

MEETCON

MESOPOTAMIA



3. INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS

JUNE 02-05, 2026
MARDİN - TÜRKİYE



EDITOR:
Prof. Dr. Levent GÖKDEMİR
ISBN:
979-8-89695-441-5



www.meetcon.org



CONGRES ID		II-V
PROGRAM		VI_ XVIII
ACADEMIC INCENTIVE		XIX-XX
GALLERY		XXI- XXV
NOTIFICATIONS		XXVI-XXIX

CONGRESS ID

CONGRESS TITLE

**MEETCON - MESOPOTAMIA
3. INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS**

DATE AND PLACE

JUNE 02-05, 2026 / MARDİN-TÜRKİYE

MeetCon INTERNATIONAL CONGRESSES NETWORK

GENERAL COORDINATOR

Uzm. Seçil TOPÇU

EDITOR

Prof. Dr. Levent GÖKDEMİR

ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Sadettin PAKSOY- Gaziantep University

Prof. Dr. Hasan ÇİFTÇİ, Harran University

Prof. Dr. Mahire HÜSEYNOVA - Azerbaijan State Pedagogical University

Prof. Dr. Hacer Huseynova, Azerbaijan State Pedagogical University

Prof. Dr. Abdullah GÖKTAŞ-Harran University

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir BARUT, Harran University

Assoc. Prof. Dr. Gönül HASANOVA - Azerbaijan State Pedagogical University,

Assoc. Prof. Dr. Muhammed Felat AKTAN, Dicle Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Ahmet YILMAZ, Atatürk University

Assoc. Prof. Dr. Hasan ŞAHİN, Harran University

Dr. Froilan MOBO-Phillipines Merchant Academy, Filipinos

Dr. Pelin YOLCU Dicle University

Dr. Elvan CAFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University

ISBN: 979-8-89695-441-5

Copyright © Liberty

Liberty Publishing House
Water Street Corridor New York, NY 10038
www.libertyacademicbooks.com
+1 (314) 597-0372

ALL RIGHTS RESERVED NO PART OF THIS BOOK MAY BE REPRODUCED IN ANY FORM, BY PHOTOCOPYING OR BY ANY ELECTRONIC OR MECHANICAL MEANS, INCLUDING INFORMATION STORAGE OR RETRIEVAL SYSTEMS, WITHOUT PERMISSION IN WRITING FROM BOTH THE COPYRIGHT OWNER AND THE PUBLISHER OF THIS BOOK.

© Liberty Academic Publishers 2025

The digital PDF version of this title is available Open Access and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits adaptation, alteration, reproduction and distribution for noncommercial use, without further permission provided the original work is attributed.

The derivative works do not need to be licensed on the same terms.

adopted by Mariam Rasulan

Issued:23.06.2026

ISBN: 979-8-89695-441-5



INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

**ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC EVALUATION OF THE TEACHER
DISPOSITION SCALE SHORT FORM (TDS-11) INTO TURKISH CULTURE**

**ÖĞRETMEN EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ KISA FORMU'NUN (TDS-11) TÜRK
KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI VE PSİKOMETRİK DEĞERLENDİRMESİ**

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences,
Istanbul, Turkey

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

M.A. Student Muhammed ÖZDOĞAN

Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-6439-5667>

M.A. Student Talip UĞUŞ

Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5426-1347>

Dr. Cem BOYALI

Ministry of National Education, Istanbul, Turkey

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7868-3011>

Özet

Öğretmen eğilimleri, pedagojik bilgi ve becerileri etkili öğretim uygulamalarına dönüştüren temel ön koşullardır. Eğitimde üstlendikleri kritik role rağmen Türkiye bağlamında bu eğilimleri ölçmek için pratik, beceri temelli ve psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, Ehrich ve Woodcock (2026) tarafından geliştirilen Öğretmen Eğilimi Ölçeği-Kısa Formu'nu (TDS-11) Türkçeye uyarlamayı ve psikometrik özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın örnekleme, uygun örnekleme yoluyla seçilen eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri, öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenleri içeren 311 katılımcıdan oluşmuştur. Ölçüt geçerliliği analizleri için 126 katılımcıdan oluşan bir alt örneklem kullanılmıştır. Yapı geçerliliği, Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılarak incelenmiş ve iyi uyum indeksleriyle ($\chi^2/df = 2.82$; CFI = 0.944; SRMR = 0.053; GFI = 0.932; RMSEA = 0.077) orijinal iki faktörlü ve 11 maddeden oluşan yapı (İletişim ve Pedagoji [8 madde] ve Tutku ve Bağlılık [3 madde]) doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliliği açısından,

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

TDS-11 alt boyutları ile hem Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği hem de Öğretmen Coşkusu Ölçeği arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur ($r .47 - .68$; $p < .01$). İç tutarlılık oldukça tatmin edici düzeyde olup; İletişim ve Pedagoji alt boyutu için Cronbach alfa katsayısı .83, Tutku ve Bağlılık alt boyutu için ise .88 olarak hesaplanmıştır. İlk boyut için yarıya bölme güvenilirliği, .83 Spearman-Brown katsayısı ile desteklenmiştir. Ayrıca, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve üst ve alt %27 grupları için bağımsız t-testleri kullanılarak yapılan madde analizi ($p < .001$) iyi düzeyde madde ayırtıcılığına işaret etmiştir. Sonuç olarak, TDS-11'in Türkçe uyarlaması, öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin mesleki eğilimlerini değerlendirmek için etkili bir şekilde kullanılabilecek geçerli, güvenilir ve ekonomik bir ölçme aracıdır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Eğilimleri, Ölçek Uyarlama, TDS-11, Psikometrik Değerlendirme, Geçerlik, Güvenirlik

Giriş

Öğretmen eğilimleri, etkili öğretim sürecinin temel belirleyicilerinden biri olarak eğitim bilimleri literatüründe geniş çapta ele alınmaktadır (Diez, 2007; Katz, 1993; Vaughn, 2012; Villegas, 2007). Eğitim bilimleri literatürü içerisinde öğretmenlik mesleğinde eğilim (disposition) kavramı, sadece bilişsel bilgi ve pedagojik becerinin ötesine geçen, öğretmenin eylemlerini yönlendiren içsel bir eylem tercihi olarak tanımlanmaktadır (Katz, 1993; Schussler, 2006; Villegas, 2007). Bu tercih, doğrudan gözlemlenemese de öğretmenin standartlarda (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2013; National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE], 2008) tanımlanan bilgi ve becerileri uygulama biçimini şekillendiren örtük psikolojik özellikler bütünüdür (Schussler, 2006).

Profesyonel öğretmenlik eğilimlerini sergileyebilmek için, öncelikle öğretmenlik becerilerine sahip olmak bir ön koşuldur (Borko vd., 2007; Katz, 1993). Kavramın teorik temelleri incelendiğinde, bir beceriye sahip olma ile o beceriyi belirli bir bağlam içinde amaçlı, tutarlı ve bilinçli bir alışkanlık olarak gösterme eğilimi ya da yapma tercihi arasında kavramsal bir fark olduğu anlaşılmaktadır (Katz, 1993; Schussler, 2006). Bu çerçevede, öğretmenin sadece konu bilgisi veya ders yönetimi becerilerine sahip olması, bu yetenekleri her öğrenci için eşit ve etkili bir şekilde kullanacağı anlamına gelmez; esas belirleyici olan öğretmenin bu yetenekleri kullanma yönündeki içsel eğilimidir (Borko vd., 2007; Villegas, 2007). Nitekim bu içsel yönelim, mekanik veya düşünceye dayanmayan rutinlerden ziyade, niyetli ve amaca yönelik zihinsel alışkanlıklar olarak işlev görür (Katz, 1993). Tecrübeli bir öğretmenin sınıftaki anlık ve akıcı davranışları dahi, aslında geçmişteki içsel tartışmalarına dayanan bilinçli eylem eğilimleridir ve öğretmenin zaman içinde sergilediği bilişsel yönelimlerin somut bir özetini yansıtır (Buss ve Craik, 1983; Cooper, 2019).

