



**INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2023**

# **CONFERENCE PROCEEDING**

## **TAM METİNLER KİTABI**

Ankara Üniversitesi 20-23 Eylül 2023  
20-23 September, 2023, Ankara University

**EDU**  
congress

# International Education Congress

20-23 September 2023

Ankara University

**EDUCONGRESS 2023**

**CONFERENCE PROCEEDING**

e-ISBN: 978-605-72845-4-9

Edu Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım,  
Reklam San.

Tic. Ltd. Şti.

T: 08504323714 - 0507 5875581

E: eduyayincilik@gmail.com

A: Kızılırmak Mah. Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, K:4, Kno: 3, D: 10,  
Söğütözü/Ankara



## COMMITTEES / KURULLAR

### Kongre Onursal Başkanı / Honorary President of Congress

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR, Ankara Üniversitesi Rektörü

### Kongre Başkanları / Congress Presidents

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı  
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi

### Kongre Başkan Yardımcısı / Congress Vice President

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

### Düzenleme Kurulu Başkanı / Congress Organizing Committee President

Doç. Dr. Cengiz ASLAN, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı

### Kongre Genel Sekreteri / Congress Secretary General

Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

### Kongre Alan Koordinatörü / Chairman-Network Coordinator

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

### Düzenleme Kurulu Üyeleri / Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Ayşe OKVURAN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Erten GÖKÇE, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma MIZIKACI, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Gürcan GÜRGEN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Neslihan KARAMAN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Işın SEVER, Hakkari Üniversitesi  
Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Ümran ALAN, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi  
Doktora Öğrencisi Ayşe İLHAN, Anadolu Üniversitesi  
Ar. Gör. Rozerin YAŞA, Süleyman Demirel Üniversitesi

#### Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Professor Ali YILDIRIM, University of Gothenburg, SWEDEN  
Professor Andrew P. JOHNSON, Minnesota State University, USA  
Professor Anthony John ONWUEGBUZIE, University of Cambridge, ENGLAND  
Professor Azita MANOUCHEHRI, The Ohio State University, USA  
Professor Donna M. MERTENS, Gallaudet University, USA  
Professor Filiz KESER ASCHENBERGER, Danube University Krems, AUSTRIA  
Professor Ingrid GOGOLIN, University of Hamburg, GERMANY  
Professor Joe O'HARA, Dublin City University, IRELAND  
Professor Maria P. FIGUEIREDO, Polytechnic Institute of Viseu, PORTUGAL  
Professor Martin BROWN, Dublin City University, IRELAND  
Professor Stafford HOOD, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA  
Professor Todd KETLER, Baylor University, USA  
Naz CILO\_VAN NOREL, Siemens IoT Consultant, GERMANY  
Şeyda SUBAŞI SINGH, University of Vienna, AUSTRIA

#### EDUCongress Danışma Kurulu / EDUCongress Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali SABANCI, Akdeniz Üniversitesi  
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayşe GÜLER, Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Hanife AKAR, ODTÜ  
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail SEÇER, Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

---

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nalan KURU, Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgül KELEŞ, Aksaray Üniversitesi  
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK, Bahçeşehir Üniversitesi  
Prof. Dr. SÜLEYMAN İNAN, Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Şengül S. ANAGÜN, Ege Üniversitesi  
Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi

#### EDUCongressYürütme Kurulu / EDUCongress Executive Board

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık  
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi  
Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

Göçmen Öğrencilere Yönelik Olumsuz Yargıların Ortadan Kaldırılmasında İmge Tiyatrosu İle Kök Değerler Eğitimi.....	10
Türkiye’de 2010-2023 Yılları Arasında Program Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi .....	23
Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	32
Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir İçerik Analizi....	40
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Performans Görevinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri .....	76
İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Dersin Kazanımlarıyla İlişkisi .....	87
Özel Yetenekli Öğrencilerin Yer Aldığı Matematik Sınıfında Değerlerin Hizalanması .....	100
Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü .....	109
Proje Tabanlı 6E İle Problem Temelli Kuantum Öğrenmenin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi .....	113
Öğretmen Adaylarının Deprem Sonrası Can Sıkıntısı ile Psikolojik İyi Oluşu Arasındaki İlişki .....	127
Öğretmen Adayları ve Çalışan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenler .....	135
Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Film Tercihleri ve Filmlerin Tercih Edilme Nedenleri .....	145
Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettiği Kitaplar ve Tercih Etme Nedenleri .....	154
Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık Ve Teknolojik Bağımlılıklar Üzerine Yapılan Araştırmalara Yönelik Derleme .....	161
Biyoloji Öğrencilerinin Aile Motivasyonlarının Kişisel İnisiyatif Alma Becerileri Üzerine Etkisi .....	168
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi .....	179
Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi .....	188
Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Etkileri Üzerine Genel Bir Değerlendirme .....	197
Göçmen Öğrencilere Göre Matematik Nedir?.....	206
DMF Belirlemede Angoff’un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yönteminin Kullanılması Ne Kadar Mantıklı? .....	216
Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi.....	241
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ....	251
Journal of Inclusive Education’ın Bibliyometrik Analizi.....	264
Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Durumlarının Değerlendirilmesi.....	274
Yabancı Dil Öğretiminde Hedef ve Kaynak Kültürün Dil Öğretimi Sürecindeki Etkisinin İncelenmesi .....	284
Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bir Program Zincirleme Analizi: Trafik Güvenliği Dersi Örneği .....	296
Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies Curriculum: A PhD Course Design.....	309
TYT Sınavı Baraj Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	326
Kadına Yönelik Şiddetin Engellenmesinde Okullarda Pedagojik Bir Araç Olarak İmge Tiyatrosunun Kullanımı .....	335
İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımın Karşılaştırılması .....	345
Validity Examinationsin Item Response Theory Based Simulation Studies: Example Applications.....	359

