

## Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Validity and Reliability of Teacher Agency Scale

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ<sup>1</sup>, Ömer ÇALIŞKAN<sup>2</sup>, Sedat GÜMÜŞ<sup>3</sup>

**Öz:** Öğretmen failliği kavramı geçtiğimiz 30 yıl içerisinde uluslararası literatürde sıklıkla irdelenmiş ve konuya ilişkin çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Ancak, konu Türkiye bağlamında incelenmemiş ve öğretmen failliğini ölçmede kullanılacak herhangi bir ölçek geliştirilmemiş veya uyarlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Konya, Adıyaman ve Yozgat illerindeki ilkököl, ortaokul ve lise türlerindeki okullarda görev yapmakta olan 376 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin orijinal formu ile tutarlılık gösteren dört boyuttan (Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım) oluşan bir yapı elde edilmiştir. Orijinal formda olduğu gibi Türkçe formda da 24 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlılık değerleri .72 ile .83 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçları Türkçeye uyarlanan Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen failliği, ölçek uyarlama, geçerlik-güvenirlik

**Abstract:** Teacher agency been extensively studied in international literature over the past 30 years and it continues to receive increased interest. However, the issue has not been examined in Turkish context and any scale has been neither adapted nor developed. The purpose of this study was to adapt Teacher Agency Scale developed by Liu et al. (2016) into Turkish. The participants of the study included a total of 376 teachers employed in elementary, middle and high schools located in Konya, Yozgat and Adıyaman provinces of Turkey. This study conducted Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the construct validity of the Turkish-adapted form of the scale. CFA results yielded a four-factor structure of the scale (Learning Effectiveness, Teaching Effectiveness, Optimism and Constructive Engagement) which is consistent with the original form. Consistent with original scale, the adapted version of the scale consisted of 24 items and internal consistency values of the four factors ranged between .72 and .83. The results of the study demonstrated that The Turkish Form of Teacher Agency Scale is reliable and valid instrument to measure the level of school teachers' agency behaviors.

**Keywords:** Teacher agency, scale adaptation, reliability-validity

Cite this article as:

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1): 1-11.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Since the prominent research finding that teachers are the key school factor to explain the variation in student achievement, schools received immense pressure from policy makers to improve teachers' skills. Teachers eager to make a difference actively engage in professional development, decision making and school improvement processes. At this point, research on teacher agency plays a critical role in understanding and improving teachers' capacity to influence change and improvement. Although the term "agency" has been associated with various concepts including individualism, motivation, discrepancy, creativity, choice and willingness, there has not been a single agreed-upon definition (Emirbayer & Mische, 1998). The term can simply be defined as actors' capacity to critically influence their reaction to a problematic situation (Priestly et al., 2012). From an ecological perspective, an individual's level of personal agency depends substantially on the combination of contextual and

<sup>1</sup> Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.e-posta: msbellibas@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü e-posta: ocaliskanmail@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü e-posta: gumussed@gmail.com

structural factors and available resources (Biesta et al., 2015). Agency does not correspond to an individuals' characteristics that is either exist or not exist, instead it is about his/her tendency, capacity and skills that is reflected by behaviors and shaped by the interaction of contextual factors (Biesta et al., 2017).

The term teacher agency has not completed its conceptual development in comparison to agency and therefore various definitions of teacher agency are available in the literature. The term is defined as teachers' capacity to influence their job and works (Priestley et al., 2015), or teachers' capacity to use their professional discrepancy for making decisions about curricular and pedagogical matters (Campbell, 2012). In another definition, teacher agency refers to teachers' being active and making a choice in a way that influences their professional identity (Eteläpelto et al., 2013). According to Liu et al. (2016), teacher agency is conceptualized through four components including learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism and constructive engagement. Teacher agency is an important concept for teachers' professional development and other activities in relation to school improvement. For instance, the literature indicated a significant positive relationship between teachers' perceived agency level and their participation in professional learning (Piyaman et al., 2017). In addition, teachers who have high level of agency are more likely to take risk and initiate change toward improvement (Goswami & Stillman, 1987). Despite the fact that teacher agency been extensively studied in international literature over that past 30 years and it continues to receive increased interest, the issue has not been examined in Turkish context and any scale has been neither adapted nor developed. The purpose of this study was to adapt Teacher Agency Scale developed by Liu et al. (2016) into Turkish context.