Uluslararası literatürde öne çıkan kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde, eğilimlerin pasif ve değişmez birer kişilik özelliği olmaktan ziyade, eğitim ve deneyimle geliştirilebilen, inanç ve değerlerle şekillenen dinamik bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır (Diez, 2007; Pennington vd., 2012; Villegas, 2007). Villegas (2007, s. 373), eğilimleri “gelecekteki eylemleri öngörebilen davranış kalıpları” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda; eğilimlerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

olmasıyla eylemsellik boyutuna, adaylık sürecindeki eğilimlerin meslek hayatındakilerle uyumlu olacağı vurgusuyla da öngörülebirlilik özelliğine dikkat çekmiştir.

Eğilimler, öğretmenin dış dünyadan gelen uyarıcıları algıladığı bir içsel filtre ve aynı zamanda eylemlerin doğduğu bir başlangıç noktası olarak işlev görerek sahip olunan bilginin sınıf içinde pratik bir eyleme dönüşmesini sağlayan ana itici güçtür (Schussler, 2006). Öğretmen eğilimleri; farkındalık, eyleme geçme niyeti ve yansıtıcı düşünme yeteneklerinin birleşimiyle ortaya çıkarak görünmez olan inançları görünür davranışlara dönüştürür (Diez, 2006; Schussler, 2006).

Eğilimi potansiyel bir gücü eyleme döken aktif bir katalizör olarak gören bu küresel kuramsal vizyon, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) eğilimlere biçtiği rolle doğrudan bütünleşmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025; Schussler, 2006). Her ne kadar TYMM'de (2025) yer alan eğilim kavramı yapısal olarak öğrenci profiline (yetkin ve erdemli insan) kazandırılması hedeflenen özellikler bağlamında tanımlanmış olsa da eğilimin psikolojik ve bilişsel doğası hem öğretmen hem de öğrenci için evrensel bir yapıdadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na (2025, s. 21) göre TYMM çerçevesinde eğilim kavramı; bilgiyi, motivasyonu, stratejiyi ve öğrenme hedeflerini bütünleştiren kapsamlı bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Bu yapısal mekanizma, bireyin mevcut becerilerini salt bir potansiyel olmaktan çıkarıp somut, başarılı ve amaca yönelik bir eyleme dönüştürmesinde temel belirleyici olarak işlev görmektedir. Becerilerin kendi başına bir davranışa dönüşmeyeceği gerçeğiyle TYMM, eğilimleri beceriler ile değerler arasında bağlantı kuran; becerileri tetikleyici, değerleri besleyici bir rolde konumlandırmaktadır (MEB, 2025, s. 22). Öğrencinin bu eğilimleri kazanabilmesi, öncelikli olarak öğretmenin kendi profesyonel mesleki eğilimlerini sınıf içinde canlı bir model olarak sergilemesine bağlıdır. Dolayısıyla, TYMM'nin öğrencide inşa etmeyi hedeflediği eğilimler, öğretmenin profesyonel eylemleriyle desteklenmeli ve hayata geçirilmelidir.

Uluslararası alan yazında öğretmen eğilimleri; bireyin iç dünyasını, çevresiyle kurduğu bağı ve düşünsel kapasitesini merkeze alan yansıtıcı, adil ve gelişime açık profesyonel nitelikler olarak ele alınmaktadır (Katz, 1993; Schussler, 2006; Villegas, 2007). Bu doğrultuda Sockett (2009), öğretmen profesyonelliğini karakter, özen ile zekâ erdemleri olarak kavramsallaştırarak çok boyutlu bir eğilim modeli öne sürmüştür. Öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan çok boyutlu nitelik ve eğilimler, salt mekanik birer beceri seti olmayıp öğretmenin bütüncül profesyonel kimliğinin ve sınıf içi adanmışlığının temelini oluşturur.

Day (2004), mesleğine tutkuyla bağlanan öğretmenlerin en belirgin özelliğinin, yaş grubu fark etmeksizin tüm öğrencilerin hayatında olumlu bir iz bırakabileceklerine dair taşıdıkları sarsılmaz inanç olduğunu belirtir. Öğretmenlik mesleğinde tutku ve bağlılık, salt yüzeysel bir coşku hâlinin ötesinde; öğretmenin zihnini, kalbini ve eylemlerini bütünleştiren temel bir mesleki adanmışlık kaynağıdır (Day, 2004; Keller vd., 2018). Bu içsel tutum ve adanmışlık düzeyi, yüksek mesleki aidiyet hisseden öğretmenleri, araçsal motivasyonla hareket edenlerden ayıran temel bir nitelik göstergesidir (Day, 2004). Nitekim öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen bu güçlü ve olumlu tutumlar, öğretmenlerin gelecekteki mesleki davranışlarını doğrudan şekillendirmekte ve sınıf ortamındaki eylemlerinin niteliğini belirleyen temel bir etken olarak işlev görmektedir (Üstüner, 2006).

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Tutkulu öğretmenler, mesleğe yönelik coşkuyu sadece kendi içlerinde duyuşsal olarak deneyimlemekle kalmaz, aynı zamanda dışarıya motive edici davranışsal bir eylem olarak da yansıtırlar (Keller vd., 2018). Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının temelinde yatan içsel değerler ve sosyal katkı sağlama inancı, mezuniyet sonrasında meslekte kalma kararlılığını ve sergilenen mesleki çabayı doğrudan artırmaktadır (Watt ve Richardson, 2007). Bu bağlamda, mesleki bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin kariyerleri boyunca geliştirdikleri öz-yeterlik inançları, sınıf içi stresle başa çıkabilmelerini kolaylaştırmakta ve mesleği bırakma niyetlerini önemli ölçüde azaltmaktadır (Klassen ve Chiu, 2011). Öğretmenin sahip olduğu mesleki tutku, sınıf içinde kendini öncelikle öğrencilerin öğrenme süreçlerine duyulan derin bir etik sorumluluk olarak gösterir. Yüksek düzeyde mesleki yetkinliğe ve içsel motivasyona sahip olan öğretmenler, salt müfredatı uygulamakla yetinmeyerek öğrencilerin entelektüel ve ahlaki gelişimlerini merkeze alır ve onlara yüksek düzeyde kişisel öğrenme desteği sunarlar (Day, 2004; Kunter vd., 2013). Eğitimde her aşamada hissedilen bu yoğun etik sorumluluk, sınıf ortamında öğrenci farklılıklarına duyarlı ilişkisel bir pedagojinin uygulanmasını zorunlu kılmakta ve pedagojik duyarlılık kavramı aracılığıyla eğitimde adaletin sağlanmasının temelini oluşturmaktadır (Day, 2004; Kostogriz vd., 2026, s. 1; Kunter vd., 2013). Öğretmenin sınıf içinde sergilediği duyarlı duruş, Villegas (2007) ve Sockett'in (2009) de vurguladığı gibi, teknik bir öğretim becerisinin çok ötesinde; sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini tesis etmeye adanmış profesyonel bir erdem olarak kabul edilmektedir.

Sınıf içi iletişim, bilginin sadece bilişsel bir düzeyde aktarılması değil aynı zamanda özünde derin bir duygusal emek ve esneklik gerektiren çok boyutlu bir etkileşim sürecidir (Hargreaves, 1998). Öğretmenlerin iletişim süreçlerinde sergiledikleri empati, etkili dinleme, sıcaklık ve yargılayıcı olmayan tutumlar; öğretmen ile öğrenci arasındaki duyuşsal bağı güçlendirerek öğrencinin derse katılımını ve akademik başarısını doğrudan artırmaktadır (Cornelius-White, 2007; Roorda vd., 2011). Etkili dinleme ve empatik anlama becerileri gibi etkili iletişim becerilerine sahip öğretmen adaylarının aynı zamanda mesleğe attettikleri değer de anlamlı düzeyde artmaktadır (Tunçeli, 2013). İletişimin bilişsel ve duyuşsal çerçevesinin yanı sıra öğretmenin sınıf içindeki fiziksel konumu, ses tonu ve yüz ifadesi gibi sözsüz davranışları da öğrencilerin liderlik ve pedagojik yakınlık algısını şekillendirmede belirleyici bir role sahiptir (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Özellikle öğretmenin dersteki içsel coşkusu ve duygu durumu, sözsüz iletişim kanalları aracılığıyla sınıfa aktarılarak öğrencilerin öğrenme sürecinden aldığı keyfi ve motivasyonu anlamlı ölçüde yükseltmektedir (Frenzel vd., 2009; Wubbels ve Brekelmans, 2005). Sınıf içinde kurulan bu güçlü iletişim ağıyla desteklenen genel öğretmen profesyonelliği, salt teknik bir öğretim becerisi olarak değil; meslektaşlar, okul yönetimi ve velilerle kurulan güven odaklı, sürdürülebilir etik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Day, 2004; Kunter vd., 2013).

