçek toplanabilmiştir (Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Ölçek toplamda 40 maddeden (bu maddelerden bir tanesi kontrol maddesidir) oluşmaktadır ve kontrol maddesi dışında kalan 39 maddenin 36 tanesine Silvernail (1998) tarafından faktör analizi uygulanmış ve beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte oluşan faktörler; öğrenmeyi destekleme, sosyal gelişme ve eleştirel düşünmeyi öğrenme, teknoloji kullanımı, öğrenenleri anlama ve eğitimsel liderliği geliştirme şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanması Süreci

Uyarlama sürecinde ilk olarak Linda Darling-Hammond ve David Silvernail'den uyarlama süreci için e-mail yolu ile izin alınmıştır. Sonrasında; uyarlama için bilimsel süreç takip edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde; kontrol maddesi ve Türkiye eğitim sistemine uygun olup olmadığına uzman görüşüne başvurularak karar verilen dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe dâhil edilmeyen maddeler, üç eğitim bilimleri alan uzmanının ortak görüşüne göre maddelerin standart temelli öğretim sürecine ilişkin olması ve Türkiye eğitim sisteminin standart temelli bir öğretim sürecini kapsamaması gerekçesi ile çıkarılmıştır. Yani uyarlama süreci uzman görüşüne dayalı olarak toplamda 35 madde üzerinden yürütülmüştür.

Ölçeğin asıl formu İngilizce'dir ve bu form bilimsel süreçlere uygun bir biçimde Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde 535 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında amaca hizmet etme yeterliliği için uzman görüşüne başvurmanın yanı sıra ölçüt ve yapı geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçeğin içerisinden madde çıkarıldığı ve geliştirilmesinin üzerinden 18 yıl gibi uzun bir süre geçtiği için açılımlayıcı faktör analizi çalışmaları yenilenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapının geçerliliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise, ölçeğin tamamının ve alt faktörlerin iç tutarlılık katsayılarına, madde-toplam korelasyonlarına ve madde ayırt ediciliklerine bakılmıştır. Analizler IBM SPSS 20.0 ve IBM SPSS AMOS paket programları ile yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Ölçeğin uyarlanması süreci çeviri ile başlamıştır. Sonrasında ise; AFA, DFA, ölçüt geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçlerde elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

İngilizce'Den Türkçe'ye Çevirinin Güvenirliği

Ölçeğin asıl formu İngilizce'dir ve bu form iki dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve iki Eğitim bilimleri uzmanı tarafından alana ilişkin terimlerin Türkçe'ye doğru çevrilip çevrilmediği kontrol edilmiştir. Sonrasında ölçeğin Türkçe versiyonu bir İngiliz dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve bu iki İngilizce formun tutarlı olduğuna yetkin iki dilbilimci tarafından karar verilmiştir. Çevirinin güvenilir bir şekilde yapıldığını bilimsel yollardan ortaya koyabilmek amacıyla da ölçeğin asıl İngilizce formu ve uyarlanmış Türkçe hali üç hafta arayla aynı üniversitede İngilizce Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar neticesinde öğrencilerin ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarına verdikleri cevaplar arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür ($r=,81$, $p=,000$). Bu veri çevirinin güvenilir olarak yapıldığına bir kanıt olarak sunulabilecektir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Geçerlik çalışmasında AFA ile ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. AFA yapabilmek için veriler öncelikle KMO ve Bartlett's Testine tabi tutulmuş ve verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliliği ölçüsü		,908
	$\sim x^2$	1430,273
Bartlett Sphericity Testi	sd	190
	p	,000

AFA'ya tabi tutulan maddelerin öncelikle faktör yük değerleri incelenmiş ve 0,45'in altında olan maddeler elenmiştir. Sonrasında ise her maddenin sadece bir faktörde yüksek faktör değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bu bakımdan herhangi bir faktörde yer alan maddenin başka bir faktördeki yük değeri ile en az 0,1 fark olması ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyükoztürk, 2011; Kline, 2011). Bu kıstaslar göz önünde bulundurulduğunda tekrarlanan sekiz faktör analizi sonrası ölçeğin 35 maddelik ilk halinden 15 madde elenerek 20 maddelik ölçek elde edilmiştir. Tablo 3'te ölçeğin faktörleri ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 3: Faktör yükleri tablosu

