

Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Berker BULUT¹ , Dilşat UZUNOĞLU² 

¹(Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, berkerbulut@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8221-5440.

²Yüksek lisans öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, dilsatuzunoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2591-3159.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 28.01.2021	<p>Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 109 sınıf öğretmeni aday ve 141 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği için ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 2 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüş ve toplam varyansın %54,2'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda da uyum indeks değerlerine bakılmış ve 20 maddeden oluşan ölçeğin 2 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmüştür. AFA ve DFA sonuçları ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış. Bulunan değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Kabul Tarihi: 22.03.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, öz yeterlik, ölçek geliştirme

Turkish Teaching Self-Efficacy Scale: A Study of Validity and Reliability

Article Information	ABSTRACT
Received: 28.01.2021	<p>In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine primary school teachers' Turkish teaching self-efficacy. The validity and reliability studies of the research, which was designed according to the survey model, were conducted on 109 primary school prospective teachers and 141 primary school teachers. Expert opinion was taken for the content validity of the scale, and Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) have been used for construct validity. At the end of EFA, it was seen that the scale has a 2-factor structure and it was determined that it explained 54.2% of the total variance. As a result of CFA, fit index values were examined and it was seen that the 2-factor structure of scale which is consisting of 20 items was confirmed as a model. EFA and CFA results showed that the scale has a valid structure. Cronbach-Alpha internal consistency and test-retest reliability coefficients were calculated to determine the reliability of the scale. According to the values found, it was concluded that the scale was reliable.</p>
Accepted: 22.03.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

Keywords: Turkish teaching, self-efficacy, scale development

DOI: 10.32960/uead.870064

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Bulut, B. & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.

Citation Information: Bulut, B. & Uzunoğlu, D. (2021). Turkish teaching self efficacy scale: A study of validity and reliability. *National Journal of Education Academy*, 5(1), 49-61.

* Bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 11.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı toplantıda oy birliği ile karar verilmiştir.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ortamlarında öğretmen niteliği konusu sıkça gündeme gelen ve tartışılan meselelerden biri olmuştur. Çünkü eğitimin niteliğinin ön koşulu bir bakıma öğretmenin niteliği olarak görülmektedir. Nitekim ülkelerin farklı sahalarda elde ettikleri başarıları, o ülkede verilen eğitimin niteliğiyle, eğitimin niteliğinin de öğretmenin niteliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Öğretmen niteliği de yeterlik kavramına işaret etmekte ve öğretmen niteliğini etkileyen etkenlerden birinin yeterlik kavramı olduğu düşünülmektedir.

Yeterlik, bireylerin bir performansı gerçekleştirmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerdir (Başaran, 1996, aktaran Cantürk-Gürhan & Başer, 2007). Bu tanımdan hareketle öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri her türlü bilgi ve beceriye sahip olması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2017a; MEB, 2017b). Öte yandan belirlenen yeterlik ölçütlerine rağmen öğretmen niteliği sorununun hala tartışılır olması, yeterlik kavramının daha özel anlamda ele alınmasına, öğretmen niteliklerinin tespit edilmesine ve değerlendirilmesine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yeterliklerinden ziyade kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini tespit edebilmek şüphesiz önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik algıları, onların mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerini etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Kurt, 2012). Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ise öz yeterlik kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Öz yeterlik, bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan uygulamaları planlayıp bir araya getirme ve bu performansı gerçekleştirmede kişinin kendisine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986). Öz yeterlik aynı zamanda Heslin ve Klehe'e (2006) göre bireyin bir performansı ne kadar iyi sergileyebileceğine ilişkin en güçlü yordayıcıdır. Bu anlamda öğretmen yeterliğinden ziyade öğretmen öz yeterliğine bakmak öğretmen niteliği sorununu daha sınırlı ve özel anlamda ele alabilmek açısından önem arz etmektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerinin performansları üzerine etkilerine dair olan inançları olarak tanımlanmaktadır (McLaughlin & Marsh, 1978, aktaran Guskey, 1987). Dolayısıyla öğretmenler, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu bilgi ve becerilerini öğrencilerine aktarmada kendilerine inanmalıdırlar. Çünkü öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetimi ile ilgili alınan kararlarda, etkinlikleri organize etmede, öğrencileri güdülemede ve öğretimde oldukça önemlidir (Erdem & Demirel, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrenmeye elverişli ortamlar yaratmaları, onların öz yeterliklerine dayandırılmakta ve sınıf atmosferi kısmen de olsa öğretmenlerin öğretimlerine olan inançlarından etkilenmektedir (Bandura, 1993).

