

Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Burhan ÇAPRI & Adnan KAN*

Özet – Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği”nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 3 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için toplam ölçek ile alt ölçeklerden alınan puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kurama dayalı açıklamaları destekleyen anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,36 ile 0,77 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için ,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, kişilerarası öz-yeterlik, geçerlik, güvenilirlik.

Abstract – *The Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale: Validity and Reliability Study of Turkish Form* – The aim of this research was at adapting The Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale (TISE) which was developing by Brouwers and Tomic (2002) in a Turkish population and studying it's properties of reliability and validity. In this point of view the research was conducted with 784 teacher working for the primary, secondary, private school and preparatory courses in Mersin. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates, yielded three factor like original. To obtain more evidence for validity, it was questioned that if there are significant differences in TISE scores of teachers with respect to their experience. As a result of these analysis satisfying results which supported theoretical framework has been obtained. In order to obtain information about item validity, item-total test correlation has been calculated. It was determined that item total test correlation coefficient was changing between 0,36 and 0,77. The estimated reliability of total scale scores by using Cronbach alpha was 0,93; via half split coefficient was 0,90 and by means of test retest reliability coefficient was 0,80. All of the findings has been discussed in the light of literature.

Key words: Teacher, interpersonal self-efficacy, validity, reliability.

* Burhan Çapri, araştırma görevlisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD, <burhancapri@mersin.edu.tr>; Adnan Kan, Yard. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, <adnankan@mersin.edu.tr>.

Giriş

Bazı öğretmenler neden sürekli olarak öğrencilerinin başarılarını yükseltme işi ile ilgilenir ve kendileri için yüksek hedefler oluşturup bu hedefleri ısrarlı bir şekilde sürdürürken, bazı öğretmenler bu işlemleri gerçekleştirememektedir ve günlük hayatta stres altında yaşamaktadırlar (Schwarzer ve Schmitz, 2004).

Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin iş yerlerinde karşı karşıya kaldığı ve baş etmek zorunda olduğu bir çok problem durum tespit edilmiştir. Düşük ücretler, sınıflarındaki öğrenciler arasında gittikçe büyüyen yetenek farkları, sorumluluklarla ilgili artan baskılar gibi problem durumlar öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamalarına ve böylece de öğrencilerine zengin ve pozitif deneyimler sunamamalarına neden olmaktadır. Hemen hemen her öğretmen bu tür problem durumlarla karşı karşıya kalmasına rağmen neden bazı öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretime yönelik daha pozitif bir tutuma sahiptirler ve kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu durumun birçok nedeni olduğu tartışılmaz bir gerçektir ve bunların en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıdır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

Bandura'ya (1997) göre, güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar da belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar.

Bandura'ya (1977, 1997) göre, öz-yeterlik inançları, “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1997) güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan insanların yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmadıkları ve eylemlerini başarılı bir biçimde tamamlamak için oldukça kararlı olduklarını ifade etmektedir. Bandura (1977, 1997) öz-yeterlik inançlarını, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır. Bu bilgi kaynaklarını ise, “temel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik/psikolojik durum” olarak kavramlaştırmıştır.

Psikoloji ve eğitim literatürünün oldukça fazla dikkatini çeken öğretmen öz-yeterliği kavramı ile ilgili ise çeşitli tanımlar göze çarpmaktadır. Örneğin, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamaktadır. Ashton (1984) tarafından “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, Guskey ve Passaro (1994) tarafından ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye'ye ilişkin literatürde ise, öğretmenlerin kendine güven duygusunu veya kendi yeterliklerine yönelik inançlarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır (Diken, 2004). Ancak, son yıllarda bu konu üzerinde yürütülen çalışmalarda bir artış göze çarpsa bile, bu araştırma birikiminin yeterli olduğunu söylemek olanaklı görülmemektedir. Diğer taraftan, alanda öz yeterlik inançlarının ölçülmesinde kullanılabilir ölçme araçlarına ilişkin önemli eksiklikler bulunmakla birlikte, özellikle son dönemde bu değişkenle ilgili olarak özel durumlara özgü ölçeklerin geliştirilmesi ve ölçek uyarılma çalışmalarının yürütülmesi de hız kazanmıştır (Bıkmaz, 2004).