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme sonrası yük değerleri			
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 19	,705	,667	,786	,196	,204	
Madde 17	,545	,562	,670	,117		,287
Madde 20	,526	,616	,619	,323	,194	
Madde 25	,543	,658	,610	,353	,124	,174
Madde 18	,596	,583	,595		,284	,392
Madde 14	,549	,691	,591	,343	,230	,172
Madde 10	,600	,577	,171	,715	,242	

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme sonrası yük değerleri			
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 21	,521	,505		,705		,111
Madde 11	,573	,681	,203	,594	,181	,381
Madde 12	,627	,671	,248	,592		,463
Madde 9	,489	,650	,369	,541	,177	,171
Madde 16	,432	,615	,322	,497	,132	,253
Madde 35	,710	,573	,196		,810	,106
Madde 34	,646	,500	,139	,125	,781	
Madde 32	,607	,565	,102	,109	,721	,253
Madde 31	,607	,695	,186	,314	,616	,307
Madde 33	,690	,747	,234	,491	,608	,158
Madde 2	,627	,544	,217	,114		,748
Madde 1	,577	,564	,150	,209	,139	,701
Madde 3	,573	,565	,142	,165	,206	,695
Açıklanan Varyans (Toplam: % 58,71)			%15,76	%15,57	%14,89	%12,49

AFA sonuçlarına göre ölçek dört faktörlüdür. Faktörler ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 58,71’ini açıklamaktadır. Faktör döndürme sonrasında; birinci faktörün altı maddeden (14,17,18,19,20,25 numaralı maddeler), ikinci faktörün altı maddeden (9,10,11,12,16,21 numaralı maddeler), üçüncü faktörün beş maddeden (31,32,33,34,35 numaralı maddeler), dördüncü faktörün üç maddeden (1,2,3 numaralı maddeler) oluştuğu görülmektedir. Maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde birinci faktöre “Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturama”, ikinci faktöre “Öğretim Sürecini Tasarlama”, üçüncü faktöre “Teknopedagojik Yeterlik” ve dördüncü faktöre “Öğreneni Anlama” isimleri verilmiştir.

Ölçekten elenen madde sayısının fazla olması münasebetiyle ölçeğin dört faktörlü ve 20 maddeden oluşan yapısı tekrar üç eğitim bilimleri alan uzmanına inceltirilmiştir ve kapsam geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu yönünde ortak fikir alınmıştır. Nitekim ölçeğin toplam varyansın % 58,71’ini açıklaması da kapsam geçerliliğine bir kanıt olarak sunulabilecektir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

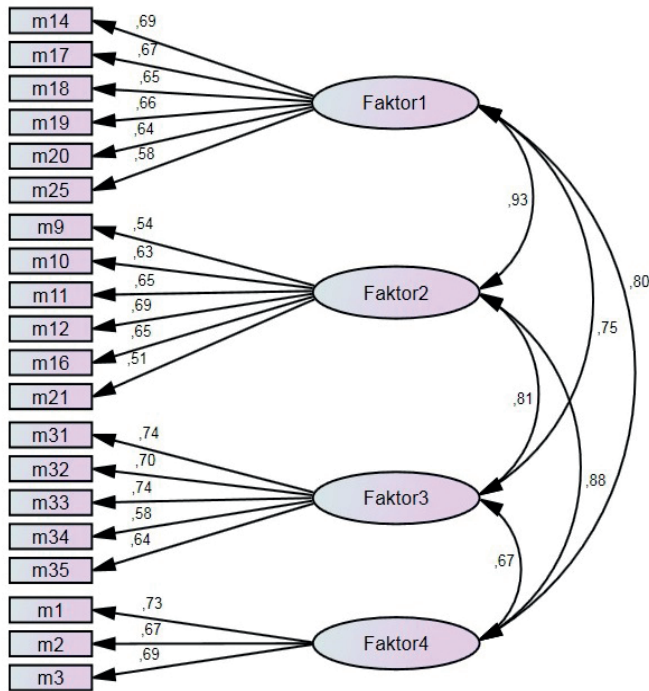
AFA sonucunda elde edilen 20 madde ve dört faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA’da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla bazı uyum indeksleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için; χ^2 ’nin örneklem büyüklüğüne göre standardize edilmiş değeri (χ^2/sd), GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi), IFI (fazlalık uyum indeksi), RMSEA (tahmin hatalarının ortalamasının karekökü) ve SRMR (standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü) değerleri kullanılmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değer aralıkları ile DFA’dan elde edilen değerler Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: DFA sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
$X^2/sd(CMIN/DF)$	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1,753	Mükemmel uyum
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq 95$	0,930	Kabul edilebilir uyum
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	0,908	Mükemmel uyum
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	0,958	Mükemmel uyum
NNFI	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	0,950	Mükemmel uyum
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	0,959	Mükemmel uyum
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	0,046	Mükemmel uyum
SRMR	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	0,039	Mükemmel uyum