Deprem Bölgelerindeki Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri .....	369
Çocuk Kitapları Aracılığıyla Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesinde Bibliyoterapi Uygulanabilir Mi? .....	380
Türkiye’de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi .....	398
Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programına Yönelik Görüşleri .....	407
Görme Engeli Olan Bireylere Müzik Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kuruluşların İncelenmesi .....	422
8. Sınıf Öğrencilerinin Niteliksel ve Niceliksel Orantısal Akıl Yürütme Problemlerinde Kullandıkları Stratejiler .....	431
Mesleki Amaçlı İngilizce Öğrenenlerin Yapay Zeka Destekli Geri Bildirim Araçlarına İlişkin Görüşleri .....	438
Learner Autonomy and Why It’s Important to Develop for Language Learning .....	454
Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....	465
Lise Öğrencilerine Göre Eğitim Kavramı: Bir Metafor Çalışması .....	486
Çocuk Koruma Sistemi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Deneyim Paylaşım Toplantısına Katılan Evlat Edinen ve Koruyucu Aileler ile Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi .....	499
Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Küresel Yetkinliklerinin İncelenmesi .....	505
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Seferberliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi .....	520
Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	531
Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Kıdem ve Branş Bağlamında İncelenmesi .....	544
Primary School Students’ Attitudes Towards Learning English as a Foreign Language .....	554
Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, Social Media Use and Well-Being of University Students in Turkey: .....	562
The Mediating Role of Participation .....	562
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Öğretmen Özellikleri .....	575
Varoluşsal Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	592
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Değerlerin Etkisi .....	599
Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitiminde Etkileşimli .....	608
E-Kitapla Bütünleştirilmiş Müze Deneyimi .....	608
Çocukların Hayallerindeki Okul Tasarımları .....	620
İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi .....	637
Empowering Preservice English Language Teachers in Terms of Ecological Sustainability .....	650
Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi .....	655
Müzik Öğretmenlerinin Nota Yazım Programlarını Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....	664
Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ile Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi .....	671
İlkokul Düzeyinde Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .....	683
Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutumuna Etkisi .....	701
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Veri Simülasyonu ile Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi .....	708

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	719
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi .....	735
Müzik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanım Yeterliklerinin İncelenmesi .....	747
Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Okul Dışı Öğrenmeye Uygunluğu.....	757
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Türkü Terminolojisiyle İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi: Durum Çalışması ..	774
Öğretmenlerin Program Çalışmalarındaki Rolüne İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....	786
An Investigation of Graduate Theses/Dissertations on the Adaptation of International Students in Türkiye: A Content Analysis.....	799
Türkçe Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	806
Öğrencilerin Okul Yöneticilerinin İletişimine İlişkin Beklentileri.....	818
Türkiye'de Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Karizmatik Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .....	830
Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	840
Gelişimsel Diskalkulisi Olan Öğrencilerin Velilerinin Diskalkuli Hakkındaki Görüşleri.....	853
Potential Transformative Impact of Predictive Modeling on Assessment Grading.....	864
What are the Difficulties about Parental Involvement for the Immigrant Parents?.....	874
Turkish Immigrant Parent Perspectives.....	874
Piaget ve Vygotsky'nin Kuramında: Dil ve Düşünme Süreçleri.....	880
Öğretmen Adaylarında Çevrim içi Öğrenme Sistemleri ile Yaşam Etkililiği Arasındaki İlişki .....	884
KAÇD Başarısında Öğrenme Kültürü.....	894
Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki .....	906
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	918
Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Konusunda Türkiye'de Temel Eğitim Düzeyinde Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi .....	931
Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara Dair Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistemik Derleme Çalışması .....	946
Parents' Views on Phonological Awareness Skills and Their Home Practices .....	959
Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Kitap Serisinin Matematik Dersi Öğretim Programı Bağlamında Kavram ve Kazanım Temelli İncelenmesi.....	964
Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Arayışları .....	978
Çocuklara Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası Arayışlar .....	995
İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	1011
Çerkes Kültüründe Unutulmaya Yüz Tutmuş Çocuk Oyunu, Gelenek, Görenek, Anane ve Ritüeller .....	1023
İlkokul ve Lise Düzeyinde Karma Eğitim Ortamlarının Kullanılması: Bir Durum Çalışması.....	1044
İkinci Adım Programının Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisi .....	1053
Dene Yap Teknoloji Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi.....	1058
Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalıkları .....	1066



---

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi .....	1076
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Derleme Çalışması .....	1087
Bilgi-İletişim Teknolojilerine Aşinalığın Cinsiyete Göre İncelenmesi: Türkiye ve Singapur PISA .....	1104
Oyunda Anlatı Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	1109
Türkiye’de Beslenme Okuryazarlığına Yönelik Son 10 Yıldaki Yapılmış Çalışmaların Sistemantik Derlemesi .....	1123
Türkiye’nin Eğitim Politikası Görünümünün Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile Karşılaştırılması.....	1133
Teknoloji Destekli Öğretim Materyallerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	1140
Uzamsal Yönelim Yetersizliğine Sahip Genç Öğrencilerin Sergilediği İstenmedik Davranış Örüntüleri .....	1154
Okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi.....	1169
Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri.....	1179
Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Türkiye’de Gerçekleştirilen Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Çalışmalarının İncelenmesi	1189
Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Temel Alınarak Oluşturulmuş Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması.....	1202
2018 -2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının İncelenmesi.....	1211
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri .....	1223
Ebeveyn Baskısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracılık Rolü .....	1240
Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yazma Beceri Alanının Değerlendirilmesi .....	1249
Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve 5 Yaş Çocukların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Görüşleri .....	1266
Suriyeli Türkmen Öğrenciler ile Türk Vatandaşı Öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel Düzey) Öğrenmelerinin Karşılaştırması: Osmaniye İli Örneği .....	1275
Estetik Değer Öğretimi Açısından Ebru Atölyeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarıyla Bir Eylem Araştırması .....	1283
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi .....	1306
Interdisciplinary Teaching of Primary Education Subjects .....	1316
STEAM’de Sanat Etkinliklerinin Öğrenime Etkisi: Karbon ve Oksijen Döngüleri .....	1323
Esnek Personel İstihdamı Politikaları Bağlamında Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları .....	1333

# Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

Derya KARADENİZ<sup>1</sup>

İnönü Üniversitesi

Seval FER<sup>2</sup>

Hacettepe Üniversitesi

## Özet

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeye olanak sağlayacak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. AFA çalışma grubunda 187 öğretmen; DFA çalışma grubunda 245 öğretmen yer almaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için öncelikle uzmanlardan görüş alınmıştır. Ardından yapı geçerliği için farklı çalışma gruplarına açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksi değerleri:  $X^2/sd=1.81$ , GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .96, RMSEA= .06, RMR= .03, SRMR= .05, NFI= .92'dir. Ulaşılan değerler incelendiğinde uyum indekslerinin model ile iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Analizler sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktöre sahip 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler "Sınıfta Özerklik", "Okulda Özerklik", "Mesleki Özerklik" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonrasında birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86 ve faktörlere göre sırasıyla .79, .70, .78; ikinci çalışma grubu için de ölçeğin tümü için .80 ve faktörlere göre ise sırasıyla .68, .72, .78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin öğretmenlerin özerklik algılarını ölçmekte geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen özerkliği, sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik.