Sınıf içi iletişimde sağlanan yetkinlik, öğretmenin derse hazırlıklı yaklaşmasını ve çeşitli öğretim stratejilerini etkili bir biçimde kullanmasını kapsayan pedagojik uygulamalarla doğrudan bütünleşmektedir. Güçlü bir pedagojik altyapıya ve öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler; öğrencilerin bilişsel farklılıklarına hitap eden, üst düzey düşünmeyi gerektiren ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini sınıfa entegre etmede belirgin düzeyde daha başarılıdır (Darling-Hammond, 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu başarı, temelinde yatan pedagojik alan bilgisi sayesinde öğretmenin uzmanlık alanını öğrencilerin kavrayabileceği pedagojik temsillere, metaforlara ve çoklu stratejilere dönüştürebilme kapasitesinden ve sınıfı organize etme becerisinden kaynaklanmaktadır (Shulman, 1987; Stronge vd., 2011). Öğretim

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

stratejilerinin bu denli çeşitli ve amaca yönelik kullanılabilmesi, öğretmenin yansıtıcı pedagojik uygulamalara aktif katılımıyla mümkün olmaktadır. Yansıtıcı düşünme; öğretmeni dürtüsel, ezbere dayalı ve rutinleşmiş davranışlardan kurtararak eylemlerini bilinçli bir düzeyde gerçekleştirmesini sağlayan temel bir üst-bilişsel (metacognitive) farkındalık sürecidir (Day, 2004; Shulman, 1987). Nitekim pedagojik kararlarının nedenlerini açıklayabilme ve bu eylemler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilme kapasitesi, bireyi yalnızca teknik bir uygulayıcı olmaktan çıkarıp mesleki tutkusu sürekli yenilenen ve kendini güncelleyebilen gerçek bir profesyonele dönüştürmektedir (Day, 2004; Shulman, 1987). Yansıtıcı uygulamalarla zenginleşen bu pedagojik esneklik, sınıf ikliminde öğretmeni salt bilgiyi aktaran otoriter bir figür olmaktan çıkarıp, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini teşvik eden uzman bir kolaylaştırıcıya dönüştürmektedir (Cornelius-White, 2007; Day, 2004). Öz-Belirleme Kuramı bağlamında, kontrol edici olmak yerine özerkliği destekleyen ve yönlendirici olmayan esnek bir tutum benimseyen öğretmenler; öğrencilerin içsel motivasyonunu artırarak onların inisiyatif almalarını sağlamaktadır (Cornelius-White, 2007; Deci ve Ryan, 2000). Bu sayede öğrenciler, kendi amaçları doğrultusunda hareket edebilen, eleştirel kararlar alabilen ve öğrenme süreçlerini özerk bir biçimde yönetebilen aktif katılımcılar hâline gelmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal özellikleri inceleyen araştırmalarda genellikle tutum ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2017; Bozdoğan vd., 2007; Çapa ve Çil, 2000; Doğrul ve Kiliç, 2020; Tunçeli, 2013; Ünişen ve Demirel, 2018; Üstüner, 2006). Ancak alan yazın incelendiğinde, tutumun doğrudan bir eylem veya davranış olmadığı, yalnızca bireyi davranışa hazırlayan duyuşsal ve psikolojik bir ön eğilim olduğu vurgulanmaktadır (Atalmış ve Köse, 2018; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2010). Tutumlar doğrudan gözlenemeyen kuramsal değişkenlerdir ve davranışa tek başlarına değil, ortamsal etkenlerin de devreye girmesiyle dönüşürlü (Ünişen ve Demirel, 2018). Öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgisi niceliksel olarak ölçülebilse de eğilim kavramının tam olarak tanımlanmasındaki zorluklar nedeniyle mevcut tutum araçları, ölçümleri genellikle yüzeysel görüşlere dayandırmakta ve zayıf psikometrik özellikler sergilemektedir (Genç vd., 2023). Yabancı literatürdeki Teacher Dispositions Index (TDI) (Schulte vd., 2005) ve Dispositions Assessments Aligned with Teacher Standards (DAATS) (Lang vd., 2014) gibi eski nesil ölçme araçları, dar kapsamlı literatür taramaları ve sınırlı uzman görüşleriyle oluşturulduğu için tekrarlayan veya gereksiz maddeler içerebilmekte; somut pedagojik eylemler yerine genellikle soyut karakter özelliklerine odaklandıkları için nicelleştirmeye uygun bir yapı sunamamaktadır (West vd., 2020). Ayrıca, çok sayıda maddeden oluşan bu eski nesil ölçüm araçlarının uzun yapısı, psikometrik açıdan önemli sınırlılıklar yaratmaktadır. Literatürde, ölçek formlarının uzunluğu ile katılımcıların algıladığı yanıtlama yükü (yoruculuk) ve veri kalitesindeki düşüş arasında doğrudan bir ilişki olduğu (Galesic ve Bosnjak, 2009) ve bu uzunluğun katılımcıların anketlere dikkatsizce/rastgele yanıt verme eğilimlerini artırdığı (Meade ve Craig, 2012) belirlenmiştir. Bu metodolojik sınırlılıkları aşmak ve veri kalitesini artırmak amacıyla; yoruma açık karakter özellikleri yerine gözlemlenebilir somut öğretim davranışlarını merkeze alan (West vd., 2020) ve bu yapıları modern test kuramlarıyla (Rasch) arındırarak kısa, ekonomik ve pratik hâle getiren güncel ölçme araçlarına (TDS-11 gibi) ihtiyaç duyulmaktadır (Ehrich ve Woodcock, 2026).

Bu ihtiyaca yönelik olarak geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği (Teacher Disposition Scale - TDS), öğretmenlerin değer, inanç ve tutumlarının yönlendirdiği pedagojik davranışları