## **Method**

This study was conducted with teachers working at K-12 public schools located in Konya, Adıyaman and Yozgat. The participants were composed of 146 female and 230 male teachers. More than half of the respondents were subject matter teachers (61,4 %) while the rest were classroom teachers (38,6 %). The participants' teaching experience ranged from 1 year to 34 years.

Teaching Agency scale was developed by Liu et al. (2016), consisting of 24 items with 4 factors as; Learning Effectiveness, Teaching Effectiveness, Optimism, and Constructive Engagement. The reported reliability of the scale by the developers ranged between .86 and .90. For the adaptation of the scale into Turkish, the researchers followed a series of steps in order as; having translated the scale into Turkish by three different experts; taking the opinion of five different academics for the clarity, administering the scale among 10 teachers for the wording, and applying back-translation process.

## **Results and Discussion**

To examine the validity of Teaching Agency scale for Turkish context, the scale was tested through conducting CFA. The initial CFA fit indices gave out a poor fit of the structure to the model. Checking the modification indexes, the error covariance of the pairs was freely estimated. The subsequent CFA indicated an acceptable fit of the factor structure to the model. In order to assess the internal consistency of the scale, Cronbach's Alpha coefficient was calculated for each dimension. The reliability score was found as .72 for Learning Effectiveness, .76 for Teaching Effectiveness, .78 for Optimism, and .83 for Constructive Engagement.

As a result, the Turkish Form of Teacher Agency Scale is reported to be reliable and valid instrument to measure the level of school teachers' agency behaviors. The scale can be used to examine the extent to which Turkish teachers are involved in and active at issues affecting their professional job. The validated form can also be used to enhance teachers' agency level and unveil mechanisms that either hinder or support teachers' participation in issues related to teaching profession. The validation of this scale will also contribute to the discussions of school improvement issues in Turkish schools. Researchers can use the scale to investigate its relations with multifaceted school factors including teacher self-efficacy, collective efficacy, organizational commitment, job satisfaction and professional learning.

## 1. GİRİŞ

Beşeri sermayenin ülkelerin ekonomik gelişmişlikleri açısından en önemli değer olarak görülmesi nedeniyle, güçlü bir beşeri sermayenin oluşturulması ve var olan sermayenin geliştirilmesi özellikle son yıllarda büyük önem kazanmıştır (Miser, 2002; Özyakışır, 2011). Bunun bir sonucu olarak eğitime erişim ve eğitimde iyileştirme politikaları bütün ulusların önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Bütün bu çabaların merkezinde ise öğrenci öğrenmelerini iyileştirmeye dönük adımlar bulunmaktadır (Priestley, Biesta ve Robinson, 2015). Mevcut akademik araştırmalar okula ilişkin faktörler içerisinde öğrenci başarısı üzerinde en etkili olan değişkenin öğretmen olduğunu (Darling-Hammond, 1997; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) ve özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından öğretmenin büyük önem taşıdığını göstermektedir (Haycock, 1998; Koedel, 2009).

Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırma konusundaki önemi öğretmenler üzerindeki beklenti ve baskıyı artırmaktadır (Smith ve Kovacs, 2011). Günümüzde öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri ve bunu sağlamak amacıyla meslektaşlarıyla sürekli etkileşim içerisinde olmaları ve birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemeleri beklenmektedir (Fu ve Clarke, 2017; Jamentz, 2002). Meslektaşlarından profesyonel açıdan izole edilmiş, meslekteki değişim ve gelişimleri takip etme konusunda isteksiz ve okulu geliştirme konusunda pasif olan öğretmen profili yerine değişim ve mesleki gelişim süreçlerini şekillendirmede aktif olan, inisiyatif alan ve bu süreci sahiplenen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Priestley vd., 2015). Bu durum ise öğretmenlerde “faillik (agency)” kavramı ile tanımlanmıştır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmen failliği kavramının geçtiğimiz 30 yıl içerisinde sıklıkla irdelendiği ve konuya ilişkin çalışmaların giderek arttığı görülmektedir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017; Hallinger vd., 2017; Shen, 2015). Ancak, konu Türkiye bağlamında incelenmemiş ve Türk kültüründe öğretmen faillikini ölçmede kullanılabilir herhangi bir ölçek geliştirilmemiş veya uyarlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen öğretmen failliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu çalışma ile birlikte öğretmen failliği konusu Türkçe literatürde ilk kez yer alacaktır. Ayrıca, öğretmen faillikini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin Türkçe literatüre kazandırılmasının konu hakkında Türkiye örneğinde yapılacak araştırmalar için önemli bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Faillik ve Öğretmen Failliği