Evers, Brouwers ve Tomic'e (2002) göre yeni eğitim uygulamalarındaki hazırlıkların yetersizliği öğretmenlerin düşük öz yeterlikleriyle ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmen davranışlarında yaşanan değişimler öğretmenlerin inançlarına bağlı bir durum olarak belirtilmektedir (Enochs & Riggs, 1990). Buradan hareketle öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin yanı sıra öğretim yapacakları alana yönelik öz yeterliklerinin, öğretmen niteliği sorunun altında yatan sebeplerden biri olabileceği görüşü desteklenmekte ve bu bağlamda öğretmenlerin belirli bir alana özgü öğretime yönelik öz yeterliklerinin tespit edilip değerlendirilmesinin önemi görülmektedir.

İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri pek çok dersin öğretiminden sorumludur. Bu derslerden birisi de Türkçedir. Türkiye’deki eğitim kurumlarında ana dil öğretimi Türkçe dersi ile yapılmaktadır (Sinan, 2006). Ana dilin etkili ve verimli kullanılması ise ana dil öğretimi ile gerçekleştirilmektedir (Açık-Önkaş, 2010). Ana dil öğretimi ailede başlamaktadır fakat eğitim kurumlarıyla desteklenmektedir (Çetin, 2019). İlköğretim kademesindeki öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri ve akademik başarıları onların dil gelişimlerine bağlıdır (Dayıoğlu, 2018). Bu noktada ana dil öğretiminin diğer derslerin temelini oluşturduğu ve ana dili ile konuşamayan, yazamayan veya okuyamayan bireylerin diğer derslerde de sorun yaşayacakları düşünülmektedir (Güneyli, 2007). Dolayısıyla dil öğretiminin amacı, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (Demirel, 1992). Türkçe öğretimi ile bu becerileri öğrencilere kazandırmada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Sever, 2002). Bu doğrultuda ilköğretim dönemindeki Türkçe öğretiminin önemi göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi noktasında kilit unsur oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki önemine karşın Göçer (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçenin en önemli sorunlarından bazıları; öğretmen, öğretmen yetiştirmedeki aksaklıklar ve Türkçe öğretimindeki yetersizlikler olarak belirlenmiştir. Nitekim Çetin (2019) Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin temel ihtiyaçlarıyla öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilme yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır. Bu noktada Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik, öz yeterlik kavramının tanımından hareketle öğretmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili etkinlikleri planlaması ve bu etkinlikleri gerçekleştirme noktasında kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin nitelikli öğretimler gerçekleştirmelerinde ve öğrenme-öğretme sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunlarla baş edebilmelerinde öğretim yapacakları alana yönelik öz yeterlikleri oldukça önemlidir (Özdemir, 2008). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin nitelikli olarak gerçekleştirecekleri Türkçe öğretiminde ve bu öğretim esnasında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilmelerinde Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlikleri önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli hissedememeleri ve yeterliklerinin belirli bir alana ve göreve özgü olması farklı konularda öğretmen öz yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Chan, 2008). Literatürde oldukça genel bir kavram olan öz yeterliğin bilgisayar öğretmenliği, rehber öğretmen özel eğitim, beslenme öğretimi, geometri, web kullanıcıları, biyoloji, eğitim yönetimi teknoloji liderliği, çevrim içi teknolojiler, matematik okuryazarlığı, müzik öğretimi, otizm ve internet gibi farklı disiplinlere uyarlanıp bu alanlara yönelik ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005; Aksoy & Diken, 2009; Brenowitz & Tuttle, 2003; Cantürk-Günhan & Başer, 2007; Eachus & Cassidy, 2006; Ekici, 2009; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç, 2011; Miltiadou & Yu, 2000; Özgen & Bindak, 2008; Özmenteş, 2011; Ruble, Toland, Birdwhistel, McGrew & Usher, 2013; Torkzadeh & van Dyke, 2001). Sınıf öğretmenleri, birden fazla dersi öğrencilerine aktarmada görevli olmalarından dolayı tüm dersleri öğretmede eşit düzeyde olamayabilirler (Enochs & Riggs, 1990). Dolayısıyla özellikle sınıf öğretmenleri için belirli bir alana özgü öz yeterliğin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alana özgü öz yeterliklerinin tespit edilip değerlendirilmesinin öğretmen niteliği sorununa bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki üstlendikleri rolün önemi de göz önüne alındığında bu çalışmanın temel amacı, sınıf

öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit edebilmek adına geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesidir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlandığı için araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeline göre desenlenen çalışmalarda araştırmamanın konusu olabilecek bireyler ya da nesnelere kendi koşulları içinde açıklanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2013).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Güz Yarıyılı'nda kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen bir devlet üniversitesinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 109 sınıf öğretmeni adayını ve yine kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 141 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları toplam 250 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte çalışmaya sınıf öğretmeni adaylarının dahil edilmesinin sebebi, sınıf öğretmenleri ile benzer özelliklere sahip olmaları ve bu anlamda öğretmen adaylarının yanıtlarının çalışmaya katkı sağlayarak veri sayısını istenilen düzeye ulaştırmasıdır. Literatürde faktör analizinin yapılabilmesi için literatürde önerilen çalışma grubu sayısı, madde sayısının beş katı olarak belirtilmektedir (Child, 2006, aktaran Doğan & Başokçu, 2010). Ön uygulama için yazılan madde sayısı 45 olduğu için bu çalışmada faktör analizinin yapılabilmesi için literatürde önerilen çalışma grubu sayısına ulaşıldığı söylenebilir. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmelerinin tercih edilmesinin sebebi Türkçe öğretimi dersinin 2. sınıf düzeyinde verilen bir ders olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda araştırmaya kolaylık ve hız kazandıracığından dolayı kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, Covid-19 küresel salgını sebebiyle yüz yüze toplanamamıştır. Bu sebeple veriler, çevrim içi ortamda toplanmıştır. Ön uygulama için taslak ölçek formu "Google Formlar" ile oluşturulmuş ve bu formun bağlantısı, çevrim içi ortamda öğretmen ve öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Yanıtlar için yaklaşık iki hafta beklenilmiştir.

2.3. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Ölçek geliştirilirken öncelikle araştırmacılar tarafından yurt içi ve yurt dışına yönelik literatür taraması yapılmıştır (Akyol, 2010; Aşkın, 2011; Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Cerit, 2010; Deemer & Minke, 1999; Nie, Lau & Liao, 2012; Demir & Yapıcı, 2007; Evran-Acar, 2010; Friedman & Kass, 2002; Gibson & Dembo, 1984; Güneş, 2013; Korkut & Babaoğlu, 2012; MEB, 2006; MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c; Susar, 2001; Yeşiloğlu, 2015; Yeşiloğlu & Özer, 2017).

Yapılan literatür taraması sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerini tespit etmek amacıyla Aşkın (2011) tarafından bir anketin geliştirildiği görülmektedir. Yine Evran-Acar (2010) sınıf öğretmenlerine ve öğretim elemanlarına yönelik Türkçe alan ve alan öğretimi yeterliklerini ölçmek amacıyla iki ayrı anket geliştirmiştir. Bunun dışında Yeşiloğlu (2015) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimlerine yönelik yeterliklerini tespit etmek amacıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel

okuma/görsel sunu alt boyutlarından oluşan “Türkçe Öğretimi Yeterliliği Ölçeği” geliştirmiştir. Kutluca-Canbulat öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik üç ayrı öğretmen öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Bu durumda toplam puan üzerinden Türkçe öğretimi öz yeterlik düzeyinin tespit edilebilmesi için güncel öğrenme alanlarına yönelik ve bu alanları tek bir ölçme aracında toplayan bir Türkçe öğretimi öz yeterlik ölçeğine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Literatür taraması sonucunda toplam 57 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Pajares ve Schunk (2001, aktaran Altunbaş, 2018) öz yeterliğin “-ebilmek” anlamına geldiğini vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin fiilleri, “-ebilmek” şeklinde yazılmıştır. Yazılan maddeler için uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası ölçekten 12 madde çıkarılmış ve 45 maddelik taslak form ön uygulama için öğretmen ve öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Taslak ölçek formundaki 7 madde olumsuz anlam taşımaktadır. Bu sebeple bu maddeler analizler öncesi ters çevrilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi sorulardan oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geçerliğini tespit etmek adına kapsam ve yapı geçerliklerine bakılmıştır. Kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerin istenmiştir. Yapı geçerliğini tespit etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA kullanılarak ölçeğin anlamlı bir yapısı ortaya konulmuş ve ölçekte yer alan maddelerin kaç faktörde toplandığı tespit edilmiştir. AFA sonucunda belirlenen modelin doğruluğu, DFA ile elde edilen uyum ve hata indeksleri incelenerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği hesaplanırken, iç tutarlılık için ölçeğin tümüne ve alt faktörlere ilişkin Cronbach-Alfa ve kararlılığı belirlemede uygulanan test-tekrar test güvenirliliği için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. İlk olarak eldeki verilerin faktör analizi için kullanılabilirliği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) ile Barlett testlerine bakılmıştır. KMO örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizine uygunluğunu test etmektedir. Tavşancıl’a (2010) göre örneklem büyüklüğünün mükemmel olması, KMO değerinin .80 ve üzerinde olmasına bağlıdır ve Barlett testi sonucunda ulaşılan Ki-Kare değerinin anlamlı olması ise eldeki verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır. Bu çalışmada da ölçeğin KMO değeri .903 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucunda Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 2138.608$, sd: 190, $p < .001$).

