

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK 21. YÜZYIL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Araştırma Makalesi

Kadir KORKUTAN** / Kadir KAPLAN***

Geliş Tarihi: 17.03.2026 | **Kabul Tarihi:** 08.06.2026 | **Yayın Tarihi:** 31.08.2026

Özet: Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine ilişkin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda öncelikle okuryazarlık becerileri öz yeterliğine ilişkin alan yazını taranmıştır. Literatürden hareketle madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle oluşturulan taslak form ile 122 Türkçe öğretmeni adayının katıldığı pilot uygulama yapılmıştır. Alınan verilerle ön analizler gerçekleştirilmiş ve asıl form elde edilmiştir. Ölçek formu 2025-2026 eğitim öğretim yılında sekiz farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 624 gönüllü Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen veri seti rastgele iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup verileri ile AFA yapılmıştır. Varyansın yaklaşık %70'ini açıklayan, 16 maddelik 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktör yapısını doğrulamak için ikinci grup verileri ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda faktörlere ilişkin yük değerlerinin ,62 ile ,87 arasında değiştiği ve uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA ile modelin kabul edilebilir olduğu teyit edilmiştir. AVE değerlerinin ,50'nin üzerinde bulunmasıyla yakınsama geçerliği sağlanmıştır. Birleşik güvenirlik (CR) katsayılarının ,70'ten çok olması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,95 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda yapısal bütünlüğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, öz yeterlik, Türkçe eğitimi.

DEVELOPMENT OF A 21ST-CENTURY LITERACY SKILLS SELF-EFFICACY SCALE FOR PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Research Article

Received: 17.03.2026 | **Accepted:** 08.06.2026 | **Published:** 31.08.2026

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement instrument to determine the self-efficacy of prospective Turkish language teachers regarding 21st-century literacy skills. To this end, the literature on literacy skills self-efficacy was first reviewed. Based on the literature, an item pool was created and submitted for expert review. A pilot study was conducted with 122 prospective Turkish language teachers using the draft form prepared in line with the feedback received from the experts. Preliminary analyses were carried out with the collected data, and the main form of the scale was obtained. The scale form was administered during the 2025–2026 academic year to 624 volunteer prospective Turkish language teachers studying at eight different universities. The obtained dataset was randomly divided into two groups. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with the data from the first group. As a result, a three-factor structure consisting of 16 items and explaining approximately 70% of the total variance was obtained. To confirm the obtained factor structure, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using the data from the second group. The results of the CFA indicated that the factor loadings ranged between .62 and .87 and that the goodness-of-fit indices were at an

* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile demokratik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki” adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr.; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı; kadiredebiyat@gmail.com  0000-0002-8944-872X

*** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi; kadirkaplan007@gmail.com  0000-0002-0010-8252

acceptable level. The acceptability of the model was further confirmed through a second-order CFA. Convergent validity was established as the AVE values were found to be above .50. Composite Reliability (CR) coefficients exceeding .70 indicated that the scale had internal consistency. The Cronbach's Alpha value of the scale was calculated as .95. Based on these findings, it can be concluded that a scale with structural integrity, validity, and reliability was obtained.

Keywords: 21st century literacy skills, digital literacy, media literacy, self-efficacy, Turkish language education.

Giriş

Gelişim ve yenilenme, içinde bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Zaman ilerledikçe ihtiyaçlar artmakta, gelişim hızlandıkça yenilenme ve değişim kaçınılmaz duruma gelmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni anlayışlar ortaya çıkmakta ve buna ilişkin kavramların içerikleri de zenginleşmektedir. İçeriği hızla yenilenen ve zenginleşen kavramlardan biri de okuryazarlıktır. Teknolojinin gelişmesi, bilgiye ulaşmanın hızlı ve kolay olması, yapay zekâ araçlarının da devreye girmesiyle birlikte bilgiyi sorgulamak zaruri bir ihtiyaç hâlini almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları bilgiyi sorgulamanın önemini vurgulamaktadır (MEB, 2019). Bilgiyi sorgulama aşaması, okuryazarlık kavramının öne çıkmasında etkili olmaktadır.

Okuryazar, "Okuma yazması olan, öğrenim görmüş kimse" (TDK, 2011, s. 1794) olarak tanımlanmakta ancak okuryazar olmak bu çağda sadece okuma yazma bilmek gibi basit bir eylemi karşılamamaktadır (Akyol, 2020). Okuryazarlık kavramı "literacy" terimine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla kod çözmeye dayalı okuma yazma ile anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık birbirinden farklı kavramlardır. Nitekim okuma yazma harf sistemine dayalı bir davranış, okuryazarlık ise metin sistemine dayalı bir beceridir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuryazarlık, bireyin bilgisini geliştirmeye yarayan (Graves vd., 2004'ten akt. Kardaş & Tunagür, 2020); anlama, kavrama ve üretme kabiliyetlerini geliştiren bir beceridir (Celot, 2010'dan akt. Koçoğlu, 2020). Tanımlardan yola çıkılarak okuryazarlığın metni anlamlandırmaya dayalı; bilgiye ulaşabilmek için düşünme, anlama, kavrama ve üretme süreçlerini içeren bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Okuryazarlık becerileri ile ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) "okuryazarlığa ulaşma" başlığı altında, temel okuma yazma çalışmalarına değinilmiştir. Ardından bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı olmak üzere dokuz başlıkta sınıflandırılmıştır (MEB, 2019). Bu sınıflandırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2025) Türkçe alan becerilerinin temel bileşenleri içinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı olmak üzere dokuz farklı okuryazarlık becerisi ile son şeklini almıştır. Okuryazarlık becerileri çeşitli alanlarda, yeni terimlerle, gelişmeye ve yenilenmeye devam etmektedir. Mete (2020) çalışmasında 43 farklı okuryazarlık türüne değinirken bu sayı Ateş ve Aşçı'nın (2021) çalışmasında 79'a yükselmektedir. Bu bağlamda bir terim karmaşasına meydan verilmeden ve literatürde yer alan 21. yüzyıl okuryazarlıkları sınıflandırmalarına (Bozkurt & Coşkun, 2018; Jolls & Thoman, 2008; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Özbay & Çelik, 2013; Posos Devrani,

2021) sadık kalınarak bu çalışmada Türkçe eğitimi ile ilgili bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı ana başlıklarına yer verilmiştir. Çalışmanın bu anlamda alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çeşitli platformlar aracılığıyla bilgiye kolay ve hızlı ulaşabilmek mümkündür. Ancak yanıltıcı bilgilerin çokluğu genel ağda kirliliğe neden olmaktadır. Doğru bilgiye erişebilmek ve erişilen bilgileri etkili kullanabilmek için gereken beceriler bilgi okuryazarlığı yoluyla edinilebilir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olarak nitelendirilebilir.