İngilizce literatürde “agency” olarak ifade edilen kavram sosyal bilimci araştırmacılar tarafından Türkçeye “faillik” şeklinde çevrilmiştir (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Faillik kavramı her ne kadar bireysellik, motivasyon, arzu, istek, amaçlılık, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık gibi özelliklerle ilişkilendirilmiş olsa da kavramın herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Emirbayer ve Mische, 1998). İlk dönem çalışmalar, faillik kavramını tek yönlü ve sosyolojik bir bakış açısıyla ele almış ve kavramı “aktörlerin problemleri bir duruma verdikleri tepkileri kritik bir biçimde şekillendirme kapasitesi” olarak tanımlamıştır (Priestley, Edwards, Priestley ve Miller, 2012). Daha sonraki çalışmalar ise ekolojik bir bakış açısı ile kavramı açıklamaya çalışmıştır (Emirbayer ve Mische, 1998). Ekolojik bakış açısı, faillik düzeyinin bireyin çalışma şartlarından bağımsız olmadığı fikrini ortaya atmaktadır. Bu kapsamda, faillik bireyde var olan bir özellik olarak görülmek yerine bireyin içinde bulunduğu durum ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak açıklanmaktadır (Biesta vd., 2015). Örneğin, Biesta ve Tedder (2007)’e göre bireyler içinde buldukları ortamların kendilerine sağladıklarına bağlı olarak davranışlar sergiler. Bu nedenle bireyin failliği başarması; kişinin bireysel çabası, eldeki mevcut kaynaklar ve bağlamsal ile yapısal faktörler olmak üzere birçok faktörün etkileşimine bağlıdır. Bu bakış açısına göre faillik zaman içerisinde oluşan, geçici ve bireyin içinde bulunduğu durum ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017). Aynı zamanda, faillik sahip olunan bir özellikten ziyade bireylerin davranışlarına yansıyan ve onların eğilimlerini, kapasite ve becerilerini yansıtan bir özelliktir (Priestley vd., 2012).

Faillik kavramıyla kıyaslandığında, öğretmen failliği kavramı ile ilgili teorik tartışmaların daha yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir (Priestley vd., 2015). Bu nedenle, öğretmen failliği kavramına ilişkin tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, kavram basit bir biçimde öğretmenin kendi işini ve çalışmalarını etkileme kapasitesine sahip olması (Priestley, vd., 2012) veya öğretmenlerin müfredat ve pedagojik konularda karar verme adına profesyonel özerkliklerini kullanma kapasitesi (Campbell,