## Giriş

Öğretmenin meslek öncesinde ve mesleğini sürdürürken edindiği bilgi ve becerileri sınıf ve okul ortamlarında uygulamaya aktarabilmesi, eğitimin doğal olgusu bakımından beklenen bir özelliğidir. Bu süreçte iç ve dış koşullar bakımından özgür ortamlar, öğretmenin kendi kararlarını oluşturmasında ve uygulamaya aktarmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmene tanınan bu özgür ortam; okul yönetiminde söz sahibi olma, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi özelliklerle ilintili olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki faaliyetlerinde yeterliği ve sorumlulukları temelinde yetki ve söz hakkına sahip olması şeklinde ifade edilebilecek öğretmen özerkliği kavramını incelemekte fayda vardır.

Öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın incelendiğinde genel bir tanımdan ziyade, kavramın çeşitli tanımlarının var olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen özerkliğinin öğretme süreci boyutuna odaklanan Little (1995) öğretmenin özerkliğini, öğretmenin bireysel sorumluluğunu ve analiz becerilerini öğretme sürecinde gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda kontrol edebilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Benzer biçimde Husband & Short (1994), öğretmenin öğretim programları hakkında fikirler üreterek bu fikirler aracılığıyla öğretim sürecinde değişiklik yapma özgürlüğü olarak ifade etmiştir. Guan (2021) da öğretmenin dış etkilerden uzak bir şekilde öğretim konularında tercih yapma özgürlüğüne, becerisine ve sorumluluğuna sahip olmasını, öğretmen özerkliği kavramı olarak tanımlamıştır. Anderson (1987) öğretmen için özerkliğin sınıftaki etkinlikleri ve performansı ile sınırlı olduğunu ve sınıftan

\* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de, Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar. Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, drykrdnz15@gmail.com, ORCID:0000-0002-1495-7896

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, seval.fer@gmail.com, ORCID:0000-0002-9577-2120

uzaklaştıkça sahip olduğu özerkliğinin de azalacağını vurgulamıştır. Buna karşın bir başka görüşe göre ise öğretmen özerkliği kavramının sadece sınıf ile sınırlı olmadığını ve okulun organizasyonu, disiplin işlemleri, öğretim programının içeriği, akademik işler, personel ve bütçe kararları gibi sınıfı etkileyen kararları da içerdiği belirtilmiştir (Moomaw, 2005). Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde öğretmen özerkliğinin sınırlarının kesin çizgilerle çizilmiş bir çember olmaktan ziyade çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği kavramının sınıf özerkliği, okul özerkliği ve mesleki özerklik gibi içinde barındırdığı özellikler aşağıda açıklanmıştır.

Her sınıf kendine özgü bir iklime sahiptir. Ayrıca sınıfta bulunan her bir öğrencinin de ilgileri, ihtiyaçları, becerileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, eğilimleri özgün ve birbirinden farklıdır (TEDMEM, 2015). Franklin'e ve Hanson'a (Akt. Pearson & Moomaw, 2005) göre öğretmen bir uzman gibi sınıfta öğretim sürecini kendi tercihlerine göre düzenleme ve karar alma hakkına sahiptir çünkü o, okuldaki sabit kurallar yerine sınıfta kişiselleştirilmiş esnek çalışma koşulları oluşturmaya eğilimlidir. Bu bağlamda sınıf özerkliği, öğretmenin sınıf içerisindeki faaliyetler hakkında yargıda bulunma özgürlüğü ve yeterliği olarak ifade edilebilir (Vangrieken vd., 2017). Nitekim sınıf içerisindeki faaliyetlere öğretmenin öğretim programında yapmış olduğu düzenlemeler de dâhil edilebilir. Öyle ki Anderson'a (2002) göre öğretmenin öğretim programını genişletebilmesi ve o öğretim programının ötesine geçebilmesi için inisiyatif alması beklenir, çünkü yaratıcı bir öğretimin ortaya çıkabilmesi için bu bir ön koşuldur. Bu bağlamda öğretim programının öğrenciye ulaştırılmasında, öğretim programının kontrolünün ve sorumluluğunun öğretmene ait olması gerektiği söylenebilir (Feryok, 2013). Nitekim öğretim programında değişiklik yapma yetkisine sahip olan bir öğretmen sınıfın düzenlenmesinde, öğretim programının uygulanmasında ve öğrenciye göre uyarlanması konularında kendisini özgür hisseder.

Sınıf içerisinde özgür bir şekilde eylemlerini düzenleyen özerk öğretmenler, benzer şekilde okul ile ilgili karar alımında ve uygulanmasında sahip oldukları özerkliği sınıf dışına taşımak isterler (Korkmaz, 2008). Bu bağlamda Sentovich'e (2014) göre öğretmenin okul özerkliği, okuldaki değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, öğretim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, personel alımı ve değerlendirilmesinde görüş belirtmesi, cezai yaptırımların belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı olarak ifade edilebilir. Örneğin, Kılınç vd., (2018) öğretmenlerin öğretmen özerkliğini, okul kararlarına katılım ve öğretmenin kendini özgür hissetmesi olarak algıladıklarını bulgulamışlardır. Nitekim öğretmenlerin karar alımında belli bir kontrolünün ve yetkisinin bulunduğu okullarda, işbirliği gelişmekte ve daha az sorun ile karşılaşmaktadır (Ingersoll, 2007). Dolayısıyla, öğretmenin okuldaki özerkliğinin de öğretmen özerkliği kapsamında yer aldığı söylenebilir.