Bilgi okuryazarlığı bilgiye neden ve ne zaman ihtiyaç duyulduğunu, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma yollarını, ulaşılan bilginin nasıl saklanacağını, elde edilen bilgilere ilişkin değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiğini ve edinilen neticelerin etik açıdan nasıl paylaşılacağını bilmek şeklinde açıklanmaktadır (ALA, 1989; CILIP, 2004'ten akt. Özbay & Çelik, 2013; Doyle, 1992; Eshet-Alkalai, 2004; Naik & Padmini, 2014). Buna göre doğru bilgiye erişebilmek amacıyla birtakım becerilere gereksinim duyulmaktadır. Bu beceriler bilgiyi toplama, bilgiyi örgütlendirme ve bilgiyi sunma şeklinde sıralanmaktadır (Erdem & Akkoyunlu, 2002). İlk aşamada problem tanımlanmalı, farklı kaynaklar kullanılarak erişilen bilgiler değerlendirilmeli, doğruluğu ve güvenilirliği teyit edilen bilgilerden problemin çözümüne ilişkin olanlar örgütlenmeli, sonrasında bilgi hedef kitleye uygun olarak sunulmalıdır. Bu aşamaların bireyler için yaşam şekline dönüşebilmesi amacıyla eğitim-öğretim süreçlerinde bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerekmektedir (ALA, 1989). Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirebilen bireyler bağımsızlıklarının farkına vararak (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2002) sosyal, siyasi ve toplumsal hayatlarında bu becerileri kullanma yeterliğine sahip olabileceklerdir (Naik & Padmini, 2014). Belirtilen özellikler bireylerin özgür birer bilgi okuryazarı olmasına olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması konusunda eğitim sistemi önemli bir görev üstlenmektedir. Toplumsal cehaleti aşıp eşitliği sağlayabilmek, telif haklarına saygılı olmayı öğrenebilmek, hayat boyu öğrenebilen ve eleştirel düşünebilme becerilerine sahip nesiller yetiştirmek için bilgi okuryazarlığı becerileri son derece önemlidir (Naik & Padmini, 2014). Öğrencilerin çağın yeniliklerine uyum sağlayabilen, sorgulayıcı, saygılı, sosyal ve siyasi haklarını bilen bireyler olarak topluma kazandırılabilmesi amacıyla, gelişimlerine ve seviyelerine uygun olarak eğitim hayatlarının her seviyesinde bilgi okuryazarlığı becerileri diğer okuryazarlık becerileriyle desteklenerek geliştirilebilir.

1.1.2. Dijital Okuryazarlık Becerileri

21. yüzyıla uyum sağlayabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin verimli ve etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Teknolojiyi kullanabilmek artık yeterli olmamakta, dijital araçların donanımlarına ve yazılımlarına ilişkin özelliklere de vakıf olmak ihtiyacı

oluşmaktadır. Belirtilen bu becerilere ek olarak etkili iletişim kurabilme, dijital içerik üretebilme ve paylaşabilme becerilerine de hâkim olabilmek için dijital okuryazarlık becerileri bakımından donanımlı olmak gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık, teknolojinin nasıl kullanılacağını öğrenme süreci (Ribble, 2011), dijital çağda hayatta kalma becerisi (Eshet-Alkalai, 2004), manipüle edilmeye veya kandırılmaya karşı savunma (Lankshear & Knobel, 2006), dijital teknolojilerle öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal perspektiflerini içeren geniş bir kavram (Ng, 2012), bireylerin dijital araçları doğru şekilde kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneği (Martin, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan hareketle dijital okuryazarlığın güvenlik ve gizlilik gibi dijital önlemler alabilme, dijital tehlikelere karşı tedbirli olabilme ve dijital imkânların farkında olabilme becerilerini de içerdiği anlaşılmaktadır.

Dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanabilme becerisinin ötesinde dijital ortam kullanıcılarının gereksinim duydukları karmaşık bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal becerileri de içermektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Dolayısıyla dijital okuryazarlık bireylerin okul ortamı dışındaki günlük hayatlarında veya iş ortamlarında dijital faaliyetlerini yürütmelerini sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Martin, 2005). Vatandaşlığın da dijitalleşmesi ile birlikte dijital hukuk, dijital etik, dijital ticaret, dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar da dijital okuryazarlık becerileri arasında yer almaya başlamaktadır (Ribble, 2011). Bu durumda öncelikle öğretmen adaylarının bu becerilerde kendi yetkinliklerini oluşturmaları ve bunları öğrencilere aktarabilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri de diğer okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilerek eğitim hayatının içinde yer alabilir.

1.1.3. Medya Okuryazarlığı Becerileri

Medyanın günlük hayatımızın her alanında yer aldığı 21. yüzyılda medya mesajlarının üretim sıklığı giderek artmakta, medya içeriği üreticiliği bir sektör hâline gelmektedir. Medya okuryazarlığı, medya içeriklerine eleştirel yaklaşabilmek, medya mesajlarının kaynaklarını sorgulayabilmek ve medyanın insanlar üzerindeki etkilerini kavrayabilmek için bilinçli medya kullanıcılarının sahip olması gereken becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaktadır.

Medya okuryazarlığı, iletişim unsurlarını daha iyi yorumlayabilmek için kazanılan çeşitli bakış açıları (Potter, 2021); medya mesajlarını analiz etmek, değerlendirebilmek ve üretmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler (Martens, 2010); sembolik metinlere karşı açık, sorgulayıcı, düşüncel ve eleştirel bir duruş (Hobbs, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar medya mesajlarına eleştirel ve sorgulayıcı bir biçimde yaklaşılmasına, medya içeriği üretilirken iletişim unsurlarının etkili ve verimli kullanabilmesine yönelik becerilerin medya okuryazarlığı ile kazandırılabilceğini ifade etmektedir.

Yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan medya okuryazarlığı ve bu okuryazarlığa ilişkin literatür özellikle son otuz yıl içinde üretilmiştir (Potter, 2021). Dolayısıyla medya okuryazarlığına yönelik cevap bekleyen çok sayıda soru bulunmaktadır. Bu sorular “medya okuryazarlığı üretim gerektirir mi, ideolojik bir gündeme sahip olmalı mı, medya kuruluşlarınca desteklenmeli mi, programlara müstakil bir ders olarak eklenmeli mi, eğitim sisteminin hangi basamaklarında yer almalı” şeklinde sıralanmaktadır (Hobbs, 1998). Ancak

eğitim hayatındaki temel sorun medya metinlerine karşı öğrenciler için hangi yaklaşımın tercih edilmesi gerektiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Hobbs'a (1998) göre medyanın olumsuz etkilerine yönelik korumacı bir yaklaşım tercih etmek yerine bireyleri medyanın tehlikelerine karşı bilinçlendirici bir yaklaşım sergilemek daha yerinde olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin "Öğrencilerime mesajın ne olduğunu mu söylemeye çalışıyorum yoksa öğrencilerime mesajın ne olabileceğine dair yetenekleri mi veriyorum?" sorusunu kendilerine sormaları gerekmektedir (Jolls & Thoman, 2008, s. 17). Böylece öğrencilerin maruz kaldıkları medya metinlerine karşı eleştirel beceriler geliştirebilmelerine olanak sağlanabilir. Çünkü medyanın olumsuz etkilerinden korunabilmek ya da bu etkileri en aza indirebilmek amacıyla medya metinlerine yaklaşım biçiminin eleştirel yapıda olması gerekmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl okuryazarlıkları arasında yer alan medya okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılması; eleştirel düşünebilen, sorgulayıcı ve bilinçli bireyler yetiştirilmesi noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Medya okuryazarlığı becerilerine diğer okuryazarlık becerileri ile birlikte eş güdümlü olarak eğitim sisteminde yer verilebilir.