2012) şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanımlamaya göre ise öğretmen failliği bir öğretmenin veya öğretmen grubunun kendi işlerini ve mesleki kimliklerini etkileyebilecek bir biçimde etkin olması, seçimler yapması veya bu bağlamda bir duruş sergilemesidir (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hokkä ve Paloniemi, 2013). Liu vd., (2016) ise kavramı Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Buna göre ilk boyut öğretmenlerin etkili öğrenmeleri ile ilişkili olup öğretmenin kendini iyi hissetmediği, eleştirildiği ve sistemden kaynaklı sorunlarla karşılaştığı durumlarda bile öğrenmelerini geliştirmek adına bir çaba içinde olmasını ifade etmektedir. İkinci boyut, öğretme becerileri ile ilişkili olup, öğretmenin öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi için aktif olması anlamını taşımaktadır. Üçüncü boyut öğretmenin genel anlamda iyimser bir kişiliğe sahip olması ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak, yapıcı katılım boyutu öğretmenin kendisi için hedefler belirlemesi, belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için çabalaması ve öğretimde yeni yöntemler denemesi olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen failliği kavramı eğitim sistemlerinin yapılarına ve okulların işleyiş biçimlerine meydan okuyucu özelliğe sahiptir. Eğitim sistemleri ve işleyiş itibarıyla okullar, öğretmenlerin pasif olduğu, çoğunlukla yukarıdan gelen emirleri uyguladıkları ve profesyonel özerkliğe sahip olmadıkları bir yapıyı desteklemektedir (Biesta vd., 2015). Özellikle, müfredatın belirlenmesi, öğretmenlerin geliştirilmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi gibi konularda eğitim sistemlerin merkezden yönetildiği ülkelerde öğretmenlerin meslekleri üzerindeki etkinliğinin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017). Bu da öğretmenlerin işlerine yabancılaşması, kendilerini değersiz hissetmesi, karar verme süreçlerine katılamaması ve okulun iyileştirilmesi ve mesleki gelişim konularında isteksiz olmasına neden olabilmektedir (Liu vd., 2016). Bu nedenle, öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okullardaki öğrenci başarısını kapsayan okul geliştirme faaliyetlerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir. Örneğin okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenme aktivitelerine katılma düzeylerinin onların faillik algıları ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Liu vd., 2016; Piyaman vd., 2017). Öğretmen failliğinin yüksek düzeyde olduğu okullarda öğretmenlerin daha kolay risk aldığı ve dolayısıyla değişimin daha kolay gerçekleştirildiği de ortaya konulmuştur (Goswami ve Stillman, 1987). Bu açıdan bakıldığında öğretmen failliğinin anlaşılması ve yükseltilmesi öğretmenlerin okulun değişim sürecinde rol alma konusunda istekli olması ve okullardaki mesleki öğrenmelerin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırma, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, Konya, Adıyaman ve Yozgat illerinde görev yapmaktadır. Veri toplama sürecinde kolay ulaşılabilirlik yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya, 146'sı kadın ve 230'u erkek olmak üzere toplam 376 öğretmen katılım sağlamıştır. Ölçek uyarlama/geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısının en az 200 olarak belirtildiği göz önüne alındığında (Kline, 2011) bu çalışma için yeterli veri sayısına ulaşıldığını söylemek mümkündür. Katılımcıların, çeşitli demografik açılarından özellikleri ise şu şekildedir. Eğitim durumu açısından, katılımcıların %85,4'ü ( $n = 321$ ) lisans mezunu; %13,3'ü ( $n = 50$ ) yüksek lisans mezunu ve %1,3'ü ( $n = 5$ ) ise önlisans mezunudur. Öğretmenlerin %61,4'ü ( $n = 231$ ) branş öğretmeni, %38,6'sı ( $n = 145$ ) ise sınıf öğretmenidir. Ayrıca, mesleki deneyim açısından, katılımcıların görev yapma süreleri 1-34 yıl aralığında olup, %47,8'i ( $n = 171$ ) 10 yıl ve üzeri, %52,2'si ( $n = 187$ ) ise 10 yıldan daha az süredir öğretmen olarak görev yapmaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ), Liu vd. (2016) tarafından iki farklı (Peng, Wang, Huang ve Chen, 2006; Shen, 2015) çalışmaya dayanılarak geliştirilmiştir. Öğretmen Failliği Ölçeği, beşli Likert tipi derecelendirme ile ölçeklendirilmiş olup 24 madde içermektedir. Ölçeğin, Likert tipi ölçeklendirmesi 1 = (Kesinlikle Katılmıyorum); 2 = (Katılmıyorum); 3 = (Kararsızım); 4 = (Katılıyorum); 5 = (Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek dört boyuttan (Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım) oluşmaktadır. Orijinal formunda ölçeğin iç tutarlık katsayıları Öğrenme Etkililiği boyutu için .86, Öğretme Etkililiği boyutu için .89, İyimserlik boyutu için .87 ve Yapıcı Katılım boyutu için ise .90 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca, ölçeğe ilişkin elde

edilen faktör yükleri, Öğrenme Etkililiği boyutu için .85, Öğretme Etkililiği boyutu için .93, İyimserlik boyutu için .96 ve Yapıcı Katılım boyutu için ise .90 olarak rapor edilmiştir, diğer taraftan ölçeğin tamamı için raporlanan Ortalama Açıklanan Varyans Değeri (Average Variance Extracted-AVE) ise .83 olarak ifade edilmiştir. Son olarak, Öğretmen Failliği Ölçeği'nin uyum indeksleri ise  $\chi^2/sd = 3.63$ , RMSEA= .05, SRMR= .03, CFI = .95 şeklinde rapor edilmiştir.