Bu açıdan değerlendirildiğinde, öz-yeterlik araştırmaları içindeki önemli bir çalışma alanının bu kavramın ölçülmesi ile ilgili olduğu açıkça görülmektedir. Bandura (1977, 1997) öz-yeterliğin çok boyutlu bir yapı olarak çok iyi bir şekilde kavramlaştırılabileceği ve ölçülebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda, araştırmacıların özel bir içerik ve aktivite boyutu [*domain*] üzerine odaklanarak öz-yeterlikten oldukça yarar sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Bu noktada, araştırmacıların öz-yeterliğin genel bir değerlendirmesini yapmaktan ziyade verilen özel bir aktiviteye yönelik bir öz-yeterlik değerlendirmesinin yapmalarının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Örneğin, matematik öz-yeterliğinin, matematik başarısı ile ilgili davranışları nasıl etkilediğini anlamak için kişinin matematik öz-yeterlik düzeyi incelenmelidir (Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Graham, 1999).

Cherniss (1993) öz-yeterlik inançları ile ilgili çalışmalar sonucunda mesleklerin 3 farklı aktivite boyutu olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; görev boyutu [*the task domain*], kişilerarası boyut [*the interpersonal domain*] ve örgütsel boyuttur [*the organizational domain*]. Görev boyutu; mesleki rolün teknik yönleri ile ilgilidir. Aktiviteler ile ilgili olan görev boyutu aynı zamanda öğretmen yeterlik ölçeğini (Gibson ve Dembo, 1984) de kapsamaktadır. Bu boyutlara örnek olarak, “ders hazırlama ve ders verme, öğrenci performansını düzeltme ve öğrenci çabasını motive etme” verilebilir. Örgütsel boyut; mesleki rolün politik yönleri ile ilgilidir. Bunun anlamı, aktiviteler için organizasyon içinde etkili politik güçler elde etmek ve bunlarla ilgili düzenlemeler gerçekleştirmektir. Kişilerarası boyut ise; örgüt üyeleri [*coworker* ve *supervisors*], alıcılar, danışanlar (müşteriler) veya öğrencilerle güzel, etkili, faydalı ilişkilere girebilmek ve sürdürmek ile ilgili aktiviteleri içerir (akt. Brouwers ve Tomic, 2002).

Brouwers ve Tomic (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin kişilerarası boyut içindeki öz-yeterlik inançlarını ölçmek için “öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeği” geliştirmeye çalışmışlardır ve kişilerarası boyut içindeki, öğretmenlik aktivitelerini; öğretmenin etkileşim içinde olduğu kişiler (öğrenciler, meslektaşlar ve okul idarecileri) ve öğretmenlerin diğerleriyle etkileşimleri altında yatan amaçlar biçimindeki iki madde ile özelleştirmişlerdir. Bu noktadan sonra, araştırmacılar, öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğini, öğretmenlerin aşağıda verilen kişilerarası üç aktivitesini içerecek biçimde oluşturmuşlardır. Bunlar; (a) sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, (b)

meslektaş desteğini sağlamak ve (c) okul idarecilerin desteğini sağlamak olarak kavramlaştırılmıştır.

Öğrenci davranışını yönetmek aktivitesi içinde, öğretmenlerin algılanan öz-yeterliğini ölçmek için Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen maddeleri kullanmışlardır ve bu maddelerin oluşturduğu alt boyutu “sınıf yönetiminde algılanan öğretmen öz-yeterliği” olarak adlandırmışlardır. Bu alt boyutta yer alan maddeler güncel sınıf yönetimi yaklaşımlarından ve öğretmenlerin sınıftaki düzen ve işbirliğini sağlamak için öğrenci davranışını yönetme kapasitelerine olan güven duygularından türetilmiştir. Bu maddeler, öğretmen davranışlarının davranışsal sonuçları üzerine odaklıdır.

Meslektaşların ve okul idarecilerin desteğini sağlama içindeki algılanan öz-yeterlik alt ölçekleri Brouwers (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu iki alt ölçeğin maddeleri, böyle bir ölçek geliştirme girişiminde olan Riemsma, Elving, Taal ve Boer (1998)’in çalışmalarının bir parçasına dayanmaktadır. Aynı zamanda, bu maddeler, Cohen (1988)’in duygusal ve sosyal destek üzerine kavramlaştırdığı çalışmasına ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu “okul takımı” (meslektaşlar ve idareciler) desteğini sağlama yeteneklerine olan güven duygularına da dayanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2002).