Öğretmenin mesleki özerkliği, mesleki gelişimini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme, alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere ve bilimsel toplantılara katılabilme gibi olanaklara sahip olması şeklinde ifade edilebilir (Çolak, 2016; Çolak & Altınkurt, 2017). Nitekim öğretmen özerkliği, tek seferde süresiz bir şekilde kazanılan bir olgu değildir. Gelişime açık bir yapıya sahiptir (Bustingorry, 2008; Willner, 1990). Bu bağlamda, yeterli imkân ve olanaklar sunularak öğretmenlerin farklı bilgiler öğrenmeye teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmenin yaratıcılığını kullanarak yeni fikirler sunabileceği ve öğrenciye ulaşabilmek için yöntem ve teknikler geliştirebileceği ortamlara sahip olabileceği söylenebilir (Sentovich, 2004). Ayrıca öğretmenin meslektaşları ile özgür bir şekilde iletişim kurabilmesi de mesleki özerkliğe dâhil edilebilir. Bunlara ek olarak öğretmenlere kendi bilgi kaynaklarını seçerken ve meslektaşları ile iletişim kurarken özgürlük sağlanması, onların bilgiyi yapılandırarak öğrencilerine sunmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenler kendilerini ne kadar özerk hissederlerse mesleki faaliyetlerinde ve öğrencilerle ilişkilerinde kendilerini o kadar değişime açık ve profesyonel olarak hissedeceklerdir. Bu durum onların sorumluluk duygusunu pekiştirmesinin yanı sıra mesleğe yönelik katılımını ve motivasyonunu da güçlendirecektir. Bu bağlamda öğretmenler için öne çıkan öğretmen özerkliği kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı önemli görülmektedir. Alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin geliştirilmiş birçok veri toplama aracının bulunduğu görülmektedir (Bkz., Çolak, 2016; Friedman, 1999; Garvin, 2007; Karabacak,

2014; Pearson & Hall, 1993; Ulaş-Marbouti, 2015; Üzüm, 2014). Sözü edilen anket ve ölçeklerin araştırmanın amacını tam olarak karşılamadığı ve öğretmen özerkliği kavramını yeterince açıklamadığı düşünüldüğü için yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda yukarıda belirtilen anket ve ölçekler, araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmayarak sadece fikir olarak yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin özerkliği algılama düzeylerini yeni gelişmelerden ve çalışmalardan da yararlanarak sadece Türkiye şartlarında değil uluslararası alanyazında geçen öğretmen özerkliği kavramını da kapsayacak şekilde öğretmenlerin anlayabileceği maddeler ile ölçmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin özerklik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır: 1) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin kanıtlar nedir? 2) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar nedir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının var olduğu şekliyle betimleyebilmek için nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2017) göre tarama modeli, var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar. Tarama modellerinde, bir grup insanın bireysel eğilimlerini ve özelliklerini belirlemek çalışmanın odağını oluşturur (Fraenkel vd., 2012).

### *Araştırmanın Çalışma Grupları*

Araştırmanın çalışma grupları, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Bu çalışma grupları için Malatya ilinin ve merkez ilçelerinin seçilmesinin sebebi, öğretmen sayısının fazlalığı ve ulaşılabilir olmasıdır. Bununla birlikte kırsal bölgede yer alan ilçelerdeki okulların araştırmaya dâhil edilmesi düşünülmese rağmen öğretmen sayısının az olması nedeniyle vazgeçilmiştir. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için çalışma grupları belirlenirken alanyazında faktör analizi için sunulan sayılar dikkate alınmıştır. Örneğin Comrey & Lee (1992), 200 sayısını orta düzeyde kabul etmiştir. Bir diğer bilgiye göre ise madde sayısının en az beş katı önerilmiştir (Bryman & Cramer; akt., Tavşancıl, 2014). Bu öneriler dikkate alınarak geliştirilecek ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Açımlayıcı faktör analizinin çalışma grubu.** Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin diğer bir deyişle ölçeğin ön uygulamasının çalışma grubunu, ortaöğretim kademesinde görev yapan 187 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun 80'ini (%42,7) kadınlar, 107'sini (%57,3) erkekler oluşturmuştur. Görev yapılan okul türü bakımından ise anadolu lisesinde 106 (%56,7) öğretmen, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 73 (%39) öğretmen ve sosyal bilimler lisesinde 8 (%4,3) öğretmen yer almıştır.

**Doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubu.** Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubunu ortaöğretim kademesinde görev yapan 245 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun 97'sini (%39,6) kadınlar, 148'ini (%60,4) erkekler oluşturmuştur. Görev yapılan okul türü bakımından ise anadolu lisesinde 91 (%37,1) öğretmen, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 83 (%33,9) öğretmen, anadolu imam hatip lisesinde 40 (%16,3) öğretmen ve fen lisesinde 31 (%12,7) öğretmen yer almıştır.

### *Veri Toplama Süreci*

Araştırmanın 20.03.2020 tarihli 35853172-300-E.00001052577 sayılı Etik Komisyonu İzni, Hacettepe Üniversitesinden alınmıştır. Öğretmenlerden veri toplanabileceğine ilişkin Araştırma İzni ise Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Ölçek verileri Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere öncelikle Gönüllü Katılım Formu sunulmuştur. Bu formu onaylayarak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ölçeği doldurarak yanıtları araştırmacılara göndermişlerdir.

## ***Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi***

Araştırma için alanyazında ölçek geliştirme sürecinin açıklandığı araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalardan DeVellis'in (2017) ve Tezbaşaran'ın (2008) ölçek geliştirmeye yönelik belirttikleri adımlar, bu araştırmadaki ölçeğin geliştirilme sürecinde dikkate alınmıştır. İzlenen adımlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

***Madde havuzunun oluşturulması.*** Ölçeğin madde havuzunun oluşturulabilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili yapılmış araştırmalar, geliştirilmiş anket ve ölçekler incelenmiştir. Bu kapsamda Pearson & Hall'in (1993) geliştirdiği Öğretme Özerkliği Ölçeği, Friedman'ın (1999) geliştirdiği Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, Garvin'in (2007) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Anketi, Üzümlü'nün (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Karabacak'ın (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Ulaş-Marbouti'nin (2015) geliştirdiği Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Çolak'ın (2016) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda, anket ve ölçeklerde öğretmen özerkliği kavramının öğretmen sınıf ya da öğretim özerkliği, öğretmenin okul ya da yönetim özerkliği ve öğretmenin mesleki gelişim açısından özerkliği olmak üzere üç kategoride yoğunlaştığı görülmüştür. Dolayısıyla bu inceleme aşamasıyla ölçeğin kapsamı da belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle, ölçeğin madde havuzu oluşturulurken bu üç kategoriye de yer vermeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yukarıda sözü edilen anket ve ölçekler araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmamış sadece fikir olarak yararlanılarak araştırmacılar tarafından 51 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda ters madde bulunmamakta, tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Yazılan madde ifadeleri, Beni hiç yansıtmıyor (1), Beni biraz yansıtıyor (2), Beni çoğunlukla yansıtmıyor (3) ve Beni tamamen yansıtmıyor (4) şeklinde 4'lü derecelendirmeye sahiptir.