### 2.3. Uyarılama Süreci

Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Türkçeye uyarlanması sürecinde, ilk olarak ölçek sahibi yazarlardan elektronik posta yoluyla uyarılamanın yapılması için izin alınmıştır. Daha sonra, ölçek Eğitim Bilimleri alanında uzman ve İngilizce dilinde eğitim almış olan üç farklı öğretim elemanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe çeviri örnekleri araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş ve ortak bir metin oluşturulmuştur. Bu metin, alan uzmanı beş akademisyene gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve kapsamaları konusunda kendilerinden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gözden geçirilen ölçek, 10 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve öğretmenlerden ölçek maddelerinde anlamsal açıdan sorun oluşturabilecek noktaları ifade etmeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada ise İngilizce Dil Öğretimi lisans mezunu ve Eğitim Bilimleri alanında doktora yapmakta olan bir öğretim elemanı tarafından, ölçeğin Türkçeden İngilizceye geri-çeviri işlemi yapılmıştır. Elde edilen İngilizce çeviri örneği, ölçeği geliştiren yazarlardan birine gönderilerek, ölçeğin asıl hali ile Türkçeden İngilizceye çevrilen hali arasında anlamsal açıdan bir farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Yazardan gelen görüş doğrultusunda bir maddede ek düzenleme yapıldıktan sonra, uygulanmak üzere ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, uyarılan ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). DFA işlemi öncesinde, verilerin bilgisayara geçirilmesi esnasında oluşabilecek olası hatalara karşı frekans tablolarının incelenmesi yoluyla veriler tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, DFA öncesinde, kayıp veri analizi, tek değişkenli uç değerler, çok değişkenli uç değerler, tek değişkenli normal dağılım, çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık ve çoklu bağlantı (Tabachnick ve Fidell, 2007) varsayımları ayrı ayrı kontrol edilmiş ve gerekli sağlamalar yapılmıştır. Uç değerlere ilişkin yapılan analiz sonrasında 15 adet uç değer veriyeye rastlanmıştır; fakat çıkarılması düşünülen uç değere sahip verilerin analiz sonuçlarını etkileyip etkilemediği kontrol edilerek, en son aşamada çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ölçek boyutlarındaki tek değişkenli normal dağılıma ilişkin elde edilen sonuçlara göre çarpıklık (skewness) değerlerinin Öğrenme Etkililiği için -0.53 ( $SH = .13$ ); Öğretme Etkililiği için -0.11 ( $SH = .13$ ); İyimserlik için -0.62 ( $SH = .13$ ); Yapıcı Katılım için -0.42 ( $SH = .13$ ) olduğu ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ise Öğrenme Etkililiği için 0.78 ( $SH = .26$ ); Öğretme Etkililiği için 0.21 ( $SH = .26$ ); İyimserlik için 0.82 ( $SH = .26$ ); Yapıcı Katılım için 0.86 ( $SH = .26$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında kalması verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmakta ve dağılımın normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Bu anlamda araştırma verilerinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir. Ayrıca, çoklu normal dağılımın sağlanmadığı gözlemlenmiş ve buna çözüm olarak Finney ve DiStefano (2006)'nın böylesi durumlar için Maksimum Çeşitlilik (Maximum Likelihood) ile analiz yapılmasının çoklu normallik sorununu çözeceği önerisi dikkate alınmıştır. Doğrusallığa ilişkin olarak, çiftli saçılım diyagramları incelenmiş doğrusallığın sağlandığı gözlemlenmiştir. Son olarak, Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri eşik değer olan .90 (Tabachnick ve Fidell, 2007) altında çıktığı için faktörler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, DFA'nın yanı sıra Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmanın da gerekli olup olmadığına karar verebilmek amacı ile DFA uyum indeksleri incelenmiştir. DFA'da rapor edilen uyum indeksleri Schmitt (2011) tarafından önerilen koşullar kapsamında incelendiğinde model-veri uyumunun sağlandığı tespit edildiğinden AFA yapmanın gerekli olmadığı yargısına varılmıştır.