1.2. Öz Yeterlik ve Okuryazarlık Becerileri

Beceri eğitiminde temel amaç bireyin hedeflenen seviyeye ulaşabilmesini sağlamaktır. Ancak bireyin anlayabileceğine veya yapabileceğine dair kendine olan inancı bu durumu etkilemektedir. Öz yeterlik kavramı bireyin neleri yapabileceğine olan inancından ziyade neleri yapabilmeye yeterli olduğunun farkında olmasına karşılık gelmektedir (Bandura, 1997). Nitekim bireyin yapabileceklerini bilmesi ile neleri yapmaya yeterli olduğunun farkında olması ayrı durumlardır. İlk durum sonuç beklentisi, ikinci durum ise öz yeterlik olarak adlandırılmakta; dolayısıyla her iki durumun sonuçları bireyin hedefe ulaşabilmesi açısından farklılık göstermektedir (Pajares, 1996). Öz yeterlik, kişinin gereken davranışları gösterebilme kapasitesiyle ilgili algısıdır fakat sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını içermektedir (Schunk, 2014). Öz yeterlik, bireyin kendisine olan güven duygusu ile ilgilidir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, kendilerine daha zorlu hedefler koyarak bilişsel anlamda daha yüksek bir performans gösterme eğilimindedirler (Pintrich, 1999; Zimmerman vd., 1992). Bu durumda öz yeterlik, bireyin koyduğu hedeflere ulaşabilmesi ve gereken davranışları sergileyebilmesi bağlamında, eğitim sistemi içinde etkili bir yeri olan okuryazarlık becerileriyle ilişkili bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin öğretmeye yönelik düşünceleri kendi öz yeterliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla öz yeterliği yüksek olan öğretmen etkinlik tasarlamaya yatkın, öğrencilerin başarılarını desteklemeye istekli olabilirken öz yeterliği düşük olan öğretmen konular, etkinlikler ve öğrenciler karşısında kendisini yetersiz hissedebilir, materyal geliştirme aşamasında güçlük çekebilir ve öğrencilerin seviyelerine uygun konu anlatımı yapamayabilir. (Schunk, 2014). Ancak eğitim ortamlarında motivasyonu yüksek, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilen, sağlıklı öğrenme süreçlerinin oluşmasına zemin hazırlayan ve yeni fikirler üretebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretmeni adaylarından 21. yüzyılın gerektirdiği okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerine bu becerileri aktarabilmeleri noktasında kendilerini yeterli hissetmeleri beklenmektedir.

1.3. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterliğinin Ölçülmesi

Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevi ya da davranışı başarıyla gerçekleştirebileceklerine yönelik kendi kapasitelerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Bu nedenle öz yeterliğin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerin kuramsal temellere dayandırılması önem taşımaktadır. Bandura (2006) öz yeterlik algıları ölçülürken genel ifadeler yerine belirli bir davranış alanına özgü ifadelerin kullanılmasını, maddelerin gerçekleştirilecek davranışlara yönelik “yapabilirim” biçiminde yapılandırılmasını ve farklı zorluk düzeylerini içeren görevleri kapsamasını önermektedir. Bununla birlikte maddelerin somut ve açık durumları ifade etmesi, bireylerin davranışlara ilişkin öz yeterliklerini derecelendirebilecekleri biçimde oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik ölçeği geliştirme sürecinde söz konusu ilkelerin dikkate alınması, yapılacak analizlerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Okuryazarlık literatüründeki sonuçlar, bireylerin söz konusu alanda donanımlı olduğunda öz yeterlik inançlarının pozitif anlamda yükseleceğine işaret etmektedir (Destebaşı, 2025). Bu kapsamda okuryazarlık becerileri öz yeterlik algılarına yönelik geliştirilen ölçme araçları ile ilgili bir alan yazını taraması yapılmıştır. İpek Süslü (2022) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 659 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Toplam varyansın %60,53’ünü açıklayan 6 faktörlü yapının 51 maddeden oluştuğu görülmektedir. AFA analizlerinin yapıldığı çalışmada DFA analizlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Yasan Ak (2020), 324 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği internet okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinde 16 maddelik 4 faktörlü bir model elde etmiştir. AFA ve DFA farklı veri setleri ile gerçekleştirilmiştir. DFA’dan elde edilen uyum iyiliği indekslerinden dördünün (χ^2/df , RMSEA, CFI, NNFI) raporlandığı görülmüştür.

Ocak ve Karakuş (2018) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 334 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4 faktörden ve 35 maddeden oluşmaktadır. AFA ve DFA analizlerinin yapıldığı çalışmada bazı uyum iyiliği indekslerinin referans değer aralıklarının altında kaldığı belirlenmiştir.

Çocuk (2020) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 599 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Yapılan AFA sonucu 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Çalışmada DFA hesaplamalarına yer verilmediği görülmüştür.

Kurbanoğlu vd. (2006) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği 415 öğretmenle yürütülmüştür. Ölçek maddelerinden 28’i öz yeterlik ve 17’si bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Ölçekte temel bileşenler analizi, madde analizi ve Cronbach Alpha sonuçlarına yer verilmiş, AFA ve DFA yapılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okuryazarlığa ilişkin öz yeterliklerini ölçmek için yurt dışında geliştirilen bir ölçme aracında okuryazarlık stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için geliştirilen (Tschannen-Moran & Johnson, 2011) ölçek 648 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplam varyansın %62’sini açıklayan 2 faktörlü yapı 22 maddeden oluşmaktadır. 22

maddenin toplam Cronbach Alpha güvenirliği ,96 olarak belirtilmiştir. AFA ve DFA analizleri gerçekleştirilen ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin referans değerler arasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın Türkçe uyarlaması (Karatay vd., 2018) 338 öğretmenle yürütülmüş ve toplam varyansın %38'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA ve DFA analizleri sonucunda uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ancak bu ölçek okuryazarlık becerilerini içermemekte, okuryazarlık stratejilerine yönelik öz yeterlikleri ölçmektedir.

Hemen her gün maruz kalınan medya metinlerine eleştirel bir açıdan yaklaşabilmek, dezenformasyon ve manipülasyon içerikli medya mesajlarını fark edebilmek, güvenilir bilgi kaynaklarına nasıl ulaşılacağını öğrenebilmek, elde edilen bilgiyi doğrulayabilmek, bu bilgileri organize edip değerlendirebilmek, dijital yenilikleri takip ederek dijital güvenlik tehditlerine karşı tedbir alabilmek amacıyla ilgili okuryazarlık becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu beceriler öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılacağından öğretmenlerin okuryazarlık öz yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek formunun öğretmen olduktan sonra bu eğitimi verecek olan Türkçe öğretmen adaylarına uygulanması uygun bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterliklerini ölçebilen, geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının daha ayrıntılı yapıldığı bir ölçek aracına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmacı bu desende katılımcıların bir konu hakkındaki tutumlarını, inançlarını ve görüşlerini inceleme olanağına sahiptir (Creswell, 2020). Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 624 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu için sekiz ayrı üniversitede, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilen (Creswell, 2020; Patton, 2005) Türkçe öğretmeni adayları tercih edilmiştir. Çalışma Adnan Menderes, Gaziantep, Giresun, İnönü, Mehmet Akif Ersoy, Mersin, Mustafa Kemal ve Pamukkale üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1-4. sınıf arası 624 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı betimleyici istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Çalışma Gruplarına Ait Demografik Sonuçlar