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu ve Bentler, 1999; İlhan ve Çetin, 2014)

DFA'dan elde edilen sonuçlar düzeltilmiş iyilik uyum indeksinin kabul edilebilir aralıkta ve diğer tüm uyum indekslerinin ise mükemmel uyum düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin dört faktörlü yapısının uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. DFA sonucunda elde edilen dört faktörlü modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de yer almaktadır.

**Şekil 1: Öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin standardize edilmiş faktör yükleri**

Şekil 1’de görülebileceği gibi, faktör yükleri ,51 ile ,74 arasında değişmektedir ve bu değerler modelin uygun olduğuna ilişkin güçlü bir kanıt olarak öne sürülebilecektir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliği ölçeğin genel toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki korelasyon incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 5: Ölçek toplam puanı ve alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Toplam	,868**	,882**	,805**	,742**
Faktör 1		,704**	,578**	,587**
Faktör 2			,592**	,609**
Faktör 3				,481**

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. N=535.

Tablo incelendiğinde ölçeğin genel puanı ve alt faktörleri arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif ilişkiler vardır. Bu bulgu ölçeğin geneli ölçüt olarak ele alındığında alt faktörleri ile uyumlu bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik

Güvenirlilik çalışması kapsamında; 35 madde olan ölçeğin ilk haline ilişkin Cronbach’s Alpha (iç tutarlılık) güvenirlilik katsayısı ,947 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten 15 madde elenmesi neticesinde 20 maddelik haline ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ,923’tür. Ayrıca; birinci faktör için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ,827; ikinci faktör için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ,806; üçüncü faktör için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ,838 ve dördüncü faktör için Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ,739’dur. Güvenirlilik katsayısı ,70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edildiği (Bernardi, 1994) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca ölçeğin güvenirliliği madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt (n=145) – üst (n=145) grup madde ayırt edicilik değerleri ile de incelenmiştir. Her bir maddeye ait madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt-üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Madde Toplam Korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup puanları arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları

Faktör	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	t	Faktör	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	t
Faktör 1	m14	0,681**	18,262**	Faktör 2	m9	0,599**	15,907**
	m17	0,638**	16,130**		m10	0,636**	16,624**
	m18	0,632**	15,473**		m11	0,675**	16,611**
	m19	0,654**	14,893**		m12	0,694**	15,645**
	m20	0,639**	15,057**		m16	0,659**	18,094**
	m25	0,637**	15,648**		m21	0,547**	12,485**
Faktör3	m31	0,690**	15,751**	Faktör4	m1	0,633**	14,656**
	m32	0,622**	14,914**		m2	0,605**	13,309**
	m33	0,684**	15,593**		m3	0,615**	13,080**
	m34	0,574**	13,586**				
	m35	0,629**	14,593**				

** $p < ,01$

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde; madde toplam korelasyonlarının ,55 ile ,69 arasında değiştiği ve tüm korelasyonların ,01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu durum her maddenin ölçeğin genel toplamı ile pozitif ve orta düzeyde veya güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu göstermekte ve maddelerin ölçek ile tutarlı olduğu tezini desteklemektedir. T-testi değerlerinin ise; 13,08 ile 18,26 arasında değiştiği ve tüm t değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. T değerlerinin anlamlı olması maddelerin tamamının ayırt edici maddeler olduklarını göstermektedir. Ayrıca, Byrne (2010) anlamlı olmayan t değerlerinin, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğuna veya ilgili maddenin modelden çıkarılması gerektiğine işaret ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda; t değerleri araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığı bulgusunu desteklemektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak amacıyla yürütülen araştırmada geçerlilik kapsamında ölçeğin yapı (AFA ve DFA), ölçüt, görünüş ve kapsam geçerliliği incelenmiş; güvenilirlik için ise iç tutarlılık katsayılarına, %27'lik alt-üst grup madde ayırt edicilikleri ve madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde 20 maddeden ve dört faktörden oluşan geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir ölçek ortaya konmuştur. Olumsuz yani tersten kodlanması gereken madde bulunmayan ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlama aralığı 1=çok yetersiz ve 5=çok yeterli aralığında değişmekte olup her maddeden en az bir, en çok beş puan alınabilmektedir. Toplamda ise en az 20 en çok 100 puan alınabilecek ölçek genel toplam puan olarak veya alt faktör toplamları olarak da kullanılabilir. Ölçeğin son hali ekte sunulmuştur. Ölçek öğretmen adayları ile uyarlandığı için farklı bir grupta kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önerilmektedir.