Bandura (1977)’nin öz-yeterlik kuramına göre, öz-yeterlik inançları özel aktivitelerle ilişkilidir. Bu durumda, burada kullanılan üç alt ölçek de kurama uygun olarak öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili üç farklı aktiviteden oluşturulmuştur. Ülkemizde bu alanda yapılacak araştırmaların gerek nitelik, gerek nicelik açısından bir ivme kazanabilmesi için belirli alanlara ya da özel becerilere özgü öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi ya da uyarlama çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda, ülkemizde özel (spesifik) ve aktiviteye dayalı öz-yeterlik ölçme araçlarının yaygın bir biçimde geliştirilmesine ve uyarlanmasına ihtiyaç vardır.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı, Brouwers ve Tomic (2002) tarafından öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği”nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Çeviri Çalışması

Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği’nin (KÖYÖ) İngilizce orijinalinde yer alan maddeler önce araştırmacılar tarafından daha sonra da altı psikolojik danışma ve rehberlik, bir psikometri, üç ölçme ve değerlendirme alanında İngilizce eğitim görmüş uzmanlar tarafından incelenip Türkçe’ye çevrilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak yapılan bu çeviriler, bir arada değerlendirilmiş ve her bir madde için en uygun çeviri formu

seçilmiştir. Maddelerin orijinaline uygun ve aynı zamanda toplumumuzda anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, çeviri güvenilirliğine kanıt oluşturmak ve ölçeğin orijinali ile Türkçe formu arasındaki eşdeğerliği belirleyebilmek amacıyla Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 4üncü sınıfta öğrenimini sürdüren 66 öğretmen adayına dört hafta arayla KÖYÖ'nün İngilizce ve Türkçe formları uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen KÖYÖ puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. En son aşamada, seçilen bu madde formu Türkçe Eğitimi alanında uzman kişilere verilerek Türkçe imla ve anlam kurallarına uygunlukları açısından inceletildikten sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerindeki ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 439'u erkek (%56), 345'i ise bayan (%44)'dir. Yaş ortalamaları 35,11; yaş ranjları ise 21-61 arasındadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin (a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen KÖYÖ yirmidört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin üç alandaki kişilerarası öz-yeterlik aktivitesine dayanmaktadır ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, "sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik" (SYÖY) inancı (ondört madde), "meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik" (MDÖY) inancı (beş madde) ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı (beş madde) biçiminde ifade edilmektedir. Ölçek maddeleri (1) "kesinlikle katılmıyorum" ve (5) "tamamen katılıyorum" biçiminde puanlanmaktadır.

İşlem

Katılımcılara araştırmanın amacı konusunda bilgi verildikten sonra, uygulamalar araştırmacılar tarafından öğretmenlerin ders saatleri dışındaki uygun zaman dilimlerinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Çeviri Geçerliği Sonuçları

	<i>İngilizce form</i>
Türkçe form	0,91*
N	66

*p<0,01

Tablo 2: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel Bilgiler

<i>Okul türü</i>	<i>Öğretmen sayısı</i>		<i>Cinsiyet</i>			
			<i>Erkek</i>		<i>Kız</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim	244	31,1	135	17,2	109	13,9
Ortaöğretim	247	31,5	140	17,8	107	13,6
Özel okul	102	13,1	65	8,4	37	4,8
Dershane	191	24,3	99	12,6	92	11,7
Toplam	784	100,0	439	56,0	345	44,0

Analizler

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-12 kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak;

- Ölçeği oluşturan maddelerin geçerliğine kanıt sağlayabilmek için madde puanları ve toplam ölçek puanları arasında *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter madde toplam test korelasyon değeri 0,30 olarak alınmıştır.
- Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve burada madde seçme ve maddenin uygunluğuna ilişkin karar vermeye dayanak sağlayan kriter faktör yük değeri 0,30 ve üzeri olarak alınmıştır. Ayrıca, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell,2001).
- Kuramsal açıklamalara dayanarak, hizmet yılına ve yaş dilimine göre nihai ölçekten elde edilen toplam puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yöntemiyle test edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak ise;

- a- Ölçeğe ve alt ölçeklere ait *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayıları.
- b- Ölçeğin dört hafta arayla tekrar uygulanması sonucunda iki uygulamadan elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyonu belirlemek için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı.