Toplam veri	Ham Veri	Analiz Edilen Veri	Demografik Özellikler		n	%		
624	312	293 (1. Grup)	Cinsiyet	Kadın	227	77,5		
				Erkek	66	22,5		
			Üniversite	Adnan Menderes	20	6,8		
				Gaziantep	69	23,5		
				Giresun	50	17,1		
				İnönü	25	8,5		
				Mehmet Akif Ersoy	8	2,7		
				Mersin	62	21,2		
				Mustafa Kemal	31	10,6		
				Pamukkale	28	9,6		
				Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	76	25,9	
					2. Sınıf	78	26,6	
			3. Sınıf		69	23,5		
			4. Sınıf		70	23,9		
			312	273 (2. Grup)	Cinsiyet	Kadın	196	71,8
						Erkek	77	28,2
					Üniversite	Adnan Menderes	26	9,5
						Gaziantep	60	22,0
	Giresun	42				15,4		
	İnönü	26				9,5		
	Mehmet Akif Ersoy	6				2,2		
	Mersin	60				22,0		
	Mustafa Kemal	19				7,0		
	Pamukkale	33				12,1		
	Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	60	22,0				
		2. Sınıf	63	23,1				
		3. Sınıf	77	28,2				
		4. Sınıf	73	26,7				

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek formu toplam 624 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen ham veri, her biri 312 veriden oluşan rastgele iki gruba ayrılmıştır. Yapılan ön analizlerden sonra veri setinde birinci grup için 293 ve ikinci grup için 273 veri kalmıştır.

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 03.05.2024 tarihinde verilen 475468 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Madde havuzu oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla literatürde yer alan 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik ölçeklerinden (Çocuk, 2020; İpek Süslü, 2022; Karatay vd., 2018; Kurbanoglu vd., 2006; Ocak & Karakuş, 2018; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Yasan Ak, 2020) ve TYMMÖP Ortak Metni (MEB, 2025) Türkçe alan becerilerinde yer verilen okuryazarlık becerilerine ilişkin süreç bileşenlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen madde havuzu araştırmacılar tarafından değerlendirilerek hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) puanlama aralığına sahip beşli Likert tipinde 60 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formdaki 60 madde, Türkçe (6) ve ölçme değerlendirme (2) alan uzmanlarından alınan görüşler (geçerli, geliştirilmeli, yetersiz) doğrultusunda puanlanmıştır. Bu puanlama neticesinde pilot uygulama için 46 maddelik bir form elde edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim

Fakültesinde öğrenim görmekte olan 122 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından 22 maddeden oluşan form asıl uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Çalışmanın sekiz farklı ilde yürütülmesi nedeniyle asıl uygulama formu “Google Forms” üzerinden eğitim fakültelerinde ders vermekte olan akademisyenler aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarına iletilmiştir. Formun giriş kısmına katılımcıların gönüllü olduklarını belirtmelerine yönelik bir açıklama eklenmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla tüm maddelerin altında yer alan “gerekli” seçeneği aktifleştirilmiştir. Etik kurul izni alındıktan sonra uygulama yapılmış ve uygulamadan elde edilen veriler Excel dosyası olarak indirilip SPSS 22 paket programına aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Madde sayısı 22 olan asıl form, toplam 624 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler önce rastgele iki gruba ayrılmış ve ön analizlere geçilmiştir. Birinci gruba ait veri setinde öncelikle veri kaybı ve normallığe yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Sette veri kaybı olmadığı görülmüştür. Uç değerlerin kontrol edilmesi amacıyla verilerin z değerleri hesaplanmıştır. Bunlardan ± 3 aralığındaki z değerine sahip olan verilerin uç değer olduğu ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2021; Tabachnick & Fidell, 2020). Ayrıca maddelerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının da $\pm 1,5$ arasında olması normal dağılım için uygundur (Tabachnick & Fidell, 2020). Referans olarak alınan bu değer aralıkları dışında kalan 19 veri sağlıklı olduğu için veri setinden çıkarılmış ve analizlere devam edilmiştir.

AFA öncesi yapılması gereken analizler tamamlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısı ile ilgili kanıtlar bulmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 300 civarında olması (Tabachnick & Fidell, 1966) veya ölçekte yer alan madde sayısının 5 ila 10 katı bireye ulaşılması (Kass & Tinsley, 1979) gerektiği belirtilmektedir (Akt., Seçer, 2021, s. 155). Örneklem faktör analizine yeterli olup olmadığını belirlemek için ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Bartlett testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0,90’ın üzerinde çıkması örneklem sayısının mükemmel olduğunu, Bartlett testinin anlamlı bulunması ise örneklem çok değişkenli normallığı sağladığını göstermektedir (Çokluk vd., 2021; Hutcheson & Sofroniou, 1999’dan akt., Seçer, 2021, s. 42; Yurt, 2023). Bu referans ve değerlere göre birinci gruptaki 293 katılımcının kriterlere uygun olduğu ifade edilebilir.

Değişkenler arasındaki kovaryans yapısını açıklamak için AFA’da temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde faktörler arasında ilişki olduğundan faktörler arası ilişkinin korunması ve gerçekçi faktör yapıları elde edilebilmesi amacıyla eğik döndürme yöntemlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2020; Yurt, 2023). Bununla birlikte örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Madde seçimi aşamasında maddenin ilgili boyutta yüksek ve güvenilir faktör yüklerine sahip en az ,50 kesim noktasında bulunmasına (Hair vd., 2010; Yurt, 2023), ortak varyans değerinin ,40’tan küçük olmamasına (Gaskin, 2022’den akt: Yurt, 2023, s. 58), birden fazla faktördeki madde yük değerleri arasında en az ,10 değerinde fark bulunmasına (Çokluk vd., 2021) dikkat edilmiştir. Bu

ölçütlerin dışında kalan maddeler tespit edilerek her defasında bir madde olmak üzere sırasıyla analizden çıkarılmıştır.

AFA yoluyla elde edilen değerlerin doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci gruba ait veri setinde öncelikle kayıp değer, tekli ve çoklu normallik ile uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli aykırı değerler Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiştir. Serbestlik derecesi modele dâhil edilen madde sayısı ($df=16$) olarak alınmış, $p<,001$ anlamlılık düzeyinde Ki-kare kritik değeri 39,25 olarak belirlenmiştir. Bu değeri aşan değerler uç değer olarak nitelendirilmektedir (Pearson & Hartley, 1958'den akt., Seçer, 2021, s. 36; Tabachnick & Fidell, 2020; Yurt, 2023). Yapılan incelemede tek değişkenli uç değerler dışında kalan 16 veri ve Mahalanobis uzaklığına sahip 23 veri olmak üzere toplam 39 veri normal dağılımı bozduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine 273 veri ile devam edilmiştir.