İlgili alan yazında yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının kendilerini belirli konularda yeterli görmediklerini ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin de farklı konularda sıkıntılar yaşadığını göstermiştir. Flores, Santos, Fernandes ve Pereira (2014) öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programıyla ilgili yaptıkları değerlendirmede, kuram ve uygulama arasında bir boşluğun olduğunu, staj süresinin çok kısa olduğunu, üniversite ve okul arasında koordinasyonun eksik olduğunu, ayrıca programda verilen eğitimin staj süresince kendilerinin ihtiyaç duyduğu konulardan farklı olduğunu vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik öğretimi farklılaştırma ve ailelerle iletişime geçme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür (Fantilli ve McDougall, 2009). Davranış yönetimi stratejileri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgilenme stratejileri ve daha fazla uygulamalı deneyimler kazanılması gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilen konular arasındadır (Dickson, Tennant, Kennetz, Riddlebarger ve Stringer, 2013). Aypay'ın (2009) yaptığı araştırmada ise mesleğe atanmış olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini verimli bir sınıf ortamı oluşturma ve mesleki gelişim açısından düşük düzeyde yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul ve öğrenci çıktıkları ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi gösteren araştırma sonuçları (Hattie, 2009; Kukla-Acevedo, 2009; Stronge, Ward ve Grant, 2011) öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi dönemde mesleğe ilişkin yeterli bir şekilde hazırlanması gerektiğinin altını çizmektedir. OECD (2011) tarafından hazırlanan raporda PISA'da başarılı olan ülkelerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Darling-Hammond, Eiler ve Marcus (2002) tarafından yapılan araştırmada kendilerini genel anlamda mesleğe yönelik olarak hazır hissedemeyen öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamalarının da farklı olduğu görülmüştür. Kendini hazır hissedemeyen öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve öğrenme stillerine göre öğretimi düzenlemeye yöneldiği, karar verme sürecinde araştırma yaptığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik hedefler koymalarını ve kendi çalışmalarını değerlendirmelerini sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002), öğretmenlerin mesleğe yönelik olarak kendilerinin ne kadar iyi hazırlandıklarına ilişkin algılarının, öğretmen özyeterlik inançları, öğrenci öğrenmesi konusunda sorumluluk hissetme ve öğretmenlik mesleğinde kalma konusundaki planlarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu göstermiştir. Durgunoğlu ve Hughe (2012) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine kendilerini hazır hissetmeleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen eğitiminin niteliği, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını, yani öğretim sürecini ne kadar etkili bir şekilde organize edip yönetebileceklerine ilişkin inançlarını anlamlı şekilde yordamaktadır (Çapa, 2005). Alan bilgisi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri bilişsel açıdan harekete geçiren bir öğretim sürecine başvurdukları ve öğrencileri daha fazla destekledikleri görülmüştür (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss ve Hachfeld, 2013). Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin sınıf içindeki etkililiğini de etkilemektedir (Zientek, 2006). Dolayısıyla öğretmen adaylarının kendilerini hangi konularda ve ne düzeyde hazır hissettiklerinin belirlenmesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha hazır bir şekilde başlamaları açısından dikkate alınması gereken bir konudur. Bu araştırmada uyarlanan ölçek aracılığıyla, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenliğe hazır hissettikleri veya hazır hissetmedikleri alanların belirlenmesi ve