Bulgular ve Tartışma

Ölçeğin Geçerliliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 784 öğretmenin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara *varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler faktör analizinde *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değeri 0,95 olarak oldukça kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizine çok uygun olduğunu göstermektedir. Parametrik çoğu yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. *Barlett Sphericity* testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen *chi-square* test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda *Barlett* testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9423,45$; $p<0.01$). Ölçeğin ilk faktör analiz çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. *Varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük 3 faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla: 11,33, 2,43, 1,78). Bu üç faktörün toplam varyansın % 64,70'ini açıkladığı gözlenmiştir (varyansı açıklama oranları sırasıyla: %47,22, %10,11, %7,37). Ayrıca, ölçeği oluşturacak maddeleri belirlemek amacıyla, KÖYÖ'deki her bir maddenin madde toplam test korelasyonları ve *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda, yirmidört maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren altı madde (8, 10, 14, 21, 23, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan onsekiz madde özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Maddeler atıldıktan sonra oluşan ölçeğe ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo'4 incelendiğinde, birinci alt faktör sekiz maddeden oluşmakta (1, 3, 5, 6, 12, 17, 19, 22) ve yapı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 8,26 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör toplam puan varyansının %45,90'ını açıklamaktadır. İkinci alt faktör beş maddeden (2, 9, 13, 16, 20) oluşmakta ve bu

Tablo 3: *KÖYÖ'nün Faktör Yapısı, Madde Toplam Test Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısına İlişkin Birinci Analiz*

	Ölçek maddeleri	r	Faktör yükleri		
			1	2	3
1	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.	,638	,795		
3	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim.	,675	,792		
12	Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim	,687	,760		
17	Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim	,649	,758		
19	Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim	,703	,751		
22	En problemlili öğrencilere bile ulaşabilirim.	,581	,750		
5	Sınıfı çok iyi yönetebilirim.	,789	,723	,353	
24	Birkaç etkinliği bir arada her zaman gerçekleştirebilirim.	,678	,587		
6	Başa çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır.	,364	,577		
21	Etkinliklerin etkili bir biçimde devam etmesi için gerekli tedbirleri alabilirim.	,758	,576		,436
8	Öğrencilerim için hangi kuralların uygun olduğunu bilirim.	,645	,522		,447
9	Gerektiğinde okul idaresininin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissederim	,692		,807	
13	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim.	,663	,795		
20	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim.	,647	,794		
16	İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim.	,705	,792		
2	Gerektiğinde problemleri okul idaresine iletebilirim.	,577	,766		
10	Öğrencilere beklentilerimi her zaman açıkça ifade edebilirim.	,739	,489	,549	
14	Eğitim ve öğretim yılına tüm öğrencilerin iyi davranışlar edineceğine inanarak başlarım.	,617	,368	,421	,353
7	Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.	,616		,805	
4	Meslektaşlarımla işyerindeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim.	,547		,781	
15	Meslektaşlarımla yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim.	,679		,778	
18	Gerektiğinde meslektaşlarımla tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.	,662		,771	
11	Her zaman işyerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.	,465		,736	
23	Uygun davranışı geliştirmesine önem verdiğim öğrencilerle iletişim kurabilirim.	,744	,467	,584	
Özdeğerler			11,33	2,43	1,78
Açıklanan varyans oranı			47,20	10,10	7,40
Toplam ölçek için Cronbach alpha				,948	
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı				64,7	

Tablo 4: KÖYÖ'nün Faktör Yapısı, Madde Toplam Test Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı, Test Tekrar Test Korelasyon Katsayısına İlişkin İkinci Analiz

	Ölçek maddeleri	\bar{X}	ss	r	Faktör yükleri		
					1	2	3
1	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.	4,06	,85	,630	,810		
3	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim.	4,00	,88	,667	,804		
12	Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim.	4,05	,89	,673	,766		
17	Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim.	4,15	,90	,627	,761		
19	Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim.	4,15	,85	,686	,758		
22	En problemlili öğrencilere bile ulaşabilirim.	3,89	,96	,565	,756		
5	Sınıfı çok iyi yönetebilirim.	4,20	,88	,768	,726		
6	Başta çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır.	4,04	1,06	,358	,585		
9	Gerektiğinde okul idaresininin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissederim.	4,05	1,08	,689		,809	
13	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim.	3,92	1,01	,669		,808	
20	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim.	3,97	1,02	,655		,802	
16	İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim.	4,00	1,05	,703		,791	
2	Gerektiğinde problemleri okul idaresine iletebilirim.	4,05	1,02	,565		,763	
7	Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.	4,36	,93	,610			,800
4	Meslektaşlarımla işyerindeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim.	4,26	,99	,549			,795
15	Meslektaşlarımla yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim.	4,33	,93	,674			,773
18	Gerektiğinde meslektaşlarımla tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.	4,33	,87	,656			,773
11	Her zaman işyerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.	4,14	1,06	,457			,755
Özdeğerler					8,26	2,38	1,67
Açıklanan varyans oranı					45,90	13,24	9,27
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı					68,41		
Alt ölçekler için Cronbach alpha					,909	,909	,885
Tüm ölçek için Cronbach alpha					,926		
Test tekrar test korelasyon katsayısı					,800		