Faktörlerin doğrulanması amacıyla model uyumu, ki-kare ile birlikte NFI, NNFI, IFI, CFI ve RMSEA fit indeksleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, PNFI, PGFI ve SRMR değerleri incelenmiştir. Maddelerin ilgili faktörlerle uyumu yakınsama geçerliği kapsamında ele alınmıştır. Bu amaçla ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. AVE değerinin karekökü, bir yapının diğer tüm yapılarla korelasyonundan daha büyük olmalıdır. AVE, bir yapı altındaki öğelerin toplam varyansının, yapıyı temsil eden faktörün toplam varyansına oranını ifade etmekte ve alınan değer yüksek olması birleşme geçerliğinin iyi olduğunu göstermektedir (Yurt, 2023, s. 74). AVE, faktör yüklerinin kareleri toplamının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmekte ve her faktör için ayrı hesaplanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017, s. 82). ,50'den yüksek AVE ve ,70'in üzerindeki CR değerlerinin (Fornell & Larcker, 1981) kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterlik ölçeğinin güvenilirliği birleşik güvenirlik (CR) ve Cronbach Alfa katsayıları ile belirlenmiştir. Madde ayırt ediciliği için Alt ve üst %27'lik grup karşılaştırmaları ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Açımlayıcı analizler için IBM SPSS 22.00 paket programı, doğrulayıcı analizler için ise AMOS 24.00 paket programı kullanılmıştır. AMOS içinde yer alan plugins yardımıyla (Gaskin vd., 2026) CR ve AVE hesaplamaları yapılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Yapı Geçerliği

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'nin yapısal açıdan geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (AFA ve DFA) yapılmıştır. Faktör yapı tespiti amacıyla maddelere AFA uygulanmıştır. AFA aracılığıyla elde edilen ölçüm modelini doğrulamaya yönelik birinci ve ikinci düzey DFA analizleri yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA kapsamında analiz edilen birinci grubun (n=293) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,947 ve Bartlett testinden elde edilen değer ($\chi^2=3358,529$ sd=120, $p<,01$) anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre veri setinin AFA hesaplamaları için mükemmel olduğu söylenebilir.

Direct Oblimin eğik döndürme tekniği ile yapılan AFA sonucunda 1’den fazla öz değere sahip 3 faktör belirlenmiştir. Madde seçme ölçütleri doğrultusunda binişik özellik gösteren 6 madde analizden tek tek çıkarılmış ve işlem her defasında yinelenmiştir. Son durumda 3 faktör ve 16 maddeden oluşan yapının toplam varyansın yaklaşık %70’ini açıkladığı belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği AFA Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Madde Yük Değerleri		
m13	,770	,885		
m12	,681	,784		
m15	,760	,726		
m14	,659	,654		
m16	,704	,653		
m10	,580	,621		
m4	,712		,845	
m1	,618		,821	
m6	,740		,662	
m5	,743		,641	
m7	,741		,639	
m8	,644		,632	
m22	,627		,624	
m20	,819			,760
m21	,731			,734
m19	,772			,712
Öz Değer (Top.=11,30)		9,10	1,19	1,01
Açıklanan Varyans (Top.= %70,04)		%56,89	%7,42	%6,03

Tablo 2’ye göre her maddenin ait olduğu faktöre ilişkin değerler ,62 ve ,89; maddelere ait ortak faktör varyans değerleri ,58 ve ,82 aralığında yer almaktadır. Bu değerler ,50 yük ve ,40 ortak varyans referans değerlerinin (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2010) üzerinde olduğunu göstermektedir. Varyansın %56,89’unu açıklayan 6 maddelik faktör medya okuryazarlığı, varyansın %7,42’sini açıklayan 7 maddelik faktör bilgi okuryazarlığı ve varyansın %6,03’ünü açıklayan 3 maddelik faktör dijital okuryazarlık şeklinde adlandırılmıştır.

4.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA aracılığıyla ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda ki-kare uyum iyiliği testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=210,130$, sd=99, $p<,001$). Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan, model değerlendirmesinde tek başına yeterli görülmemektedir (Kline, 2011). Bu nedenle diğer uyum indeksleri de incelenmiştir. DFA’ya ilişkin uyum indekslerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

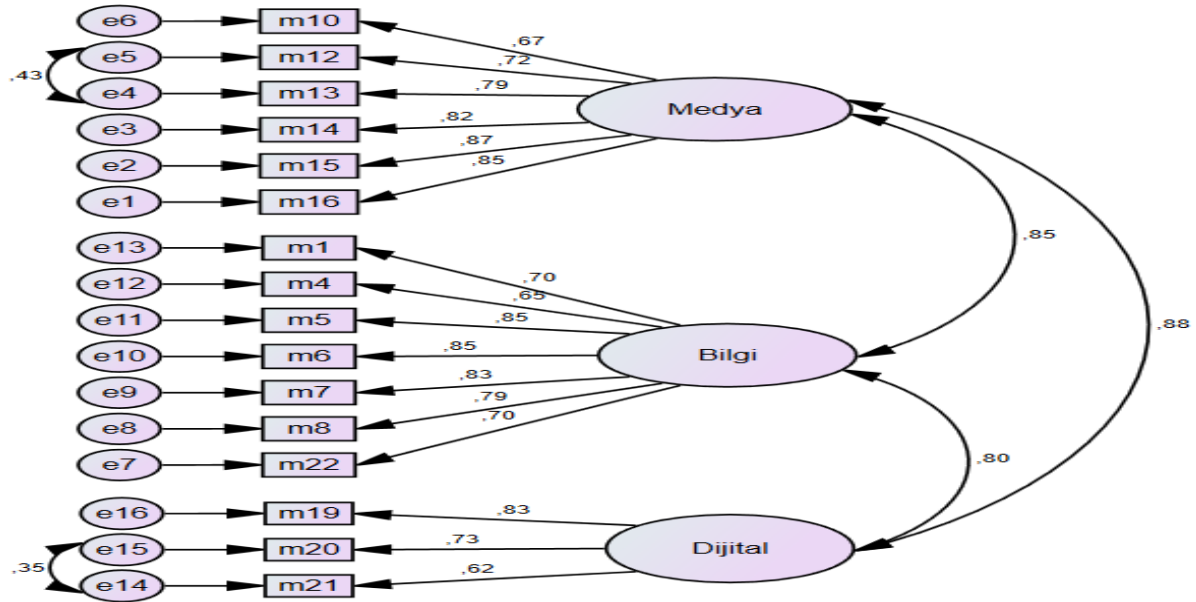
Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Elde Edilen Değer	Değerlendirme
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2,12	Mükemmel Uyum
GFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,912	İyi Uyum
AGFI	$\geq ,90$	$\geq ,85$	,879	İyi Uyum
RMSEA	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,063	İyi Uyum
IFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,964	Mükemmel Uyum
NFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,935	İyi Uyum
NNFI (TLI)	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,957	Mükemmel Uyum
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,964	Mükemmel Uyum
SRMR	$\leq ,05$	$\leq ,10$	,031	Mükemmel Uyum
PNFI	$\geq ,95$	$\geq ,50$	,771	İyi Uyum
PGFI	$\geq ,95$	$\geq ,50$	,664	İyi Uyum