***Maddelerin ön inceleme aracılığıyla gözden geçirilmesi.*** Madde havuzunda yer alan ifadelerin açıklığını ve anlaşılabilirliğini incelemek için ortaöğretim kademesinde görev yapan sekiz öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler, madde havuzunda yer alan ifadelerle yönelik eleştiri, görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Ön inceleme sonrasında dört madde çıkarılmış ve anlam belirsizliği olan 10 madde üzerinde düzenleme yapılarak 47 maddeden oluşan bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Sonrasında ise ifadelerin kapsam geçerliğini incelemek amacıyla uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

***Uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi.*** Madde ifadelerinin nicelik ve nitelik olarak yeterliğinin göstergesi olan kapsam geçerliğini belirlemede tercih edilen yöntemlerden biri, uzmanların görüşüne başvurmadır (Büyüköztürk, 2020). Nitekim madde ifadelerinin uygunluğuna ve ölçülmek istenen konuyu temsil edebilme yeterliğine ilişkin uzmanlardan görüş alınması, kapsam geçerliğine dair kanıt sağlamaktadır (DeVellis, 2017). Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde, ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için uzmanlardan iki aşamalı bir görüş alma yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den üç uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den üç uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den iki uzman olmak üzere sekiz uzmandan maddelerin ölçülmek istenen içeriği karşılayıp karşılamadığı ve ifade açısından yeterliğine yönelik görüş bildirmeleri istenmiştir. Görüş ve öneriler sonucunda benzer anlam taşıyan ve ifade ettiği anlamı yansıtmayan 23 madde çıkarılmış ve iki madde eklenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda kalan 26 madde ifadesi, Lawshe tekniğine göre kapsam geçerlik indeksinin hesaplanabilmesi için tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda Lawshe'nin (1975, s. 567) belirttiği derecelendirmeye göre uzmanlardan "Madde gerekli", "Madde yararlı ancak yeterli değil" ve "Madde gereksiz" şeklinde ilgili sütunlara işaretlemeleri istenmiştir. Lawshe tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, diğer tekniklerle kıyaslandığında araştırmacılar için kullanışlı ve anlaşılması kolay bir teknik olarak öne çıkmasıdır (Wilson vd., 2012). Bu bağlamda Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den beş uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den iki uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den dört uzman olmak üzere 11 uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan beşi daha önce uzman görüşünün birinci aşamasında yer almıştır. İkinci aşamaya ilişkin veriler, bulgular başlığında (Bkz. Tablo 1) sunulmuştur.

**Ön uygulamanın yapılması.** Taslak ölçek formunun geçerliğine ilişkin kanıt sağlayabilmek ve madde ifadelerinin ölçülmek istenen yapı ile uygunluğunu inceleyebilmek için ön uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda 187 öğretmene taslak ölçek formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin taslak ölçeğe vermiş olduğu yanıtlar dikkate alınarak veri setinde hatalı, eksik ve uç değerlerin var olup olmadığı incelenmiştir. İncelemenin ardından herhangi bir eksik ve hatalı girilen bir veriye rastlanmamıştır. Veri setindeki uç değerlerin tespiti için her bir maddeye ait puanlar Z puanına dönüştürülerek +3 ile -3 aralığının dışında kalan üç veri, analiz dışında bırakılmıştır. Böylelikle 184 veriye açımlayıcı faktör analizi yapılarak madde ifadelerinin faktör yapıları oluşturulmuştur.

**Ön uygulamadan ulaşılan verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulması.** Araştırma için toplanan veriler SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programlarına aktarılmıştır. Sonrasında Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları için gerekli analizlere geçilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için iki aşamadan oluşan uzman görüşüne başvurulmuş ve birinci aşama yukarıda açıklanmıştır. İkinci aşama için Lawshe tekniğinden yararlanılmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güvenilirliği ve iç tutarlılığı için de Cronbach Alpha ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Sonuç olarak toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir (Bkz. EK-1).

## Bulgular

### Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Ölçeğin kapsam geçerliği.** Uzmanların görüşlerine başvurulması, madde ifadelerinin ölçülen özelliği yeterli bir şekilde örnekleyip örneklemeye ilişkin kanıt sağlar (Lawshe, 1975). Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliği çalışmasının ikinci aşamasında Lawshe tekniği kullanılmıştır. 11 uzmandan taslak ölçekte yer alan her bir madde ifadesini, konuyu temsil edebilme yeterliğine göre değerlendirerek ilgili sütunlara işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanların madde ifadelerine verdikleri cevapların hesaplanmasında Lawshe'nin (1975) aşağıda belirtilen formülü kullanılmıştır.

$$KGO = \frac{N_G - N/2}{N/2} \quad N: \text{Toplam uzman sayısı}$$

$N_G$ : "Madde gerekli" görüşünü belirten uzman sayısı

Yukarıdaki formül dikkate alınarak uzmanların maddelere verdikleri yanıtlara göre her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır.

**Tablo 1.**

*Uzmanların Görüşlerine Göre Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı ve Ölçeğin Kapsam Geçerliği İndeksi*

Maddeler	Madde gerekli	Madde yararlı ancak yeterli değil	Madde gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
M1	11			1
M2	10		1	.81
M3	11			1
M4	9		2	.63
M5 <sup>a</sup>	5	3	3	-.09
M6	9	1	1	.63
M7	10	1		.81

M8	10		1	.81
M9	10	1		.81
M10	9	1	1	.63
M11 <sup>a</sup>	5	4	2	-.09
M12	10	1		.81
M13	10	1		.81
M14	9	2		.63
M15	9	1	1	.63
M16 <sup>a</sup>	5	3	3	-.09
M17	10	1		.81
M18	10	1		.81
M19	9	1	1	.63
M20 <sup>a</sup>	5	2	4	-.09
M21	10	1		.81
M22 <sup>a</sup>	4	4	3	-.27
M23	10	1		.81
M24	9	1	1	.63
M25	9		2	.63
M26 <sup>a</sup>	3	5	3	-.45