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

ölçmek amacıyla başlangıçta West vd. (2020) tarafından 24 maddelik ve beş faktörlü bir araç olarak geliştirilmiştir. Ancak modern ölçüm yaklaşımlarıyla yapılan Rasch analizleri, orijinal ölçeğin bazı alt boyutlarında zayıf psikometrik işleyiş ve model uyumsuzlukları (misfit) olduğunu ortaya koymuştur (Ehrich ve Woodcock, 2026). Bu metodolojik sınırlılıkları gidermek amacıyla Ehrich ve Woodcock (2026), ölçeğin psikometrik açıdan sağlam bir kısa formunu (TDS-11) türetmişlerdir. Ölçeğin orijinal geliştirme ve arındırma çalışması, Avustralya'nın Yeni Güney Galler (NSW) eyaletindeki metropol bir üniversitede eğitim gören 1.318 lisans düzeyindeki öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar, hem klasik test kuramını (Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri) hem de modern ölçme kuramını (Rasch modellemesi) birleştiren karma bir teknik yaklaşım kullanarak uyumsuz maddeleri ölçekten çıkarmıştır. Bu süreç sonucunda; "İletişim ve Pedagoji" (8 madde) ile "Tutku ve Bağlılık" (3 madde) olmak üzere iki temel boyuttan oluşan 11 maddelik yapıya (TDS-11) ulaşılmıştır. Bireylerin pedagojik eğilimleri, 0 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında değişen 7'li Likert tipi bir derecelemeyle ölçülmektedir. Geliştirilen bu yeni kısa form, istikrarlı bir faktör yapısına ve kabul edilebilir model uyum indekslerine sahiptir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri oldukça yüksek bulunmuş; Rasch temelli Kişi Ayırışım İndeksi (PSI) ilgili alt boyutlar için sırasıyla .84 ve .80, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise .89 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak TDS-11; öğretmen eğilimlerini aralık (interval) seviyesinde ölçen, araştırmacılar için ekonomik, kısa ve yüksek düzeyde güvenilir ortak bir ölçüm aracı olarak literatüre kazandırılmıştır (Ehrich ve Woodcock, 2026). Nitekim orijinal uzun formulu TDS'nin (West vd., 2020) Türkiye bağlamındaki uyarlama çalışması (Genç vd., 2023) incelendiğinde; orijinal ölçekte yer alan özdisiplin (conscientiousness) faktörünün Türk öğretmen adaylarında istatistiksel olarak desteklenmediği görülmüştür. Araştırmacılar, uzun formun yaşadığı bu uyarlanabilirlik sorununu; örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının yaş ortalamasının düşük olmasına bağlı olarak özdenetim becerilerinin henüz tam gelişmemiş olabileceğine ve bu faktörün kültürel farklılıkları yansıtmadaki hassasiyetine bağlamaktadır (Genç vd., 2023). Alanyazındaki bu metodolojik boşluklar ve orijinal uzun formun kültürler arası uyarlamalarında karşılaşılan yapısal sınırlılıklar; hantal ve karmaşık ölçekler yerine, psikometrik kalitesi yüksek ve pratik daha kısa formlara ihtiyaç duyulduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Ehrich ve Woodcock, 2026). Bu ihtiyaca binaen Ehrich ve Woodcock (2026) tarafından orijinal formdaki zayıf ve uyumsuz maddeler ayıklanmış, ölçek yalnızca "İletişim ve Pedagoji" ile "Tutku ve Bağlılık" faktörlerinden oluşan 11 maddelik istatistiksel açıdan geçerli ve güvenilir bir yapıya kavuşturulmuştur. TDS-11'in soyut karakter özellikleri yerine gözlemlenebilir davranışlar üzerine inşa edilmesi ve kısa formu onu Türkiye'deki araştırmalar için ideal bir alternatif haline getirmektedir. Özellikle eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri, Öğretmen Akademisi'nde eğitim gören aday öğretmenler ve hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin mesleki eğilimlerini belirlemede etkili, ekonomik ve pratik bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceği öngörülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı; Ehrich ve Woodcock (2026) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği Kısa Formu'nu (TDS-11) Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenilirliğini) incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi, "TDS-11 Öğretmen Eğilimleri Ölçeği Kısa Formu' nun Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen temel probleme çözüm bulabilmek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

1. TDS-11'in İletişim ve Pedagoji ile Tutku ve Bağlılık' tan oluşan orijinal iki faktörlü yapısı, Türkiye örnekleminde elde edilen verilerle doğrulanmakta mıdır?
2. TDS-11'in Türkçe formunun geneli ve alt faktörleri için hesaplanan iç tutarlık (güvenirlilik) katsayıları kabul edilebilir düzeyde midir?
3. Madde analizi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan maddeler ölçülmek istenen öğretmenlik eğilimlerini ayırt etmede yeterli psikometrik özellikleri göstermekte midir?
4. TDS-11'in Türkçe formu ile Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Öğretmen Coşkusu Ölçeği arasında ölçüt geçerliği bağlamında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Öğretmen Eğilimleri Ölçeği Kısa Formu'nun (TDS-11) Türkçeye ve Türk Kültürüne uyarlama süreci bir dizi adımda gerçekleştirilmiştir. Literatürde eğilim kavramı, bireyin gelecekteki eylemlerini öngörebilen davranışsal bir öncül ve deneyimle şekillenen dinamik bir yapı olarak kabul edilmektedir (Diez, 2007; Pennington vd., 2012; Villegas, 2007). Bu kuramsal gerekçeyle, örneklem seçimi iki temel amaca dayandırılmıştır: İlk olarak, henüz mesleğe başlamamış öğretmen adaylarının eylem potansiyellerini belirlemek (Schussler, 2006); ikinci olarak ise eğilimlerin deneyimle şekillenen sürdürülebilir yapısını yansıtabilmek amacıyla hâlihazırda görev yapan öğretmenleri sürece dâhil etmek hedeflenmiştir (Ünişen ve Demirel, 2018). Bu bağlamda örneklem grubu; uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri, Öğretmen Akademisi aday öğretmenleri ve görevde öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Çalışmanın verileri, ölçeğin farklı geçerlik türlerini test etmek amacıyla iki farklı katılımcı grubu üzerinden 328 kişiden toplanmıştır. Toplanan ham veriler analizlere geçilmeden önce; dikkatsiz/ilgisiz yanıt desenleri (örn. tüm maddelere aynı değerin işaretlenmesi) ve mantıksal tutarsızlıklar (demografik veriler ile ölçek maddeleri arasındaki çelişkili yanıtlar) açısından araştırmacı tarafından incelenmiş ve bu yöntemle tespit edilen sorunlu yanıtlar veri setinden ayıklanmıştır.

Veri temizleme işleminin ardından, uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenirliği analizleri nihai 311 kişilik ana örneklem üzerinden yürütülmüştür. Bu sayı literatürdeki örneklem kriterleriyle uyumludur (Comrey ve Lee, 2013; Jackson, 2003; Kline, 2011). Ölçüt geçerliği analizleri ise TDS-11 ile birlikte diğer ölçüt ölçeklerini de eksiksiz olarak yanıtlayan görevde öğretmenler, Öğretmen Akademisi aday öğretmenleri ve eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 126 kişilik bağımsız alt grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemin demografik özelliklerine dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	n	%
Cinsiyet		
Erkek	122	39.2
Kadın	189	60.8
Yaş		
22-32 Yaş	133	42.8
33-43 Yaş	112	36
44 ve Üzeri Yaş	66	21.2
Mesleki Deneyim		
0-9 Yıl	165	53.1
10-19-Yıl	85	27.3
20 Yıl ve Üzeri	61	19.6
Eğitim Düzeyi		
Lisans	221	71.1
Yüksek Lisans/ Doktora	90	28.9
Mesleki Durum		
Eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi	13	4.2
Öğretmen Akademisinde Aday Öğretmen	37	11.9
Görevde Öğretmen	261	83.9
Okul Türü (Görevde Öğretmenler İçin)		
İlkokul	54	17.4
Ortaokul	94	30.2
Lise	111	35.7
Diğer	52	16.7

• *Not: “Diğer” okul türü, okul öncesi, halk eğitim merkezleri, özel kurs vb. ifade etmektedir.*

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği Kısa Formu (TDS-11)

Öğretmenlerin pedagojik davranışlarını yönlendiren değer, inanç ve tutumlarını ölçmek amacıyla orijinali West vd. (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin, Ehrich ve Woodcock (2026) tarafından kısa formu (TDS-11) türetilmiştir. Geliştirilen bu kısa form, "İletişim ve Pedagoji" (8 madde) ve "Tutku ve Bağlılık" (3 madde) olmak üzere iki boyut ve 11 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar ölçekteki ifadelerle 7'li Likert tipi dereceleme üzerinden yanıt vermektedir (Ehrich ve Woodcock, 2026; West vd., 2020).