Tablo 3'te yer alan referans değerleri (Çokluk vd., 2021; Gürbüz & Şahin, 2018; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2020) incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indekslerinin genel olarak mükemmel ve iyi uyumu işaret ettiği görülmektedir. Buna göre modelin önerilen ideal değerleri karşıladığı ve üç faktörlü yapının veri ile uyumunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlar Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Birinci Düzey DFA Sonuçları



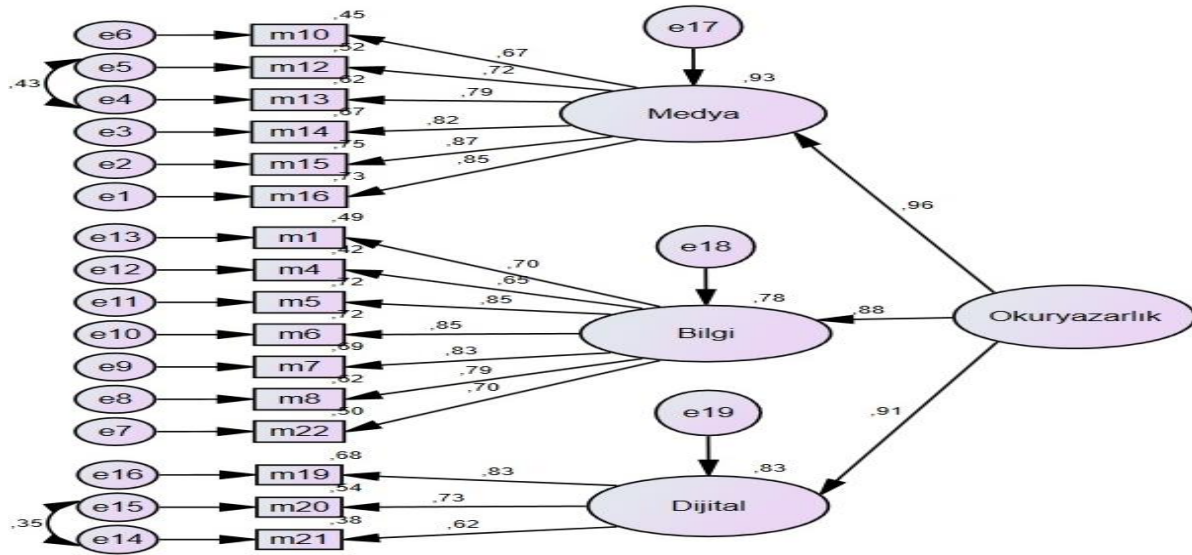
Şekil 1 incelendiğinde faktör yüklerinin ,50'nin üzerinde (Hair vd., 2010) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,001$) olduğu görülmektedir. Faktörlere ilişkin yük değerleri medya okuryazarlığı boyutunda ,67 ile ,87; bilgi okuryazarlığı boyutunda ,65 ile ,85; dijital okuryazarlık boyutunda ise ,62 ile ,83 aralığındadır. DFA sonucunda elde edilen C.R. değerleri 10,26 ile 18,78 arasında değişmektedir. C.R. değerinin 3,29'dan büyük olması $p < ,001$ düzeyinde anlamlılık göstergesi kabul edilmektedir (Kline, 2011). Gizil değişkenler arasındaki korelasyonların düşük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu faktörlerin

birbirinden ayrıştığını göstermektedir. Sonuçlar model ile veri arasındaki uyumu desteklemektedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin modelin okuryazarlık faktörü altında toplanıp toplanmayacağını test etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Bu modelde ilk DFA yoluyla alınan üç faktör okuryazarlık yapısına bağlanarak test edilmiştir. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

İkinci Düzey DFA Sonuçları



Şekil 2'de yer alan ikinci düzey DFA modelinin mükemmel ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2,12$, GFI=,91, AGFI=,88, RMSEA=,063, IFI=,96, NFI=,93, NNFI (TLI)=,96, CFI=,96, SRMR=,03, PNFI=,77, PGFI=,66). İkinci düzey DFA'dan elde edilen standardize edilmiş regresyon kat sayıları ile C.R. değerleri de istatistiksel açıdan anlamlıdır. Dolayısıyla ölçek tek boyutlu bir yapıyı da desteklemektedir. Buna göre ölçeğin medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık boyutlarından oluşan hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin yapısal anlamda bütünlük sağladığını göstermektedir.

4.2. Yakınsama Geçerliği

AVE değerleri, ölçeğin yakınsama geçerliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanmıştır. Yakınsama geçerliği, her bir faktörün kendi maddeleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin diğer faktörlerden yeterli düzeyde ayrışıp ayrışmadığını ortaya koyan bir kanıt niteliği taşımaktadır. AVE değeri, medya okuryazarlığı adlı faktörde 0,62 bulunmuştur. Bu değer faktörün toplam varyansın %62'sini açıkladığını göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı boyutunda AVE değeri 0,59 ve dijital okuryazarlık boyutunda 0,53 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait AVE değeri ise 0,59 olarak hesaplanmıştır. AVE değerinin 0,50'yi aşması önerilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Buna göre faktörlerin diğer faktörlerden yeterince ayrıştığını ifade etmek mümkündür. Bu durum doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde

edilen ikinci düzey modelle tutarlı bulunmuştur. Bu bulgu boyutların ortak bir üst yapı olan okuryazarlık kavramının alt bileşenleri olduğunu desteklemektedir.

4.3. Güvenirlik

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'nden alınan puanların güvenirliliği Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, ölçüm sonuçlarının iç tutarlılığı birleşik güvenirlilik katsayısı aracılığıyla da incelenmiştir. Yapılan güvenirlilik analizleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te raporlanmıştır.

Tablo 4

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Birleşik Güvenirlilik (CR)
Medya okuryazarlığı	6	,902	,908
Bilgi okuryazarlığı	7	,915	,910
Dijital okuryazarlık	3	,857	,773
Ölçek toplamı	16	,949	,959

Tablo 4'e göre üç faktörlü yapıya sahip ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları medya okuryazarlığı boyutu için ,90, bilgi okuryazarlığı boyutu için ,92; dijital okuryazarlık boyutu için ,86 çıkmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa katsayısının ,95 olduğu tespit edilmiştir. Alınan bu değerler iç tutarlılığın ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yüksek düzeyde sağlandığını ortaya koymaktadır. Birleşik güvenirlilik katsayıları medya okuryazarlığı (CR=,91), bilgi okuryazarlığı (CR=,91) ve dijital okuryazarlık (CR=,77) boyutlarında eşik değerlerin üzerinde yer almaktadır. Faktörlere ve ölçek geneline (CR=,96) ait hesaplamalar sonucu birleşik güvenirlilik düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ölçümlerin güvenilir ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Madde Analizi

Ölçeğin psikometrik özelliklerini desteklemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla, toplam puanlar esas alınarak %27'lik üst grup (N=79) ve %27'lik alt grup (N=79) oluşturulmuştur. Bu iki grubun puanları, her bir madde için bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Madde analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te raporlanmıştır.