Tablo 5: *Kişilerarası Öz-Yeterlik İnancı ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar*

	<i>Öz-yeterlik toplam</i>	<i>1. alt faktör</i>	<i>2. alt faktör</i>
1. alt faktör	0,85*		
2. alt faktör	0,83*	0,52*	
3. alt faktör	0,77*	0,45*	0,54*

*p<0,01

faktöre ait özdeğer 2,38 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör, ilgili ölçeğe ait toplam puan varyansının %13,24'ünü açıklamaktadır. Üçüncü alt faktör ise, 5 maddeden (4, 7, 11, 15, 18) oluşmakta ve bu faktöre ait özdeğer 1,67 olarak bulunmuştur. Tek başına bu faktör ilgili ölçeğe ait toplam puan varyansının %9,27'sini açıklamaktadır. Bu üç alt faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın %68,41'ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,59 ile 0,81 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak uygulanan temel bileşenler faktör analizi, çalışmalarıyla, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu aşamada, faktör analizi sonucunda bulunmuş olan alt faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Sonuçlar, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0,45 ile 0,89 arasında değişmektedir ve bu korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması bu üç alt faktörün kişilerarası öz-yeterlik yapısının alt faktörleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kuramsal açıklamalara dayalı olarak, ölçeğin geçerliğine kanıt sağlamak için öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algısında hizmet yılı açısından fark olup olmadığına bakılmıştır.

Hizmet Yılı ile KÖYÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçeğin geçerliğine kanıt sağlamak için hizmet yılı ile KÖYÖ puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre KÖYÖ'den ve SYÖY, MDÖY ve İDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların n ve ortalamaları hesaplanmıştır. Sonuçlar, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin KÖYÖ'den ve SYÖY, MDÖY ve İDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı artarken ortalamalarının da buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Bandura (1977, 1995, 1997), insanlarda güçlü bir öz-yeterlik inancının oluşumunun, ancak o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla gerçekleşebileceğini

Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre KÖYÖ'den ve SYÖY, MDÖY ve İDÖY Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların N ve Ortalamaları

	Hizmet yılı	N	Ortalama
Toplam ölçek	0-1	101	69,7041
	2-5	192	72,5767
	6-10	165	73,3457
	11-15	98	76,1053
	16-20	79	76,9342
	21 ve üstü	149	76,1361
SYÖY	0-1	101	30,5612
	2-5	192	31,8413
	6-10	165	32,0432
	11-15	98	33,5053
	16-20	79	34,1579
	21 ve üstü	149	33,5578
MDÖY	0-1	101	18,4184
	2-5	192	19,8360
	6-10	165	19,7099
	11-15	98	20,7474
	16-20	79	20,6053
	21 ve üstü	149	20,7279
İDÖY	0-1	101	20,7245
	2-5	192	20,8995
	6-10	165	21,5926
	11-15	98	21,8526
	16-20	76	22,1711
	21 ve üstü	147	21,8503

ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaşları ve deneyimleri arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin de artması muhtemel görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma hayatında hizmette geçirdikleri süre ve buna bağlı olarak meslekteki kıdemi ilerledikçe elde etmiş oldukları doğrudan deneyimlerin sayısının da artması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Tablo 6'da sunulan bulgular ışığında, KÖYÖ'den ve alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamalarının hizmet yılı arttıkça yükseldiği gözlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, elde edilen bulgu Bandura'nın bu görüşünü destekler nitelikte görülmektedir. Bu bulgu kurama dayalı yapının ölçekle desteklendiğine ilişkin bir kanıt sağlamıştır.