Öğretmen Coşkusu Ölçeği

Kunter vd. (2011) tarafından geliştirilen ve Kasalak ve Dağyar (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, "Öğretme Coşkusu" ve "Alan Coşkusu" boyutlarını içermektedir. Bu araç, TDS-11'in "Tutku ve Bağlılık" boyutuyla olan kuramsal paralelliği nedeniyle araştırmada ölçüt geçerliği bağlamında kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha = .92$ olarak bulunmuştur.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kısa Formu

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2023) tarafından Türkçeye uyarlanan 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Türkçe uyarlama çalışmasında alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının .84 ile .91 arasında değiştiği belirlenmiştir (Erdoğan, 2023). Bu ölçek, TDS-11'in "İletişim ve Pedagoji" boyutuyla arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırma grubunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = .92$ olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Veri toplama sürecine başlanmadan önce, ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için ölçeği geliştiren Ehrich ve Woodcock (2026) ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli uyarlama izinleri sağlanmıştır. Ölçek, Beaton vd. (2000)' in önerdiği kriterlere uygun olarak Türkçe diline branşları, İngilizce Öğretmenliği (2), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği (2) ve Sınıf Öğretmenliği (1) olan beş ayrı uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak çevrilmiştir. Çeviriler, her iki dile de hâkim uzmanlar tarafından anlambilimsel ve kültürel

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

bağlamlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Ardından dört alan uzmanının katılımıyla bir değerlendirme paneli düzenlenmiştir. Paneldeki uzmanlar beş ayrı çeviriyi incelemiş, maddelerin hedef kültüre uygunluğunu sentezleyerek Türkçe formun ilk taslağını oluşturmuşlardır. Uzman panelinde karar verilen maddelerin tutarlılığını kontrol etmek ve anlam kaymalarını en aza indirmek amacıyla, oluşturulan taslak form orijinal diline geri çevrilmiştir. Bu geri çeviri (back-translation) işlemi, ilk çeviri sürecinde yer almayan iki bağımsız dil uzmanı tarafından yapılmış ve orijinal maddelerle eşdeğerlik gösterdiği teyit edilmiştir. Son aşamada ölçek, hedef kitlenin özelliklerini yansıtan 30 kişilik bir gruba önceden uygulanmış ve maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Daha sonra ölçeğin maddelerinin açık ve net olup olmama durumunu değerlendirmesi için iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeninden destek alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda uygun bulunan TDS-11 Türkçe formu asıl uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizi aşamasında, öncelikle hatalı veri girişi kontrol edilmiş ve uç değer analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla TDS-11 alt boyutları ile Öğretmen Coşkusu ve Öğretmen Öz-Yeterliği ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) ile hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 25.0 ve R programları kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için “lavaan”; verilerin görselleştirilmesi için R programı içinde “semPlot” paketi kullanılmıştır.

Bulgular

Uyarlanan 11 maddelik Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği Kısa Formu’nun (TDS-11) psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla yapı ve ölçüt geçerliği analizleri ile iç tutarlık, yarıya bölme ve madde analizi çalışmalarını kapsayan güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir (Feldt ve Charter, 2003). American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) ve National Council on Measurement in Education (NCME) (2014) tarafından belirtildiği gibi ölçek uyarlama çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının birlikte raporlanması önerildiğinden bulgular bölümü; geçerliğe ilişkin bulgular ve güvenilirliğe ilişkin bulgular olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur.

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

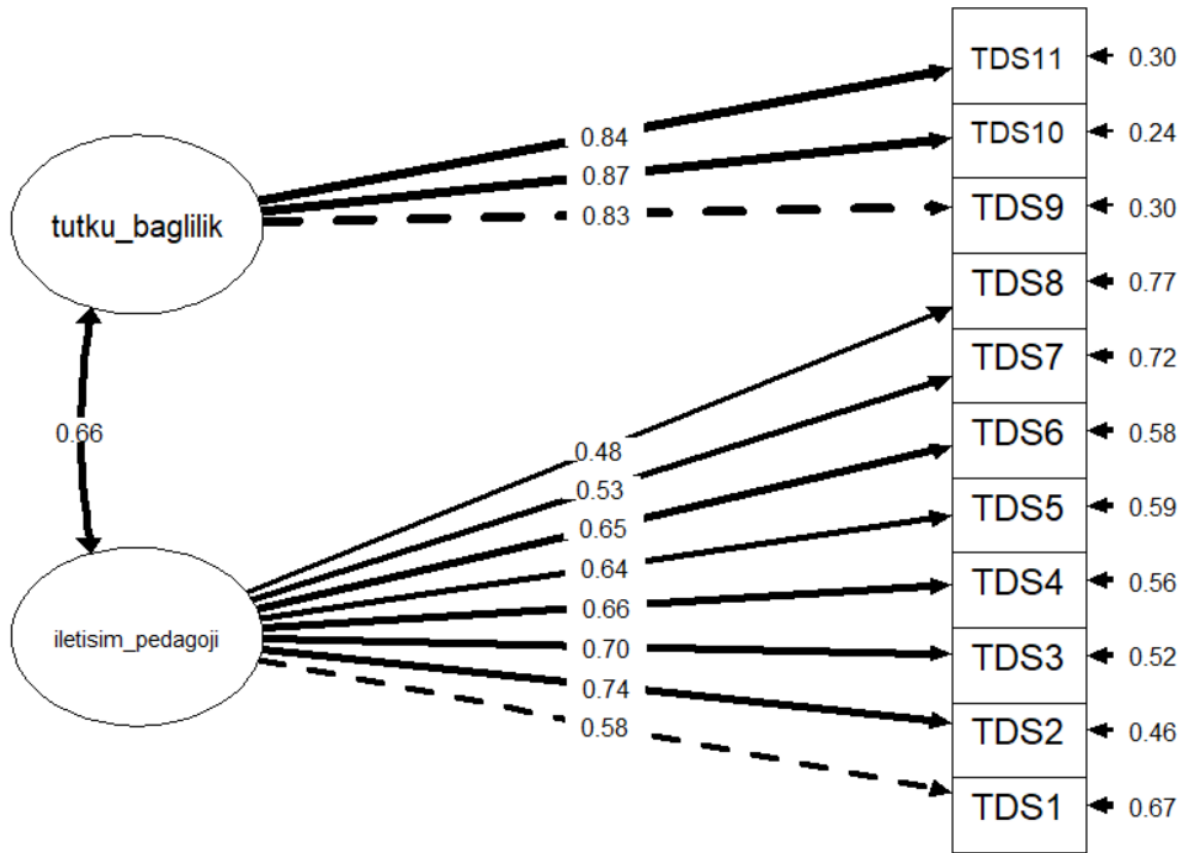
Geçerliğe İlişkin Bulgular

Yapı Geçerliği

Ölçeğin orijinal formunda bulunan iki boyutlu yapının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Modelin uyum indeksleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Tablo 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri Tablosu

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri
χ^2/sd	$1 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.82
CFI	$.95 \leq CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.944
SRMR	$0 < SRMR < .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.053
GFI	$.90 < GFI < 1$	$.85 \leq GFI \leq .90$	.932
AGFI	$.95 \leq AGFI < 1$	$.90 \leq AGFI < .95$	.895
RMSEA	$0 < RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.077

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Not. (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000)

Modelin uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/sd oranının 2.82 olduğu ve bu değer 3'ün altında kalarak iyi uyuma işaret ettiği görülmüştür. Diğer uyum iyiliği değerleri ise sırasıyla CFI = .944; SRMR = .053; GFI = .932; AGFI = .895 ve RMSEA = .077 olarak hesaplanmıştır. Path diyagramı incelendiğinde, "Tutku ve Bağlılık" boyutuna ait 3 maddenin faktör yüklerinin .83 ile .87 arasında; "İletişim ve Pedagoji" boyutuna ait 8 maddenin faktör yüklerinin ise .48 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki faktör arasındaki korelasyon değeri ise .66 olarak doğrulanmıştır. Dolayısıyla uyum indekslerinin kabul edilebilir ve iyi değerler arasında olduğu görülmektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000).

Ölçüt Geçerliği

TDS-11 ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini saptamak amacıyla, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Coşkusu Ölçeği ile arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Bu iki ölçme aracının ölçüt olarak seçilmesinin temel kuramsal mantığı; TDS-11'in ölçmeyi hedeflediği Tutku ve Bağlılık ile İletişim ve Pedagoji alt boyutlarının, alanyazındaki coşku ve öz-yeterlik kavramlarının kuramsal çerçeveleriyle yakından ilişkili olmasıdır.