**Tablo 1.** Öğretmen failliği ölçeğinin alt boyutları için korelasyon değerleri

Öğretmen Failliği	1	2	3	4	X	SS
1. Öğrenme Etkililiği	1				3.86	.53
2. Öğretme Etkililiği	.49**	1			3.99	.45
3. İyimserlik	.31**	.39**	1		3.91	.60
4. Yapıcı Katılım	.49**	.64**	.45**	1	4.07	.47

\*\* $p < .01$

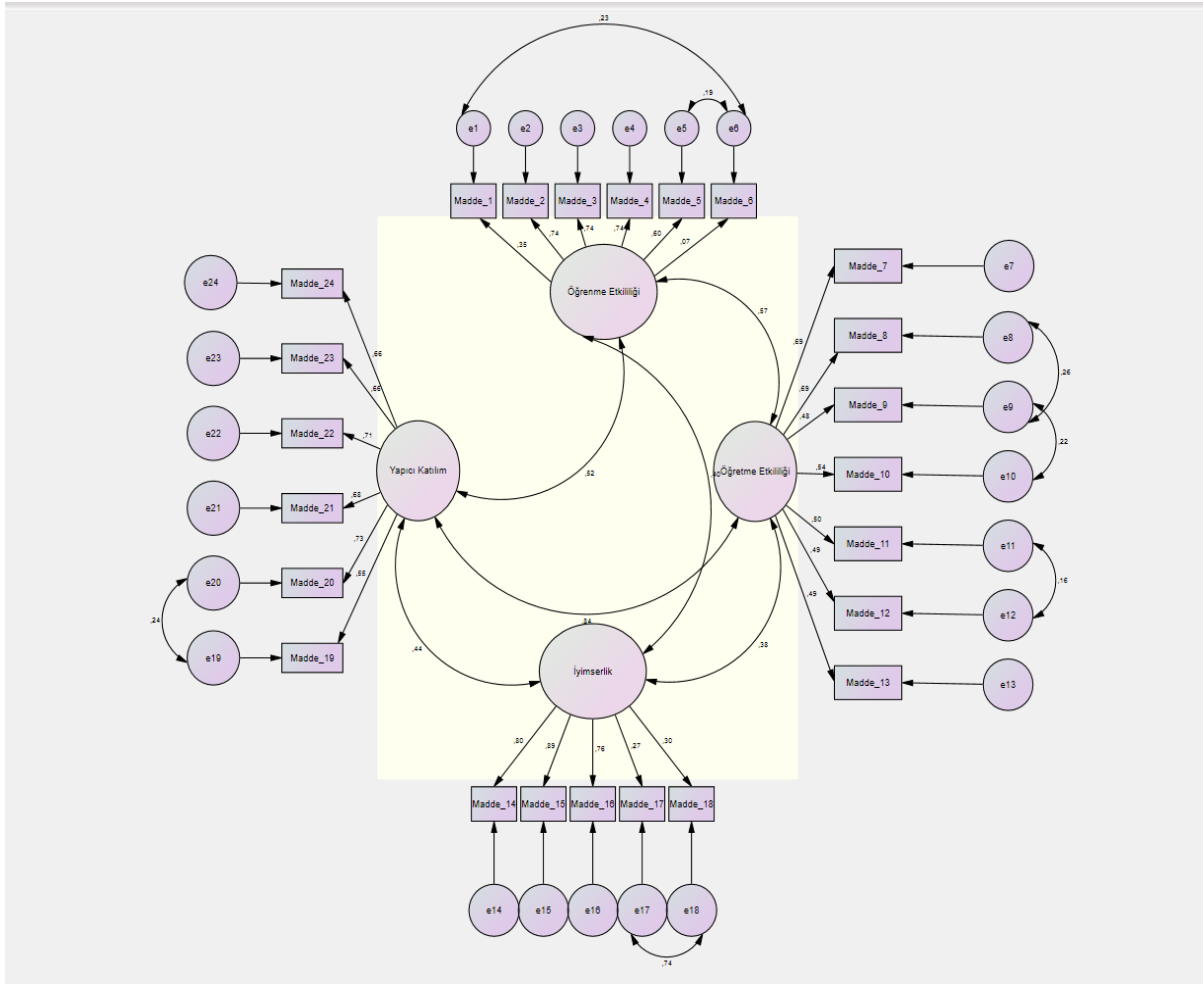
Tüm varsayım testleri sılandıktan sonra, DFA işlemi AMOS (Analysis of Moment Structures) versiyon 18 (Arbuckle, 2009) bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. DFA sonuçları, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), Ki-kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) ölçütleri ile değerlendirilmiştir. İlgili uyum indekslerinde, CFI için  $>.90$ , RMSEA için  $<.06$  ve SRMR için ise  $<.08$  ölçüt olarak önerilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999).