Uzman Sayısı: 11

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI): .75

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): .59

<sup>a</sup>=Kapsam Geçerlik Ölçütü .59'dan küçük değer alan maddeler

Uzman sayısına göre hesaplanan kapsam geçerlik ölçütleri dikkate alındığında .05 anlamlılık düzeyinde 11 uzman için minimum kapsam geçerlik ölçütü .59 olarak belirtilmiştir. Eğer bir maddenin kapsam geçerlik oranı, uzman sayısı için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden düşük ise o maddenin veri toplama aracından çıkartılması önerilir (Lawshe, 1975). Bu öneri dikkate alınarak Tablo 1'de yer alan 5., 11., 16., 20., 22. ve 26. maddelerin kapsam geçerlik oranları, kapsam geçerlik ölçütünden düşük olduğu için bu altı madde taslak ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 20 maddenin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasına göre taslak ölçeğin tümü için kapsam geçerlik indeksi .75 olarak hesaplanmıştır. 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) yüksek olduğu için bu değer, taslak ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir. Bu bulgu sonucunda 20 maddeden oluşan taslak ölçek formu düzenlenerek açılımlayıcı faktör analizi için hazır hale getirilmiştir.

**Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi.** Verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır. Test bulgularına göre KMO katsayısı .85 ve Bartlett Küresellik Testi değeri  $X^2$ : 825.41; df: 66 ( $p < .05$ ) hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre KMO katsayısının .60'tan yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması veri setinin açılımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu bağlamda test bulguları bu veri seti için örneklem

yeterli ve açıcı faktör analizine uygunluğu bakımından yeterli olduğu görülerek 20 madde ile açıcı faktör analizine geçilmiştir.

Açıcı faktör analizi yapılırken faktörlerin belirlenmesinde bir sınırlamaya gidilmeyerek temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktörlerin kolay yorumlanabilmesi için oblimin eğik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Büyüköztürk (2020) ve Tabachnick & Fidell'e (2020) göre oblimin eğik döndürme yöntemi, faktörlerin ilişkili olduğu varsayımına dayanır. Ölçeğin faktör sayısı belirlenirken Büyüköztürk'ün (2020) faktör öz değerinin 1 ya da 1'den yüksek olması ölçütü dikkate alınmıştır. Buna ek olarak açıcı faktör analizinden sonra ölçekte yer alacak maddelere karar verilirken Tavşancıl'ın (2014) madde faktör yüklerinin .30'dan yüksek olması ve farklı faktörler altında toplanan maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olması ölçütü uygulanmıştır. Bu bağlamda birden fazla faktör altında toplanarak binişik özellik gösteren sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır.

**Tablo 2.**

*Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Açıcı Faktör Analizi Değerleri*

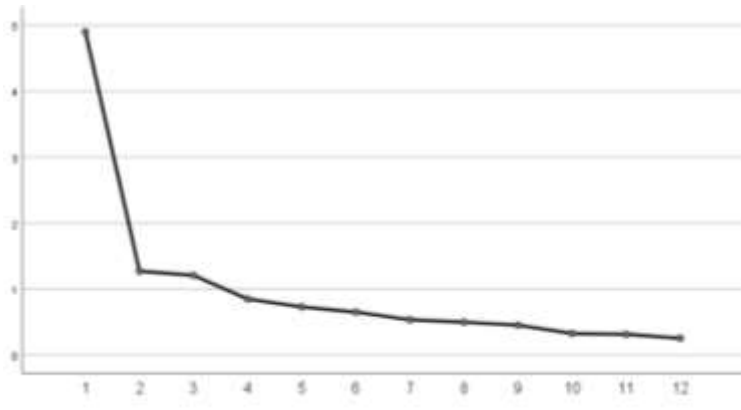
	Faktörler ve Madde İfadeleri	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
Madde No	Faktör 1: Sınıfta Özerklik	4.90	40.83	
M1	Öğrencilere vereceğim ödev/proje konularını belirleyebilirim.			.84
M2	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.			.81
M3	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.			.69
M4	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğine karar verebilirim.			.66
M5	Dersimin içeriğini öğretme sırasına karar verebilirim.			.58
	Faktör 2: Okulda Özerklik	1.27	10.60	
M6	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.			.79
M7	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.			.76
M8	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.			.68
	Faktör 3: Mesleki Özerklik	1.20	10.07	
M9	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.			.78
M10	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.			.78



M11	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.	.73
M12	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak meslekî çalışmalar yapabilirim.	.70

Toplam Varyans: 61.51

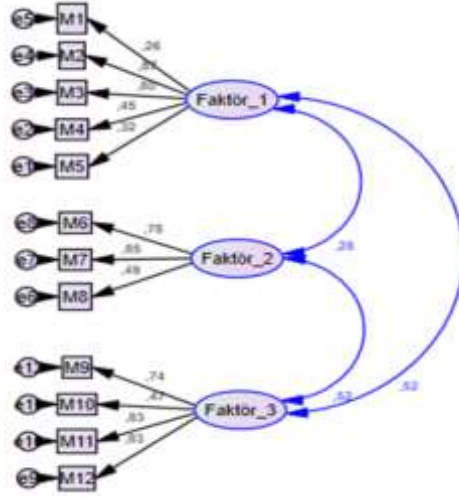
Birinci faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde, öğretim süreci, içerik ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Sınıfta Özerklik” adı verilmiştir. İkinci faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde, öğretmenin öğrenci ve okulla ilgili kurul ve toplantılarda karar alımı ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Okulda Özerklik” adı verilmiştir. Üçüncü faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde ise öğretmenin mesleki gelişimi için aldığı kararlarda özgür olması ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Mesleki Özerklik” adı verilmiştir. Sonuç olarak açımlayıcı faktör analizi sonrasında toplam varyansın 61.51’ini açıklayan, üç faktör ve 12 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.



**Şekil 3.** Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Faktör Çizgi Grafiği

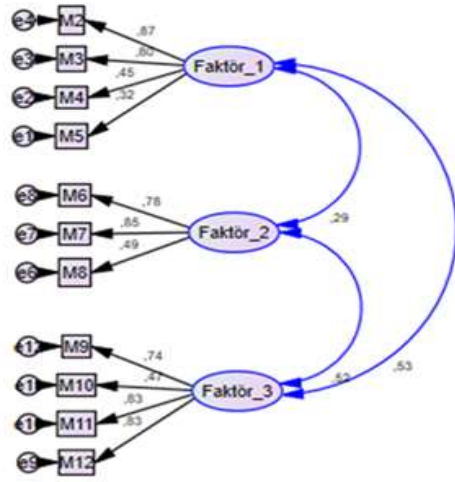
Çizgi grafiğindeki 1, 2 ve 3 numaralı faktörlerde belirgin bir kırılmanın yaşandığı, 3 numaralı faktörden sonra çizginin yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucunu doğrulamıştır.

**Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi.** Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonrası oluşan üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla 245 öğretmenin ölçeğe vermiş olduğu yanıtlarla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sümer (2000) ve Tabachnick & Fidell'e (2020) göre doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan modelin ölçütler ile uyumunu kontrol eder. Modelde yer alan standardize edilmiş faktör yükleri, maddenin bağlı olduğu faktörü temsil etme düzeyine ilişkin fikir verir.



**Şekil 2.** Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Birinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Birinci faktörde yer alan birinci maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .26 olduğu görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2018) göre faktörler altında toplanan yüklerin bazı durumlarda yeterli bir yük taşımadığı görülebilir. Nitekim .30 altında olan standardize edilmiş faktör yüklerinin yorumlanmadığı belirtilmiştir (Harrington, 2009). Bu bağlamda, sözü edilen maddenin bağlı olduğu faktörü temsil düzeyinin yetersiz olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeli tekrar oluşturulmuştur.



**Şekil 3.** Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Modelin son hali incelendiğinde maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Düzeltme sonrasında üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Yukarıda sunulan modele ek olarak analiz sonrasında ulaşılan modelin doğrulanabilmesi için uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır.

**Tablo 3.**

*Ölçeğin Uyum İndeksi Değerlerinin İyi Uyum ve Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri ile Karşılaştırılması*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Ölçeğin Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$\leq 2$	$\leq 5$	1.81	İyi
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95	İyi
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	İyi
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	İyi
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06	Kabul Edilebilir
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.03	İyi
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05	İyi
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	İyi

*Not.* Doğrulayıcı faktör analizi uyum ölçütleri, Hu & Bentler'in (1999) ve Schermelleh-Engel vd.'nin (2003) çalışmalarından elde edilmiştir.

Ölçeğin uyum indeksleri ve yukarıda sunulan analiz modeli birlikte değerlendirilirse, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modelinin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

#### ***Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular***

Likert tipi bir derecelendirmeye sahip ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece tutarlı bir şekilde ölçtüğünü belirleyebilmek için Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanır. Hesaplanan bu değer .70 ve daha yüksek olması ölçek güvenilirliği için yeterli kabul edilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin AFA ve DFA Verilerine göre Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) İç Tutarlılık Katsayıları*

	AFA Verileri ( $\alpha$ )	DFA Verileri ( $\alpha$ )
Ölçeğin Tümü	.86	.80
Faktör 1	.79	.68
Faktör 2	.70	.72
Faktör 3	.78	.78

*Not.* ( $\alpha$ )= Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

DFA verileriyle hesaplanan güvenilirlik değerleri incelendiğinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Fakat bu değerler .70'e yakın olduğu için göz ardı edilebilecek bir farktır. Sonuç olarak ölçeğin tümü ve faktörlere göre güvenilirlik değerlerinin .70 ya da yakın bir değer aldığı için ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Yukarıda sunulan Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayılarına ek olarak Tavşancıl'a (2014) göre maddelerin ölçülmek istenen özellik ile tutarlılığını inceleyen bir diğer yöntem, ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının hesaplanmasıdır. Madde-toplam puan korelasyonunun ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığı ifade edilir ve bu korelasyon değerinin .30 ve

daha yüksek olmasının bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği belirtilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin AFA ve DFA Verilerine Göre Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r)*

Madde No	AFA Verileri (r)	DFA Verileri (r)
Faktör 1		
M1	.74	.56
M2	.64	.57
M3	.51	.44
M4	.49	.35
Faktör 2		
M5	.60	.61
M6	.57	.62
M7	.41	.42
Faktör 3		
M8	.58	.59
M9	.51	.43
M10	.66	.72
M11	.62	.69

*Not.* (r)= Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Her iki veri grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları arasında .30'un altında bir değer olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılığının ve ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

## Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeye olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, alanyazındaki bilgilerden ve geliştirilen ölçeklerin bulgularından yararlanılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin kanıtlar nedir?” yanıt bulabilmek için ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine kanıt sağlayabilmek için uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu bağlamda iki aşamadan oluşan uzman görüşü sürecinde öncelikle sekiz uzmandan madde ifadelerinin içerik ile uygunluğu için görüş alınarak benzer anlam taşıyan ve ifade ettiği anlamı yansıtmayan maddeler düzenlenmiştir. Sonrasında ise Lawshe tekniğine göre 11 uzmanın görüşleri alınarak ölçeğin kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçek için kapsam geçerlik indeksi .75 olarak hesaplanmıştır. Lawshe'ye (1975) göre 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütü .59'dur. Dolayısıyla ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (.75), 11 uzman için hedeflenen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) yüksek olduğu için ulaşılan bulgunun ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için 184 öğretmen verisiyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan ve üç faktörden oluşan bir ölçek elde