TDS-11'in Tutku ve Bağlılık boyutu, alan yazında öğretmen coşkusu ve tutkusu kavramlarıyla bütünlük taşımaktadır. Day (2004), öğretmeye tutkuyla bağlı olan öğretmenleri işlerine adanmış (committed) ve coşkulu (enthusiastic) bireyler olarak tanımlamakta; tutkunun coşku ve bağlılık ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Keller vd. (2016), öğretmen coşkusunu öğretimle ilgili keyif alma (olumlu duyuşsal deneyimler) ve bu deneyimlerin davranışsal dışı vurumunun birleşik hâli olarak tanımlamış; tutku kavramını ise olumlu duygular ve bağlılığın bir karışımı olarak ele almıştır. Bu kuramsal temeller doğrultusunda, öğretmenin mesleğine duyduğu tutku ve bağlılığın, mesleki coşku ile iç içe geçmesi sebebiyle Öğretmen Coşkusu Ölçeği (Kasalak ve Dağyar, 2020) araştırmada eşzamanlı geçerlik ölçütü olarak belirlenmiştir.

İkinci olarak, TDS-11'in "İletişim ve Pedagoji" boyutu, öğretmenin sınıf içindeki öğretimsel eylemlerine ve öğrencileriyle kurduğu etkileşime odaklanmaktadır. Bu yapı, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) literatüre kazandırdığı Öğretmen Öz-Yeterliği modelinin boyutlarıyla kuramsal bir paralellik göstermektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), geliştirdikleri ölçekte öğretmen öz-yeterliğini üç temel faktör üzerine inşa etmişlerdir; bunlardan ikisi öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik (efficacy for student engagement) ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliktir (efficacy for instructional strategies). Öğretmenin iletişim becerilerinin öğrenci katılımını sağlamaya, pedagojik becerilerinin ise öğretim stratejilerinin kullanımıyla örtüşen mantığına dayanılarak Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kısa Formu (Erdoğan, 2023) araştırmaya ölçüt araç olarak dâhil edilmiştir. TDS-11 ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini saptamak amacıyla, alan yazındaki kuramsal temeller doğrultusunda Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kısa Formu (Erdoğan, 2023) ve Öğretmen Coşkusu Ölçeği (Kasalak ve Dağyar, 2020) ile arasındaki ilişkiler basit korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ölçüt geçerliğine ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ölçüt Geçerliği Korelasyon Tablosu

Ölçek	N	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4
1. TDS-11 İletişim ve Pedagoji	126	5.67	0.68	—			
2. TDS-11 Tutku ve Bağlılık	126	6.20	0.74	.622**	—		
3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	126	7.22	0.95	.682**	.547**	—	
4. Öğretmen Coşkusu Ölçeği	126	4.53	0.49	.471**	.583**	.598**	—

** $p < .01$

Yapılan analizler sonucunda, TDS-11'in "İletişim ve Pedagoji" alt boyutu ile "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" arasında orta düzeyde pozitif ($r = .68, p < .01$) ve "Öğretmen Coşkusu Ölçeği" ile orta düzeyde pozitif ($r = .47, p < .01$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, ölçeğin "Tutku ve Bağlılık" alt boyutundan alınan puanlar ile "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ($r = .55, p < .01$) ve "Öğretmen Coşkusu Ölçeği" ($r = .58, p < .01$) puanları arasında da pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, TDS-11'in kendi alt boyutları olan İletişim ve Pedagoji ile Tutku ve Bağlılık arasında da pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r = .62, p < .01$) mevcuttur. Ölçüt geçerliği için uygulanan ölçekler arası ilişkilerde r değerleri .47 ile .68 arasında değişerek orta düzeyde pozitif korelasyon göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2021).

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

İç Tutarlılık Analizi:

Tablo 4
Cronbach's Alpha Tablosu

Cronbach's Alpha	Maddeler	$\bar{X}$	Madde Toplam Korelasyonu	Standart Sapma	Madde Silinirse Cronbach's Alpha
İletişim ve Pedagoji $\alpha = .829$	Madde 1	5.26	.486	.997	.819
	Madde 2	5.77	.637	.870	.800
	Madde 3	5.67	.612	.906	.802
	Madde 4	6.04	.616	.826	.803
	Madde 5	5.49	.597	1.068	.803
	Madde 6	5.66	.614	1.080	.801
	Madde 7	5.61	.487	1.059	.819
	Madde 8	5.52	.423	.973	.826
Tutku ve Bağlılık $\alpha = .882$	Madde 9	6.02	.761	.945	.847
	Madde 10	6.10	.794	.882	.814
	Madde 11	6.09	.767	.838	.840

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek üzere hesaplanan Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı, "İletişim ve Pedagoji" alt boyutu için $\alpha = .83$, "Tutku ve Bağlılık" alt boyutu için ise $\alpha = .88$ olarak bulunmuştur. Bu katsayılar boyutların iç tutarlılığın çok iyi olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Madde silinmesi sonrasında oluşan Alpha değerleri incelendiğinde, herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasının iç tutarlık katsayısını mevcut düzeyin üzerine çıkarmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Yarıya Bölme Analizi Tablosu

	1. Parça		2. Parça	
	α	Madde Sayısı	α	Madde Sayısı
	.692	4	.721	4
Korelasyon	.716			
Spearman-Brown Katsayısı	.834			

Yarıya Bölme Analizi (Split-Half): "İletişim ve Pedagoji" alt boyutuna tek-çift yöntemiyle testi yarılama analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, 4 maddeden oluşan birinci parçanın Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = .69$, ikinci parçanın katsayısı ise $\alpha = .72$ olarak hesaplanmıştır. İki yarı arasındaki korelasyon $r = .72$ iken, Spearman-Brown tahmin formülü katsayısı .83 olarak bulunarak ölçeğin güvenilirliği desteklenmiştir. "Tutku ve Bağlılık" boyutu yalnızca üç maddeden oluştuğu için ve yarıya bölmede bir tarafta tek madde kaldığı için bu analizin kapsamı dışında tutulmuştur (Hair vd., 2019). Bu boyutun güvenilirlik değerlendirmesinde Cronbach Alfa katsayısı temel alınmıştır.

Tablo 6

Alt Grup- Üst Grup Madde Analizi t- testi Tablosu

Madde	Grup	N	X	SS	SH
M1	Alt grup	94	4.50	.744	.077
	Üst grup	103	6.00	.863	.085
M2	Alt grup	94	5.01	.680	.070
	Üst grup	103	6.49	.592	.058
M3	Alt grup	94	4.95	.781	.081
	Üst grup	103	6.36	.608	.060
M4	Alt grup	94	5.30	.745	.077
	Üst grup	103	6.60	.530	.052
M5	Alt grup	94	4.50	.839	.087
	Üst grup	103	6.32	.703	.069
M6	Alt grup	94	4.66	.911	.094
	Üst grup	103	6.50	.608	.060
M7	Alt grup	94	4.80	.887	.091
	Üst grup	103	6.29	.836	.082

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

M8	Alt grup	94	4.86	.837	.086
	Üst grup	103	6.13	.825	.081
M9	Alt grup	100	4.99	.745	.075
	Üst grup	113	6.90	.298	.028
M10	Alt grup	100	5.13	.661	.066
	Üst grup	113	6.94	.242	.023
M11	Alt grup	100	5.18	.609	.061
	Üst grup	113	6.88	.331	.031

Tablo 7

Alt Grup Üst Grup Madde Analizi Toplam Korelasyon Tablosu

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	<i>X</i>	<i>SS</i>	Alt- Üst Madde Ayırt Edicilik İndeksi (<i>t</i>)
M1	.486	5.26	.997	-13.005
M2	.637	5.77	.870	-16.170
M3	.612	5.67	.906	-14.228
M4	.616	6.04	.826	-14.030
M5	.597	5.49	1.068	-16.552
M6	.614	5.66	1.080	-16.562
M7	.487	5.61	1.059	-12.165
M8	.423	5.52	.973	-10.672
M9	.761	6.02	.945	-24.023
M10	.794	6.10	.882	-25.846
M11	.767	6.09	.838	-24.787