bu alanlarla ilgili çalışmaların yapılması sağlanabilir. Ayrıca ileride yapılacak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yoluyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de kendilerini hazır hissetmedikleri alanlarla ilgili değerlendirmeler yapılarak eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Aypay, A. (2009). Teachers' evaluation of their pre-service teacher training. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1113-1123.
- Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma-temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 28-45.
- Beare, P., Torgerson, C., Marshall, J., Tracz, S., & Chiero, R. (2012). Examination of alternative programs of teacher preparation on a single campus. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 55-74.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775.
- Blomberg, S. & Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157-170.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Çapa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy*. unpublished doctoral dissertation, the Ohio State University.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Darling-Hammond, L., Eiler, M., & Marcus, A. (2002). Perceptions of preparation: Using survey data to assess teacher education outcomes. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 65-84.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). Retrieved [10 march 2016] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.
- Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, England: Open University Press.

- Dickson, M., Tennant, L., Kennetz, K., Riddlebarger, J., & Stringer, P. (2013). From teacher preparation to classroom practice: perceptions of novice Emirati teachers. *Int. Rev. Cont. Lear. Res.*, 2(2), 75-88.
- Durgunoğlu, A. Y. & Hughes, T. (2010). How prepared are the U. S. preservice teachers to teach English language learners? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 32-41.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408.
- Gökmenoğlu, T. (2013). Preparing teachers: Expectations and existing situation at faculties of education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(4), 39-54.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68.
- Kıldan, A. O., İbret, B. U., Pektaş, M., Aydınözü, D., İncikabı, L., & Reçepoğlu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), n4. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss2/4>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review*, 28(1), 49-57.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.

- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing. Accessed March 9, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Rajić, V., Hoşgörür, T., & Drvodelić, M. (2015). An international perspective on the teacher qualities issue: The case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62.
- Silvermail, D. L. (1998). *Findings from an initial analysis of the New York City Teacher Survey*. New York: New Visions for Public Schools.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Ure, C. L. (2010). Reforming teacher education through a professionally applied study of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 461-475.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zientek, L. R. (2006). Do teachers differ by certification route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.

Ek 1: Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği (Ters kodlanacak madde bulunmamaktadır)

Madde	Kendinizi aşağıda verilen durumlara ne kadar hazır hissediyorsunuz? Çok yetersiz ➔ Çok yeterli
1. Alanla ilgili kavramları, bilgileri ve becerileri öğrencilerin anlayabileceği şekilde öğretebilme	(1) (2) (3) (4) (5)
2. Sınıftaki öğrencilerin ne kadar öğrendiğini anlayabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
3. Öğrenciler için uğraştırıcı, uygun öğrenme ve başarı beklentileri oluşturabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
4. Öğrencilerin ailevi ve kültürel arka planlarının öğrenmelerini nasıl etkileyeceğini anlayabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
5. Özel öğrenme ihtiyaçlarını veya güçlüklerini tanımlayabilme ve bunlara odaklanabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
6. Farklı öğretimsel amaçlar için uygun öğretim stratejileri seçebilme	(1) (2) (3) (4) (5)
7. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim stratejileri seçebilme	(1) (2) (3) (4) (5)
8. Öğrencilerin hem bağımsız olarak hem de grup içinde öğrenmesini sağlayabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
9. Konu alanı bilgisini, eğitim programını ve öğrenci gelişimini kullanarak öğretim sürecini planlayabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
10. Sosyal gelişimi ve grup sorumluluğunu geliştiren bir sınıf ortamı oluşturabilme	(1) (2) (3) (4) (5)
11. Öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehberlik etmek amacıyla etkili sözel ve sözel olmayan iletişim stratejileri kullanabilme	(1) (2) (3) (4) (5)

Madde	Kendinizi aşağıda verilen durumlara ne kadar hazır hissediyorsunuz? Çok yetersiz ➔ Çok yeterli				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmesini teşvik etmek amacıyla soruları kullanabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrencileri, farklı fikirleri düşünmesi, sorgulaması ve yorumlaması konusunda teşvik edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teknolojiyi aşağıda verilen durumlarda kullanma konusunda kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz? Çok yetersiz ➔ Çok yeterli					
16. Öğrencinin ilgisini ve öğrenme düzeyini artırabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Araştırma ve analiz yapmayı destekleyebilme (internet aracılığıyla)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Öğrenci başarısını değerlendirme ve izleyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Diğer kişilerle (okul, il, ülke ve dünya çapında) iletişim kurabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Grup işbirliğini ve takım çalışmasını geliştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Faktör 1: Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma (4,5,6,7,8 ve 9. Maddeler)</i>					
<i>Faktör 2: Öğretim Sürecini Tasarlama (10,11,12,13,14 ve 15. Maddeler)</i>					
<i>Faktör 3: Teknopedagojik Yeterlik (16,17,18,19 ve 20. Maddeler)</i>					
<i>Faktör 4: Öğreneni Anlama (1,2 ve 3. Maddeler)</i>					