Tablo 5

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde	Yeni Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	t
m13	M1	,945	,716	4,24	,84	-,83	15,66*
m12	M2	,946	,702	4,26	,76	-,70	16,24*
m15	M3	,944	,780	4,34	,79	-,93	17,44*
m14	M4	,946	,692	4,40	,79	-1,10	14,70*
m16	M5	,944	,767	4,20	,83	-,68	19,10*

m10	M6	,947	,638	4,30	,85	-1,15	15,97*
m4	M7	,946	,665	4,04	,82	-,49	16,92*
m1	M8	,948	,574	4,08	,78	-,44	12,97*
m6	M9	,944	,784	4,30	,79	-,93	19,14*
m5	M10	,944	,790	4,23	,81	-,86	19,47*
m7	M11	,944	,799	4,21	,81	-,68	20,59*
m8	M12	,945	,725	4,00	,90	-,48	20,74*
m22	M13	,945	,709	4,20	,84	-,78	18,42*
m20	M14	,945	,722	4,22	,86	-,82	16,85*
m21	M15	,947	,657	4,11	,87	-,63	16,13*
m19	M16	,946	,685	4,41	,85	-1,20	15,45*

*p<,001

Tablo 5'e göre düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,58 ile ,80 aralığında değişmektedir. Bu korelasyon değerlerinin ,30'un üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2016). Tablodaki değerler ise referans değerinin oldukça üzerinde yer almaktadır. Buna göre tüm maddelerin ayırt edici özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu maddelerin ölçekle tutarlı olduğunu ve herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığını ifade etmektedir. Çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ referans aralığında (Tabachnick & Fidell, 2020) yer alması normal dağılıma uygunluğu ifade etmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda tüm maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=12,97-20,74$, $p<,001$). Elde edilen sonuçlar maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.5. Ölçek Puanlarının Anlamlandırılması

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş ve hiç katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek 3 faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 16 ve en yüksek 80 puan elde edilebilmektedir. Puanlama yapılırken medya ve bilgi okuryazarlığı boyutlarında yer alan birer maddenin (M2 ve M12) ters madde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterliklerinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışma, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için yapılan analizleri içermektedir. Literatürde 21. yüzyıl okuryazarlıkları olarak belirtilen (Bozkurt & Coşkun, 2018; Jolls & Thoman, 2008; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Özbay & Çelik, 2013; Posos Devrani, 2021) medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Alt boyutlarda yer alan maddeler öz yeterlik literatüründe ifade edilen uyarılar (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Pintrich, 1999; Schunk, 2014; Zimmerman vd., 1992), okuryazarlık becerileri öz yeterlik ölçekleri alan taraması (Çocuk, 2020; İpek Süslü, 2022; Karatay vd., 2018; Kurbanoglu vd., 2006; Ocak & Karakuş, 2018; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Yasan Ak, 2020) ve TYMMÖP Ortak Metni (MEB, 2025) içinde yer alan ilgili okuryazarlık becerilerine ilişkin süreç bileşenleri göz önüne alınarak şekillendirilmiştir.

Gaziantep Üniversitesi'nde Türkçe öğretmenliği öğrenimi görmekte olan 122 katılımcıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından 624 gönüllü Türkçe öğretmeni adayına ölçek formu uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin AFA öncesi KMO değeri ,95 ve Bartlett testi değerleri anlamlı ($\chi^2=3358,529$ sd=120, $p<,01$) bulunmuş ve verilerin AFA için uygun olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2012). AFA sonucunda ölçeğin 16 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısı, varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerlerinin ,62 ile ,89 arasında, ortak faktör varyanslarının ise ,58 ile ,82 arasında değiştiği ve bunların belirtilen ölçütlerle (Büyüköztürk, 2012; Hair vd., 2010; Yurt, 2023) uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değerinin ,95 olarak tespit edilmesi Türkçe öğretmeni adaylarının kullanımına uygun bir ölçek geliştirildiği anlamına gelmektedir (Seçer, 2021). Bunun yanında alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonucu maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin ($t=12,97-20,74$, $p<,001$ için) anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin geneline ait yakınsama geçerliği (AVE=,59) ve birleşik güvenirlik katsayısı (CR=,96) hesaplamaları sonucunda yapısal bütünlüğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

- Geliştirilen ölçeğin Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanmasından elde edilen bulgular, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve Türkçe öğretmeni adaylarının söz konusu becerilere yönelik öz yeterlik inançlarının hangi değişkenlere bağlı olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılabilir.
- Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik analizleri farklı çalışma gruplarıyla tekrar yapılabilir.
- Farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için öğrenim gördükleri alanlarla ilgili okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik ölçekleri de geliştirilebilir.
- Bu çalışmanın öğretmen adaylarının okuryazarlıklarına yönelik geliştirilecek yeni ölçme araçları ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin yapılacak araştırmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138. <https://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/872>.
- ALA (American Library Association). (1989). Presidential committee on information literacy: Final report. (Erişim tarihi: 20.05.2023) <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.

- Ateş, M., & Aşcı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307–319). Information Age Publishing.
- Bozkurt, F., & Coşkun, D. (2018). 21. yy. okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <http://dx.doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayın.
- Çocuk, H. E. (2020). *Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (6. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Destebaşı, F. (2025). *Öğretmen eğitimi ve okuryazarlık: Tutumlar, öz yeterlilik ve okuma stratejileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doyle, C.S. (1992). Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132. https://www.researchgate.net/publication/285744631_Bilgi_okur_yazarligi_becerileri_ve_bu_becerilerin_ogrencilere_kazandirilmasi_icin_duzenlenecek_ogrenme_ortamlarinin_thom.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/p/4793/>.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/3151312>.
- Gaskin, J., James, M., & Lim, J. (2026, Mart 3). *Plugins*. Gaskination's StatWiki.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (Seventh Edition)*. Pearson Prentice Hall.
- Hobbs, R. (1998). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (2004), 37(1), 122-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509209>.
- İpek Süslü, S. (2022). *Dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. (C. Elma, & A. Kesten, Çev. Ed.). Ekinoks Yayınevi.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V., & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 105-132. <https://izlik.org/JA48NA25LU>.
- Kardaş, M. N., & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. İçinde M. N. Kardaş & M. Kaya (Eds.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 1-25). Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (Third Edition)*. The Guilford Press.
- Koçoğlu, E. (2020). Medya okuryazarlığı ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar. E. Koçoğlu & Ö. Akman (Ed.), *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde (s. 1-9). Pegem Akademi.
- Kurbanoglu, S. S., Akkoyunlu, B., & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of documentation*, 62(6), 730-743. <http://dx.doi.org/10.1108/00220410610714949>.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi - TÜBAR*, 28, 283-298. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157039>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 8-20. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Educaiton*, 2(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.23860/jmle-2-1-1>.
- Martin, A. (2005). DigEuLit - a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of ELiteracy*, 2, 130-136. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25s>.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 6(22), 109-120. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.40368>.
- Naik, M. M., & Padmini. (2014). Importance of information literacy. *International Journal of Digital Library Services*, 4(3), 92-100. <http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/9434.pdf>.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması, *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.1931>.
- Özbay, M., & Çelik, M.E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14856>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <http://dx.doi.org/10.2307/1170653>.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4).
- Posos Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1626539>.
- Potter, W. J. (2021). *Media literacy*. Sage Publications.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools (Second Edition)*. International Society for Technology in Education.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloglu Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>.
- Yasan Ak, N., (2020). Development of Internet literacy self-efficacy scale for pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 9(2), 179-204. <http://dx.doi.org/10.19128/turje.664706>.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369427>.
- Yurt, E. (2023). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli analizler için pratik bilgiler: SPSS ve AMOS uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312029003663>.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu; Tarih: 03.05.2024; Sayı: 475468

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The concept of self-efficacy refers not only to an individual's belief in what they can do but also to their awareness of what they are capable of accomplishing. Indeed, knowing what one can do and being aware of what one is sufficiently capable of doing are two distinct situations. In this respect, self-efficacy emerges as a concept related to literacy skills, which hold an important place in the education system in terms of enabling individuals to achieve their goals and display the necessary behaviors. Self-efficacy refers to individuals' beliefs in their own capacities to successfully perform a particular task or behavior. Therefore, it is important that the scales developed to measure self-efficacy are grounded in theoretical foundations.