### 3. BULGULAR

Öğretmen Failliği Ölçeğinin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla yapılan ilk DFA ile elde edilen değerlerin model uyumu açısından yeterli olmadığı görülmüştür ( $\chi^2 = 826.558$ ,  $sd = 246$ ,  $\chi^2/sd = 3.61$ , RMSEA = .08, SRMR = .08, CFI = .79). Modifikasyon önerilerinin incelenmesi sonucunda aynı faktör yapısı içerisinde olan bazı maddeler (Madde 1 - Madde 6; Madde 5 - Madde 6; Madde 8 - Madde 9; Madde 9 - Madde 10; Madde 17 - Madde 18; Madde 19 - Madde 20) arasındaki ilişkilerin uyum iyiliği indekslerine olumsuz etkide bulunduğu gözlenmiştir. İlgili maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında analizin tekrar edilmesiyle, modele ilişkin uyum indekslerinde iyileşme olduğu ve model uyumunun kabul edilebilir olduğu gözlemlenmiştir ( $\chi^2 = 511.376$ ,  $sd = 239$ ,  $\chi^2/sd = 2.14$ , RMSEA = .05, SRMR = .07, CFI = .91). Hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında elde edilen dört faktörlü model doğrulanmıştır (Şekil 1). Yapılan birinci düzey DFA'ya ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi de gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ( $\chi^2 = 526.567$ ,  $sd = 241$ ,  $\chi^2/sd = 2.19$ , RMSEA = .05, SRMR = .08, CFI = .91), birinci düzeyde elde edilen uyum indekslerine yakın değerlerdir ve dolayısıyla dört faktörlü modeli doğrulamaktadır. İkinci düzey DFA ile elde edilen sonuçların model uyumunu desteklemesi, ölçeğin kullanımı aşamasında toplam bir puan almanın da uygun olacağına kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen failliği ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Modeller	$\chi^2$	$sd$	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI
Model 1	889.134	246	3.61	.09	.10	.79
Model 2	511.376	239	2.14	.05	.07	.91



Şekil 1: Öğretmen Failliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model.

Öğretmen Failliği Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin olarak, Cronbach Alfa formülü ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı Öğrenme Etkililiği boyutu için .72, Öğretme Etkililiği boyutu için .76, İyimserlik boyutu için .78 ve Yapıcı Katılım boyutu için .83 ve ölçeğin tamamı için ise .76 olarak bulunmuştur. Güvenirliğe ilişkin eşik değer olarak kabul edilen .70 ve üzeri iç tutarlık katsayısı (Nunnally, 1978) sağlandığı dikkate alındığında Öğretmen Failliği Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması yapılmış olup, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan DFA sonuçları, ölçeğin orijinalinde önerilen 24 madde ve dört faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Buna göre orijinal versiyonunda olduğu gibi ölçeğin birinci boyutu Öğrenme Etkililiği olup bu boyut altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu ise Öğretme Etkililiği olarak kavramlaştırılan yedi maddeden oluşmaktadır. İyimserlik olarak adlandırılan üçüncü boyutta ise beş madde bulunmaktadır. Ölçekteki son boyut Yapıcı Katılım olarak ifade edilmiş olup toplamda altı maddeden oluşmaktadır.

DFA kapsamında iki farklı model elde edilmiştir. Her ne kadar ilk analizde elde edilen modelin, model uyumu açısından uygun olmadığı gözlemlense de modifikasyon önerileri neticesinde elde edilen ikinci modelde, DFA sonuçlarını anlamlandırmak için kullanılan uyum indekslerine göre, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca ikinci düzey DFA'da kabul edilebilir uyum indekslerine ulaşılmış ve bu uyum indekslerinin birinci düzey DFA'da rapor edilen uyum indeksi değerlerine oldukça yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulguya dayanarak Öğretmen Failliği Ölçeği'nden hem alt boyutların bazında puan alınabileceği hem de toplam bir puan hesaplanabileceği söylenebilir.