edilmiştir. Faktörler “Sınıfta Özerklik”, “Okulda Özerklik” ve “Mesleki Özerklik” olarak adlandırılmıştır. Şencan’a (2005) göre geliştirilen ölçeğin faktörlerinin alanyazın ile tutarlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili geliştirilen ölçeklerin faktörleri incelenecek olursa, öğretim süreci ve öğretim programı konularına odaklanan Pearson & Hall’in (1993) geliştirdiği Öğretme Özerkliği Ölçeği, genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Buna karşın Friedman’ın (1999) geliştirdiği Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, öğrencilerin değerlendirilmesi, okulun işleyişi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere dört faktör, Karabacak’ın (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Friedman’ın (1999) ve Karabacak’ın (2014) geliştirdikleri ölçeklerin faktör yapıları incelendiğinde bu ölçeklerin öğretmen özerkliği kavramına Pearson & Hall’den (1993) farklı olarak okul yönetimi ve mesleki gelişim ile ilgili madde ifadelerini de dâhil ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte Ulaş-Marbouti’nin (2015) geliştirdiği Öğretmen Özerklik Ölçeği, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında özerklik, mesleki gelişimde özerklik, öğretim programının çerçevesinin belirlenmesinde özerklik olmak üzere üç faktörden ve Çolak’ın (2016) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu ölçekler ise okul yönetimi ile ilgili madde ifadelerini dâhil etmeyerek sadece öğretmenlerin öğretim süreci ya da öğretim programı özerkliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili madde ifadelerini barındırmaktadırlar. Dolayısıyla yukarıda sunulan ölçekler incelendiğinde, alanyazındaki ölçeklerin öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarına odaklandıkları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte ise öğretmenlerin sınıf, okul ve mesleki gelişim alanlarındaki özerkliklerine ilişkin madde ifadelerine yer vererek öğretmen özerkliği kavramının içeriği, bir bütün olarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için ikinci adım olarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak için 245 öğretmen verisiyle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin birinci doğrulayıcı faktör analizi modelinin birinci faktöründe yer alan bir maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .26 olduğu görülmüştür. Çokluk vd.’ne (2018) göre faktörler altında toplanan yüklerin bazı durumlarda yeterli bir yük taşımadığı görülebilir. Nitekim .30 altında olan standardize edilmiş faktör yüklerinin yorumlanmadığı belirtilmiştir (Harrington, 2009). Bu bağlamda, sözü edilen maddenin bağlı olduğu faktörü temsil düzeyinin yetersiz olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Sözü edilen madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeli tekrar oluşturulmuştur. Ölçeğin ikinci doğrulayıcı faktör analizi modeli sonucunda, 11 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele ilişkin uyum indeksi değerleri ise  $X^2/sd=1.81$ , GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .96, RMSEA= .06, RMR= .03, SRMR= .05, NFI= .92 bulunmuştur. Ulaşılan değerler incelendiğinde, uyum indeksi değerlerinin model ile iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar nedir?” yanıt bulabilmek için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonrasında birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86 ve faktörlere göre sınıfta özerklik: .79, okulda özerklik: .70, mesleki özerklik: .78; ikinci çalışma grubu için de ölçeğin tümü için .80 ve faktörlere göre ise sınıfta özerklik: .68, okulda özerklik: .72, mesleki özerklik: .78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde Büyüköztürk’ün (2020) güvenilirlik için kabul ettiği .70 değerinin altında bir düşük değer bulunduğu görülmüştür. Bir görüşe göre, güvenilirliğin madde sayısına bağlı olarak yükseldiği ifade edilir (Yıldırım, 1999). Bu bilgidен hareketle, ölçeğin faktörlerinde yer alan madde sayılarının az olmasının güvenilirlik değerlerinde bir düşme durumunun yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği ve ölçeğe yaptığı katkı incelendiğinde ise birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür.

Büyüköztürk'ün (2020) ölçekte bulunan madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .30 ve daha yüksek olmasının bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği görüşünden hareketle, ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütününe katkı sağladığı ve maddelerin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklardan biri, ölçeğin çalışma grubunun sadece ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmasıdır. Buna ek olarak, Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlere ulaşmak zorlaşmış ve geniş bir çalışma grubundan veri toplanması hedeflenmesine rağmen istenen sayıya ulaşılamamıştır.

## Sonuç

Araştırma bulguları çerçevesinde toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktör (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ve 11 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği; güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir veriler sunan bir veri toplama aracı olduğu ve öğretmenlerin özerklik algularını belirlemek için kullanılabilmesi düşünülmektedir.

## Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilebilir: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, farklı örneklem ya da çalışma gruplarıyla tekrarlanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubundan daha geniş örneklem ya da çalışma gruplarıyla analizler tekrarlanarak ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlanabilir. Araştırmanın çalışma gruplarını, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel kurumların farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teers or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615308>.
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48. <https://www.jstor.org/stable/42742459>.
- Bustingorry, S. O. (2008) Towards teachers' professional autonomy through action research, *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790802260398>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. A. S. Sağkal,). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 213-225. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.836203>

- 
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H., (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Companies.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. [Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania, ABD.
- Guan, L. (2021). Investigation into improvement of teacher autonomy and student autonomy through collaborative action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1), 76-80. <https://doi.org/10.17507/tpls.1101.09>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hu, L & 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, <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husband, R. E. & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60, <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.1994.11494412>
- Ingersoll, R. (2007). *Short on Power, Long on Responsibility*. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/129](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129)
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerk alguları ile öz yeterlik alguları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98. <https://dergipark.org.tr/eibd/issue/43929/540868>
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/293>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* [Doctoral dissertation]. Division of Graduate Studies College of Professional Studies the University of West Florida the University of West Florida, Florida.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>

- 
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private and Charter Schools: A multi-level analysis*. [Doctoral dissertation]. The College of Education The University of South Florida, Florida.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. [http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM\\_TPY.pdf](http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf)
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. K. Atalay-Kabasakal). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- TEDMEM. (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-kitap sürümü] [https://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_%C3%961%C3%A7ek\\_Haz%C4%B1rlama\\_K%C4%B1lavuzu](https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%961%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu)
- Ulaş-Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study*. [Doctoral dissertation]. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. [Doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM.
- Willner, R. G. (1990). *Images of the future now: Autonomy, professionalism and efficacy*. [Doctoral dissertation]. The Graduate School of Education of Fordham University, ABD.
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45 (3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>



## EK-1

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ALGI ÖLÇEĞİ					
	<p><u>Aşağıdaki maddeleri işaretlerken tamamen şahsi görüşünüz ön planda olmalıdır. Önceden belirlenmiş kararlara uyma durumunu dikkate almayınız.</u></p> <p>Mevcut şartlar içerisinde aşağıda belirtilen özerklik durumlarına hangi düzeyde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? Aşağıdaki ifadelerle yönelik özerklik durumlarınızı maddelerin karşısındaki kutulara (x) işareti koyarak belirtiniz.</p>	Beni hiç yansıtmıyor (1)	Beni biraz yansıtmıyor (2)	Beni çoğunlukla yansıtmıyor (3)	Beni tamamen yansıtmıyor (4)
	<b>Sınıfta Özerklik</b>				
1.	Dersimin içeriğini öğretme sırasına kendim karar verebilirim.				
2.	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğe karar verebilirim.				
3.	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.				
4.	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.				
	<b>Okulda Özerklik</b>				
5.	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				
6.	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				
7.	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.				
	<b>Mesleki Özerklik</b>				
8.	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.				
9.	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.				
10.	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.				
11.	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak mesleki çalışmalar yapabiliyorum.				