Findings in the literacy literature indicate that individuals' self-efficacy beliefs tend to increase positively when they are well-equipped in the relevant field. Within this scope, a literature review was conducted on measurement tools developed to determine self-efficacy perceptions regarding literacy skills. Based on the item pool obtained from the literature, a draft form consisting of 60 items was prepared by the researchers in a five-point Likert format ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The 60 items in the draft form were evaluated by a total of eight experts, including six experts in Turkish language education and two experts in measurement and evaluation. The experts rated each item as valid, needs improvement, or insufficient. As a result of this evaluation, a 46-item form was obtained for the pilot application. After the pilot study conducted with 122 prospective Turkish language teachers studying at the Faculty of Education at Gaziantep University, a 22-item form was finalized for the main application.

The study group consisted of 624 prospective Turkish language teachers studying during the 2025-2026 academic year. For the study group, prospective Turkish language teachers who were easily accessible and studying at different grade levels in eight different universities were preferred. The study aims to develop a valid and reliable scale to measure the self-efficacy of prospective Turkish language teachers regarding 21st-century literacy skills. For this purpose, the data obtained were analyzed using the IBM SPSS 22.0 and AMOS 24.0 software programs.

The main form consisting of 22 items was administered to 624 prospective Turkish language teachers. The obtained data were first randomly divided into two groups, and preliminary analyses were conducted. In the dataset of the first group, analyses of missing values, normality, and outliers were performed. It was observed that there were no missing values in the dataset. In order to check for outliers, the z-scores of the data were calculated. In addition, the skewness and kurtosis coefficients of the items were within the ± 1.5 range, which is considered appropriate for normal distribution. Nineteen data points falling outside these reference ranges were considered problematic and removed from the dataset, and the analyses were continued.

Within the scope of Exploratory Factor Analysis (EFA), the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy for the first group ($n=293$) was found to be .947. The value obtained from Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi^2=3358.529$, $df=120$, $p<.01$). These results indicate that the data were excellent for EFA. As a result of the first EFA

conducted using the Direct Oblimin oblique rotation technique, three factors with eigenvalues greater than 1 were identified. In line with the item selection criteria, six items with cross-loading characteristics were removed from the analysis one by one, and the procedure was repeated each time. In the final stage, it was determined that the structure consisting of three factors and 16 items explained approximately 70% of the total variance. The factor loadings of the items ranged between .62 and .89, while the communalities ranged between .58 and .82. These values were found to be consistent with the reference criteria.

In order to confirm the three-factor structure consisting of 16 items obtained from the EFA, first-order Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. As a result of the analysis, the chi-square goodness-of-fit test was found to be significant ($\chi^2=210.130$, $df=99$, $p<.001$). Subsequently, both first-order and second-order CFA were conducted. The results indicated that the factor loadings were above .50 and statistically significant ($p<.001$). The factor loadings ranged between .67 and .87 in the media literacy dimension, between .65 and .85 in the information literacy dimension, and between .62 and .83 in the digital literacy dimension. The C.R. values obtained from the CFA ranged between 10.26 and 18.78. A C.R. value greater than 3.29 is considered an indicator of significance at the $p<.001$ level. The second-order CFA model was found to have excellent and good fit indices ($\chi^2/df=2.12$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, $RMSEA=.063$, $IFI=.96$, $NFI=.93$, $NNFI (TLI)=.96$, $CFI=.96$, $SRMR=.03$, $PNFI=.77$, $PGFI=.66$). The standardized regression coefficients and C.R. values obtained from the second-order CFA were also statistically significant. Therefore, the scale also supports a unidimensional structure.

The Cronbach's Alpha value calculated for the entire scale was found to be .95, indicating that a scale suitable for use by prospective Turkish language teachers was developed. In addition, the results of the t-test conducted between the upper and lower 27% groups showed that the discrimination levels of the items were significant ($t=12.97-20.74$, $p<.001$). Considering the fit indices obtained from the CFA, the convergent validity for the overall scale ($AVE=.59$), and the composite reliability coefficient ($CR=.96$), it can be concluded that a scale with structural integrity, validity, and reliability was obtained.

Ekler:**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK 21. YÜZYIL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**

Madde	Yeni Madde No	Değerli katılımcı; Bu uygulamanın amacı, okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinizi almaktır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup sizin için uygun bir seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Puanlar hiç katılmıyorum (1), çok az katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), oldukça fazla katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde sıralanmaktadır. İşaretleyeceğiniz yanıtlar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Önemli olan görüşlerinizi samimi ve gerçekçi olarak yansıtmanızdır. Yanıtlar gizli tutulacaktır. Lütfen tüm maddeleri eksiksiz olarak yanıtlayınız.	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça fazla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
m13	1	Medya platformlarında karşılaştığım içeriklerin manipülatif yönlerini tespit edebilirim.					
m12	2	Medya içeriğinin çıkar sağlamak amacıyla üretildiğini fark edemem.					
m15	3	Reklam içerikli medya metinlerini eleştirel bir şekilde değerlendirebilirim.					
m14	4	Medya içeriği hazırlarken (kendim dâhil herkesle ilgili) çevrimiçi itibara özen gösteririm.					
m16	5	Medya metinlerinde karşılaştığım dezenformasyon içeren iletileri fark edebilirim.					
m10	6	Medya mesajlarının kim tarafından gönderildiğine dikkat ederim.					
m4	7	Araştırmalarımı bilimsel yöntemler kullanarak yapabilirim.					
m1	8	Bilginin doğruluğunu tespit edebilmek için gereken okuryazarlık becerilerine sahibim.					
m6	9	Araştırma sonucunda elde ettiğim bilgileri organize edebilirim.					
m5	10	Edindiğim bilgileri çeşitli kaynaklarla karşılaştırabilirim.					
m7	11	Bilgiyi doğrulama süreçlerini etkili bir biçimde kullanabilirim.					
m8	12	Bilimsel makaleleri anlama konusunda kendimi yetersiz bulurum.					
m22	13	Okuryazarlık becerilerimi geliştirebilmek için çeşitli kaynaklar kullanırım.					
m20	14	Dijital teknolojilerin gelecekteki olası eğilimleri ile ilgili tahminlerde bulunabilirim.					
m21	15	Dijital güvenlik tehditlerini fark edebilirim.					
m19	16	Dijital yenilikleri kolaylıkla öğrenebilirim.					