Ölçek ile elde edilen ölçümlerin güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise elde edilen alfa değerlerinin alanyazındaki eşik güvenirlilik katsayısının üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan Öğretmen Failliği Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenirlilik kanıtı kabul edilebilir düzeyde olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada Türkiye bağlamında öğretmenlerin faillik düzeyini belirlemede kullanılabilecek bir ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. İlgili ölçek öğretmenlerin pedagojik kararlar vermede ne kadar etkili olduğunu ölçmek amacıyla kullanılabilir (Liu vd., 2016). Ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak Türkiye'deki öğretmenlerin faillik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylelikle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ve öğretim uygulamaları ile ilişkili kararlara katılmada etkin olmalarını engelleyen veya destekleyen mekanizmalar tartışmaya açılabilir (Biesta vd., 2015). Uluslararası araştırmalara dayanarak uyarlanan bu ölçeğin ayrıca Türkiye'deki okul geliştirme araştırmalarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen failliği okul geliştirmede etkili olan öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerde öz-yeterlik ve kolektif yeterlik, öğretmenlerde mesleki doyum ve örgütsel bağlılık gibi kavramları açıklamada etkili olabilir (Piyaman vd., 2017). Benzer şekilde öğretmen failliği okul geliştirmenin önemli bir sorunu olarak ortaya çıkan okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap vermede etkili olabilir ve dolayısıyla bir ara değişken olarak kullanılabilir (Liu vd., 2016).

### ***Teşekkür***

*Ölçek uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında desteğini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarımıza ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.*

***Not:*** Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla bu ölçeği bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek-1).



## 5. KAYNAKLAR

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. Doi: 10.1086/508733
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos (Version 18.0) [Computer Program]*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. Doi: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Doi: 10.1080/00220272.2016.1205143
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for the social sciences: SPSS and LISREL applications*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 18(1), 38-41.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eryılmaz, M. E. (2015). *Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka*. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. Doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593. Doi: 10.1080/02607476.2017.1355046
- Goswami, D., & Stillman, P. R. (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. NJ, USA: Boynton/Cook Publishers.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advance Online Publication, doi: 10.1080/03057925.2017.1407237
- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap*. ERIC Clearinghouse.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118
- Jamentz, K. (2002). *Isolation Is the Enemy of Improvement: Instructional Leadership To Support Standards-Based Practice*. San Francisco, CA: WestEd.
- Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000145998
- Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. *Economics of Education Review*, 28(6), 682-692. Doi: 10.1016/j.econedurev.2009.02.003
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. Doi: 10.1016/j.tate.2016.05.023
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55-60. Doi: 10.1501/Egifak\_0000000054
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1) 46-71.

- Peng, H.M., Wang, Y., Huang, R.H. & Chen, G. (2006). Self-efficacy of distance learning: structure and related factors. *Open Education Research*, 12(2) 41-45.
- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734. Doi: 10.1108/JEA-12-2016-0142
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x
- Shen, X. Y. (2015). Institutional legitimacy, teacher agency, and the development of teacher teaching expertise. *Unpublished doctoral dissertation, Beijing Normal University, Beijing*.
- Smith, J. M., & Kovacs, P. E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 201-225.
- Spector, P. E. (1994). Summated rating scale construction: An introduction. In M.S. Lewis-Beck (Ed.), *Basic measurement: International handbooks of quantitative applications in the social sciences* (ss. 229-300). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> edition)*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Yörük, E. (2017) Söylem, Temsil, Faillik ve Anlatı: Yeni Yoksulluk Literatürünün Bir Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330.

## Ek-1 Öğretmen Failliği Ölçeği\*

\* Ölçekte olumsuz (ters puanlanan) madde yoktur.

Aşağıda öğretmen failliği (aktif olma, sorumluluk alma) ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenme Etkliliği	1. Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	1	2	3	4	5
	2. Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
	3. Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	1	2	3	4	5
	4. Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	5. Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
	6. Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	1	2	3	4	5
Öğretme Etkliliği	7. Sınıftaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
	8. Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	9. Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	10. Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
	11. Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
	12. Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
İyimserlik	13. Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır.	1	2	3	4	5
	14. Geleceğime ilişkin iyimserim.	1	2	3	4	5
	15. Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	1	2	3	4	5
	16. Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	17. Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	1	2	3	4	5
Yapıcı Katılım	18. Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
	19. Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	1	2	3	4	5
	20. Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	1	2	3	4	5
	21. Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5
	22. Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	1	2	3	4	5
	23. Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	1	2	3	4	5
24. Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5	