Tüm *t* değerleri için $p < .001$

Madde Analizi: Madde ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla madde-toplam korelasyonu ve alt-üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı t-testi yapılmıştır. Alt ve üst grup %27'lik gruplar farklı sayıda bireyden oluşmasında Brennan (1972)' in yüzde 27'lik gruplarda kesme noktası puanının iki grupta eşit olmak zorunda olmadığıyla ilgili görüşleri temel alınmıştır. Alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların incelendiği t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde, tüm maddeler için iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .001$). Ölçeğin ayırt edicilik düzeyini gösteren düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları ise Tablo 7'de sunulmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları; İletişim ve Pedagoji boyutunda .423 ile .637 arasında, Tutku ve Bağlılık boyutunda ise .761 ile .794 arasında değişmektedir. Bütün değerlerin .40 sınırının üzerinde olması maddelerin ayırt ediciliğinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların incelendiği t-testi sonucunda da tüm maddeler için iki uç grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .001$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, Ehrich ve Woodcock (2026) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi eylemlerini yönlendiren duyuşsal ve bilişsel eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen 11 maddelik Öğretmen Eğilimleri Ölçeği Kısa Formu'nun (TDS-11) Türkçeye uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde TDS-11 Türkçe formunun Türk kültüründe; daha önce öğretmenlik deneyimi yaşamış öğretmen adayları, Öğretmen Akademisi aday öğretmenleri ve farklı mesleki deneyim aşamalarındaki görevde öğretmenler üzerinde güvenle kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu doğrulanmıştır.

Yapı geçerliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin orijinal formunda yer alan iletişim ve pedagoji (8 madde) ile tutku ve bağlılık (3 madde) olmak üzere iki boyutlu yapısını Türk örnekleminde doğrulamıştır. Modelin uyum indeksleri, verilerin yapısal model ile iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğini ve Ehrich ve Woodcock'un (2026) orijinal kısa form çalışmasında elde ettiği uyum değerleriyle büyük bir paralellik gösterdiğini kanıtlamıştır. Orijinal Öğretmen Eğilim Ölçeği (TDS), West vd. (2020) tarafından başlangıçta 24 maddelik bir araç olarak geliştirilmiş; ancak bu uzun formun Türkiye uyarlamasında (Genç vd., 2023) özdisiplin (conscientiousness) faktörünün istatistiksel olarak desteklenmediği ve yaş değişkenine bağlı adaptasyon sorunları yaşandığı rapor edilmiştir. Uzun formda yaşanan bu metodolojik sınırlılıklara karşın, uyumsuz maddelerden arındırılan TDS-11 kısa formunun Türkiye bağlamında son derece kararlı ve yüksek bir kültürlerarası geçerliğe sahip olduğu bu çalışmayla kanıtlanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde, “Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini teşvik eder.” ifadesini içeren 8. maddenin faktör yükünün ve madde-toplam korelasyonunun, diğer maddelere kıyasla görece daha düşük kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, ölçeğin yapısal bir zayıflığından ziyade Türkiye'nin öğretme-öğrenme kültürüyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş olsa da LGS ve YKS gibi merkezi sınavların yarattığı baskı ve katı bir şekilde müfredatı yetiştirme kaygısı, öğretmenleri istemsizce öğretmen-merkezli ve aktarımcı bir pedagojiye itebilmektedir (Kitchen vd., 2019). Kitchen vd. (2019) tarafından hazırlanan OECD raporlarında da belirtildiği üzere öğrenci merkezli öğretim beklentisi ile sahadaki esnek olmayan müfredatı uygulama baskısı ve sınav odaklı pratikler çoğu zaman uyuşmamaktadır. Dolayısıyla bu maddenin performansı, Türkiye'deki pedagojik uygulama kültürünün bir yansıması olduğu ifade edilebilir.

TDS-11 Türkçe formundan elde edilen yüksek iç tutarlık katsayıları ($\alpha = .83$ ve $.88$) ile İletişim ve Pedagoji alt boyutu için hesaplanan Spearman-Brown yarıya bölme değeri ($.83$), orijinal formun Rasch analizi ile hesaplanan Kişi Ayırma İndeksleri ($PSI = .84$ ve $.80$) ve Cronbach Alfa değerleri ($\alpha = .89$ ve $.85$) ile büyük bir paralellik göstererek ölçeğin kültürlerarası düzeyde tutarlı çalıştığını kanıtlamaktadır. Eğilimlerin doğrudan gözlemlenemeyen örtük özellikler (Schussler, 2006; West vd., 2020) ve bilinçsiz reflekslerden ziyade zihinsel alışkanlıklar (Katz, 1995) olduğu gerçeğiyle birlikte, bireyin gelecekteki eylemlerini öngörebilme gücü (Villegas, 2007) dikkate alındığında; orijinal formda Rasch modeliyle sağlanan yapısal ayrıştırma gücünün, bu çalışmada Klasik Test Kuramı'na dayalı alt-üst %27'lik grup analizleriyle de desteklendiği görülmüştür. Bu yüksek ayırt edicilik kapasitesi (Büyüköztürk vd., 2021), TDS-11'in pedagojik eğilimi güçlü olan bireylerle zayıf olan bireyleri yapısal olarak net ve tutarlı bir biçimde ayırtabildiğini ortaya koymaktadır.

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Ölçüt bağımlı geçerlik analizlerinde, İletişim ve Pedagoji alt boyutu ile öğretmen öz-yeterliği (Erdoğan, 2023) arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu, güçlü bir pedagojik altyapıya sahip öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini sınıfa entegre etmede daha başarılı olduklarını vurgulayan kuramsal vizyonla (Shulman, 1987; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) doğrudan örtüşmektedir. Ölçüt geçerliği kapsamında, ‘Tutku ve Bağlılık’ boyutunun öğretmen coşkusu (Kasalak ve Dağyar, 2020) ile pozitif yönde ilişkili çıkması önemli bir bulgudur. Nitekim Day (2004) öğretmeye bağlılığı yüksek olan öğretmenleri aynı zamanda coşkulu bireyler olarak tanımlarken; Keller vd. (2018) mesleki tutkunun sadece içsel bir hissiyat olmadığını, sınıf ortamına yansıyarak öğrencileri motive eden davranışsal bir coşkuya dönüştüğünü vurgulamaktadır. Elde edilen bu korelasyon, söz konusu kuramsal ilişkiyi doğrulamaktadır. Doğrulan bu yapısal ilişkiler bütünü, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde (TYMM) eğilimlere yüklediği eylemsel rollerle de bütünleşmektedir. TYMM çerçevesinde eğilim; bilgiyi ve stratejiyi bütünleştirerek salt bir potansiyeli amaca yönelik somut bir eyleme dönüştüren dinamik bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, öğretmen eğilimlerinin salt teknik becerilerden ibaret olmadığını; sosyal adalet gibi eğitsel amaçları destekleyen adil olma ve şefkat gibi profesyonel ve ahlaki erdemler olduğunu (Sokett, 2009) doğrulamaktadır.

Elde edilen güçlü psikometrik kanıtlara rağmen bu araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilerin uygun örnekleme yöntemiyle toplanması ve görevdeki öğretmenlerin (%83.9) ağırlıklı paya sahip olması örneklemin dengeli dağılmamasına sebep olmuştur. Ayrıca verilerin öz-bildirime dayalı olması, sosyal arzu edilebilirlik riskini barındırmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak TDS-11 Türkçe formu; soyut karakter özellikleri yerine gözlemlenebilir davranışlar üzerine inşa edilmiş 11 maddelik ekonomik yapısıyla, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının profesyonel pedagojik eğilimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak literatüre kazandırılmıştır. Ölçeğin bu kısa yapısı, uzun bataryaların katılımcılarda yarattığı yorgunluk ve dikkatsiz yanıtlardan kaynaklanan ölçme hatalarını minimize edebilecek niteliktedir. Bu doğrultuda şu öneriler getirilmektedir:

Uygulama Bağlamında TDS-11

TYMM’nin öngördüğü bilgiyi erdeme dönüştürme vizyonunun sahadaki yansımalarını izlemek amacıyla stratejik bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Akademileri’nde eğitim gören aday öğretmenlerin mesleki eğilimlerinin izlenmesinde, mesleğe bağlılıklarının desteklenmesinde ve okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde formatif bir öz-değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Eğitim fakültelerinin müfredatları da bu doğrultuda teorik bilginin ötesine geçerek öğretmen adaylarının iletişim ve pedagojik altyapısı ile tutku ve adanmışlıklarını besleyecek şekilde zenginleştirilebilir.