Ayrıca, bu bulguya ek bir kanıt oluşturmak için öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanlar hizmet yılına göre incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY Alt Ölçek Puanlarının Hizmet Yılına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Ortalama kareler</i>	<i>F</i>	<i>Anlamlılık düzeyi</i>
Toplam ölçek	<i>Gruplar arası</i>	4.002,366	5	800,473	6,209	,000
	<i>Grup içi</i>	98.108,095	761	128,920		
	<i>Toplam</i>	102.110,462	766			
SYÖY	<i>Gruplar arası</i>	953,398	5	190,680	6,044	,000
	<i>Grup içi</i>	24.010,179	761	31,551		
	<i>Toplam</i>	24.963,578	766			
İDÖY	<i>Gruplar arası</i>	422,558	5	84,512	4,384	,001
	<i>Grup içi</i>	14.668,337	761	19,275		
	<i>Toplam</i>	15.090,894	766			
MDÖY	<i>Gruplar arası</i>	190,635	5	38,127	2,503	,029
	<i>Grup içi</i>	11.591,183	761	15,232		
	<i>Toplam</i>	11.781,817	766			

*p<0,05

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin KÖYÖ'den ve SYÖY, MDÖY ve İDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, ortalamalar arasındaki bu farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen tüm bu bulgular, Türkçe'ye uyarlaması yapılan KÖYÖ'nün ve alt ölçeklerinin geçerliği için önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeği oluşturacak maddeleri ve ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu, test tekrar test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna ek olarak, KÖYÖ'deki her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapmaları da hesaplanmıştır. İkinci analiz sonucunda, ölçekte kalan 18 maddenin ortalamaları 3,89-4,36 arasında; standart sapmaları 0,84-1,05 arasındadır. İki yarı test korelasyon katsayısı 0,90 ($p<0,01$); tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,93, birinci ve ikinci alt faktöre ilişkin 0,91, üçüncü alt faktöre ilişkin 0,89; dört hafta ara ile uygulanan test tekrar test güvenirliliği ise, 0,80 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak hesaplanan madde test korelasyonları birinci alt faktör için, 0,36 ile 0,77; ikinci alt faktör için, 0,57 ile 0,70; üçüncü alt faktör için ise 0,46 ile 0,67 arasında değerler almaktadır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin güvenirliliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu sonuçları gösteren bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Brouwers ve Tomic (2002) tarafından 24 madde olarak geliştirilen KÖYÖ'nün Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 16 maddelik halinin Türk öğretmen popülasyonu üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilceğini göstermektedir. KÖYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 24 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 6 madde (8, 10, 14, 21, 23, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 madde özdeğeri 1'in üzerinde olan 3 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Birinci alt faktör 8, ikinci ve üçüncü alt faktörler ise 5'er maddeden oluşmaktadır. Bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41'ini açıkladığı ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,49 ile 0,89 arasında değiştiği görülmüştür. Diğer taraftan, ölçeğin geçerliğine kanıt elde etmek için yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin toplam ölçek ve alt ölçeklerden aldıkları puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için analizler yapılmış ve sonucunda anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bu bulgular ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Ayrıca, KÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre, madde toplam test korelasyon katsayıları 0,36-0,77, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca, test tekrar test yöntemleriyle elde edilen korelasyon katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uyarlama çalışması yapılan KÖYÖ'nün geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar oldukça doyurucu bulunmuştur. Ancak, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşabilecek değişimler göz önüne alınarak ölçeğin her kullanımında temel geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrarlanması, toplanan bilgilerin bilimselliği açısından gerekli olacağı düşünülmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin, farklı öğretmen grupları üzerinde uygulanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ülkemizde öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili ölçme araçlarından farklı olarak, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçen KÖYÖ ile farklı psikolojik ve eğitim ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, Cherniss (1993)'in mesleklerde bulunduğunu ifade ettiği kişilerarası boyutun dışında kalan "görev" ve "örgüt" boyutlarını ölçebilecek nitelikte ölçme araçlarının da geliştirilmesinin öz-yeterlik alanına önemli katkısının olacağı düşünülmektedir. Kişilerarası öz-yeterlik inançlarını yordayan değişkenlerin tespit edilmesinin de yararlı

olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, psikolojik danışma ve psikoloji alanında çalışan uzmanların, öğretmenlerin kişilerarası düzeyde yaşadığı yetersizlik inançlarını yükseltmeye yönelik çalışmalar yaparak öğretmenlerin eğitim-öğretim yaşantıları içinde daha verimli olabilmelerine ve yaşadıkları kişilerarası problemlerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bıkmaz, F.H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Diken, İ.H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Emmer, E.T. ve Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes Toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4), 321-341.
- Schwarzer, R. ve Schmitz, G.S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools. In Marsh, H.W., Baumert, J., Richards, G.E., & Trautwein, U. (Eds.), *Proceedings—Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell L.S. (2001) *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.