Extended Abstract

Introduction: Teachers matter in terms of education and academic achievement of the students (Day, Sammons, Stobart, Kington and Gu, 2007) and their social and emotional development, preparation for life and work and potential contributions to the society (Heinz, 2015). Gaining quality student and school outcomes depends on, among other variables, teachers, the characteristics of the teaching profession as well as teacher education and prospective teachers. Related research indicates the significance of teachers (Hattie, 2009; Stronge, Ward and Grant, 2011) and pre-service teacher education (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin and Heilig, 2005) for quality student outcomes. Therefore, in-service teachers and prospective teachers are expected to be well-prepared to contribute to quality student outcomes. OECD's (2011) report on high performing countries in PISA revealed the role of teachers and teacher education in obtaining better student outcomes. Prior research conducted on beginning teachers and prospective teachers found out important results in terms of the problems faced in teaching, views about teacher education programs and their feeling of preparedness to teach. In Flores, Santos, Fernandes and Pereira's (2014) study, it was found that beginning teachers believed that there was a gap between theory and practice in their undergraduate program, the length of practicum was short and that they were provided with the topics which they did not need in practicum. In other studies, beginning teachers were found to have problems in terms of differentiating instruction for the needs of special education students, communicating with parents (Fantilli and McDougall, 2009) and knowing how to manage student behaviors (Dickson, Tennant, Kennetz, Riddlebarger and Stringer, 2013). Teacher education programs do not suffice to help prospective teachers to gain knowledge about real life contexts in schools (Gökmenoğlu, 2013). These research results, arguably, provide some evidence for beginning teachers' and prospective teachers' feeling of unpreparedness for teaching. As suggested by Brown, Lee and Collins (2015), to what level prospective teachers feel prepared to teach will determine how well they can cope with the problems faced in schools

and how successful they will be in their teaching career. This study aimed at adapting a valid and reliable instrument to measure prospective teachers' feeling of preparedness to teach into Turkish. The study attempted to contribute to the knowledge base in terms of revealing the fields for which prospective teachers felt unprepared and developing some strategies to help them feel better prepared for teaching.

Method: This research is a quantitative study. The validity and reliability study of the Preparedness to Teach scale was conducted in the academic year of 2015-2016. The scale was adapted into Turkish by using data obtained from 535 prospective teachers (200 males; 335 females). The prospective teachers were recruited from undergraduate and pedagogical formation programs at a state university in Turkey. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used in the study. The reliability of English-Turkish translation of the scale was examined using the data obtained from 34 students studying at English Language Teaching department. The measurement instrument was originally developed as a survey by Silvernail (1998) and used in Darling-Hammond, Chung and Frelow's (2002) study. Data analysis was carried out by using IBM SPSS 20.0 and IBM SPSS AMOS package programs.

Results and Conclusion: A positive, high-level and significant correlation was detected between the English and Turkish forms of the scale ($r=.81, p=.000$). Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .923. Construct (by EFA and CFA), criterion, face and content validity of the scale were examined. Factor loadings of the items were examined firstly via EFA and the items with loadings lower than 0.45 were removed from the scale. Factor loadings of the items were seen to range between .51 and .74, which can be accepted as a strong evidence for the construct of the scale. CFA was conducted to test whether the construct of scale including 20 items and four factors were confirmed. The first factor was named "Forming an effective learning atmosphere", the second factor "Designing the instructional process", the third factor "Techno-pedagogical competency" and the fourth factor "Understanding the learner". The scale explained 58.71% of the variance. The scale was found to have acceptable and perfect goodness of fit indices values. The results of the analysis indicated that the Preparedness to Teach scale (PTS) is a valid and reliable measurement instrument which can be used to determine prospective teachers' preparedness to teach levels. The PTS is a five Likert-type scale ranging from 1=highly inadequate to 5=highly adequate with no reversed items. This scale can be used to examine in what aspects prospective teachers feel prepared or unprepared to teach.