MeetCon Conference INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

Araştırma Bağlamında

Sonraki araştırmalarda öz-bildirim sınırlılığını aşmak için, TDS-11 puanları ile öğretmenlerin gerçek sınıf içi gözlem verileri veya öğrencilerden alınan geribildirimler arasındaki uyum incelenebilir. Eğilimlerin sabit özellikler olmaktan ziyade mesleki eğitim ve deneyimle geliştirilebilen dinamik yapısı (Pennington vd., 2012; Villegas, 2007) ve sadece tek bir dönemi kapsayan kısa süreli gözlemlerin getirdiği metodolojik sınırlılıklar (Pennington vd., 2012) göz önüne alındığında; öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinden başlayarak meslekteki ilk yıllarına kadar uzanan kariyer evrelerini (Day, 2004) izleyecek boylamsal araştırmalar tasarlanabilir. Örneklemin daha dengeli dağılmasını sağlamak adına, gelecek araştırmalarda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri, aday öğretmenler ve görevdeki öğretmenlerden yeterli hacimde ve birbirine yakın büyüklükte alt gruplar oluşturulabilir. Eşitlenmiş bu gruplar üzerinden ölçme değişmezliği analizlerinin yapılması, ölçeğin adaylıktan mesleki uzmanlığa kadar her evrede aynı psikometrik yapıyla çalışıp çalışmadığını kanıtlamak açısından alana anlamlı bir katkı sunacaktır. Ayrıca, bu dengeli örneklemler üzerinden branş ve okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) karşılaştırmaları da yapılarak 8. madde gibi pedagojik kültürden etkilenen spesifik maddelerin işleyişi çok daha net bir biçimde test edilebilir. Öğretmenlerin tutku ve bağlılık alt boyutlarını karşılaştırmak için anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi, halk eğitim merkezi vb. farklı okul türleri ve farklı eğitim kurumlarında araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Özdemir, E. E. (2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 651-661. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1733>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Atalmış, E., & Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 393-413. <https://doi.org/10.21031/epod.410287>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures: *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359-364. <https://doi.org/10.1177/0022487107309977>
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Brennan, R. L. (1972). A generalized upper-lower item discrimination index. *Educational and Psychological Measurement*, 32(2), 289-303. <https://doi.org/10.1177/001316447203200206>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second edition). The Guilford Press.

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

- Buss, D. M., & Craik, K. H. (1983). The act frequency approach to personality. *Psychological Review*, 90(2), 105-126. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.105>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2nd ed). Psychology Press.
- Cooper, R. (2019). The role of dispositions in the development of pedagogical knowledge for pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 508-523. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1517407>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development* (1.0).
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diez, M. E. (2006). Assessing dispositions: Five principles to guide practice. H. Sockett (Ed.) içinde, *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards* (ss. 49-66). AACTE Publications.
- Diez, M. E. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 388-396. <https://doi.org/10.1177/0022487107308418>
- Doğrul, H., & Kiliç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57. <https://doi.org/10.32329/uad.699452>
- Ehrich, J., & Woodcock, S. (2026). Psychometric derivation of the short form teacher disposition scale (TDS-11). *Journal of Further and Higher Education*, 50(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2584535>
- Erdoğan, U. (2023). Öğretmen Öz yeterliği Ölçeği Kısa Formu’nun Türkçeye uyarlanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1129-1154. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1082325>
- Feldt, L. S., & Charter, R. A. (2003). Estimating the reliability of a test split into two parts of equal or unequal length. *Psychological Methods*, 8(1), 102-109. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.1.102>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

- Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349-360. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp031>
- Genç, M., Çolakoğlu, Ö. M., & Akıncı, M. (2023). Öğretmenlik Eğilimi Ölçeği' nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 40-2(2), 45-69. <https://doi.org/10.52597/buje.1266810>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (Eighth edition). Cengage.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 128-141. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2010). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim.
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The adaptation of Teacher Enthusiasm Scale into Turkish language: Validity and reliability study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 797-814.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions as Educational Goals*. ERIC Digest.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Ablex Pub. Corp.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2332858418782967>
- Kitchen, H., Bethell, G., Fordham, E., Henderson, K., & Li, R. R. (2019). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed). Guilford Press.
- Kostogriz, A., Manton, C., Wilkinson, J., Bright, D., Fielding, R., Gamble, N., & Sharma, U. (2026). Leadership as conversion: How school leaders enable teacher capabilities for responsive education in diverse schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2026.2654866>

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lang, W. S., Wilkerson, J. R., Rea, D. C., Quinn, D., Batchelder, H. L., Englehart, D. S., & Jennings, K. J. (2014). Measuring teacher dispositions using the DAATS battery: A multifaceted Rasch analysis of rater effect. *Journal of Applied Measurement*, 15(3), 240-251.
- Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods*, 17(3), 437-455. <https://doi.org/10.1037/a0028085>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*.
- Pennington, J. L., Brock, C. H., Abernathy, T. V., Bingham, A., Major, E. M., Wiest, L. R., & Ndura, E. (2012). Teacher educators' dispositions: Footnoting the present with stories from our pasts. *Studying Teacher Education*, 8(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.657033>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of affective Teacher-Student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Schussler, D. L. (2006). Defining dispositions: Wading through murky waters. *The Teacher Educator*, 41(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/08878730609555387>
- Schulte, L., Edick, N., Edwards, S., & Mackiel, D. (2005). The development and validation of the teacher dispositions index. *Essays in Education*, 12(1), 7.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Socket, H. (2009). Dispositions as virtues: The complexity of the construct. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 291-303. <https://doi.org/10.1177/0022487109335189>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

MeetCon Conference
INTERNATIONAL CONFERENCE NETWORK

- Ünişen, A., & Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013. <https://doi.org/10.17755/esosder.336954>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Vaughn, K. A. (2012). *Teacher Dispositions and Student Achievement* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Claremont Graduate University.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380. <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- West, C., Baker, A., Ehrich, J. F., Woodcock, S., Bokosmaty, S., Howard, S. J., & Eady, M. J. (2020). Teacher disposition scale (TDS): Construction and psychometric validation. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527022>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Ek

Yönerge

Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve söz konusu davranışı ne sıklıkla sergileme eğiliminde olduğunuzu size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

1. Hiçbir zaman, 2. Çok nadir 3. Nadiren 4. Bazen 5. Sık sık 6. Çoğu zaman 7. Her zaman

1.Çeşitli etkili öğretim stratejilerini dikkate alır ve uygular.	1	2	3	4	5	6	7
2.Öğretmenlik mesleğine yeterli hazırlıkla yaklaşır.	1	2	3	4	5	6	7
3.Okul ortamında her zaman bütünüyle güçlü bir öğretmen profesyonelliği sergiler.	1	2	3	4	5	6	7
4.Güçlü sözlü iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) sahiptir.	1	2	3	4	5	6	7
5.Pedagojinin yansıtıcı uygulamalarına katılır.	1	2	3	4	5	6	7
6.Güçlü yazılı iletişim becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5	6	7
7.Güçlü sözel olmayan iletişim becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5	6	7
8.Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
9.Öğretmeye tutku gösterir.	1	2	3	4	5	6	7
10.Öğrencilerin öğrenmesine yönelik tutku ve sorumluluk sergiler.	1	2	3	4	5	6	7
11.Öğretmeye bağlılık gösterir.	1	2	3	4	5	6	7