Araştırma verileri üzerinde ilk yapılan AFA sonucuna göre ölçekteki maddelerin 6 faktör altında toplandığı görülmektedir. Comrey ve Lee (1992), bir faktörde üçten az sayıda madde bulunması, maddelerin birden fazla faktörde yer alması ve .40’ın altında faktör yükü olan maddelerin olması durumunda bu maddelerin ölçekten çıkarılarak analize devam edilmesini önermektedirler. Bu çalışma tekrarlanan AFA sonucunda elde kalan 20 maddenin 2 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri Tablo 1’de sunulmuştur.

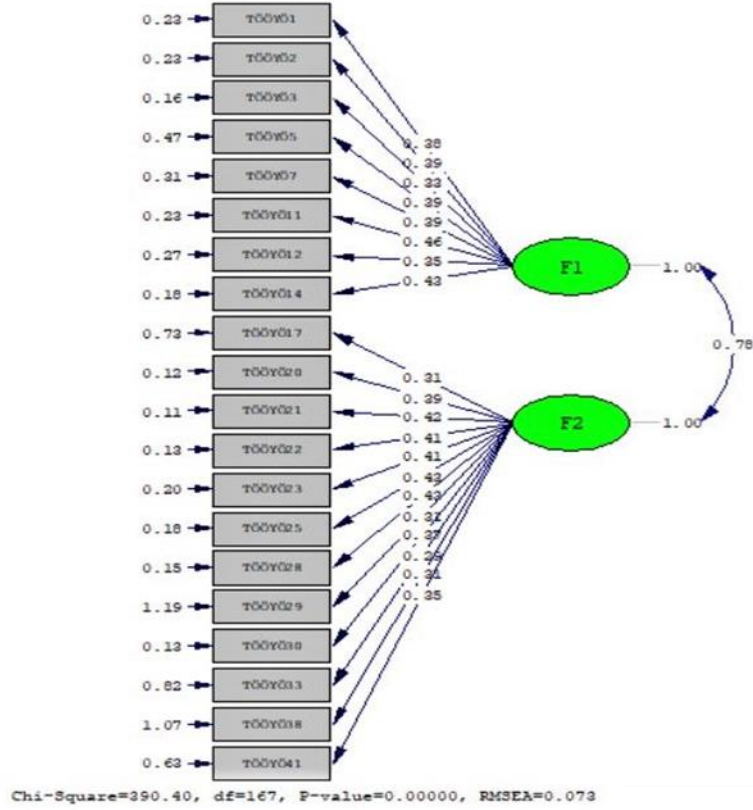
Tablo 1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
5.Türkçe öğretimi konusunda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik uygulamalar gerçekleştirilebilirim.	.695	
11.Türkçe öğretimindeki öğrenme alanlarına uygun materyal geliştirebilirim.	.678	
7.Türkçe dersi öğretim programının verimliliğini değerlendirebilirim.	.654	
14.Dil gelişimi yönünden bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirebilirim.	.639	
3.Öğrencilerin Türkçeyi doğru bir şekilde kullanarak dil bilinci kazanmalarına yardımcı olabilirim.	.611	
1.Öğrencilerde ana dil sevgisi oluşturabilirim.	.576	
2.Öğrencilerin kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilirim.	.559	
12.Türkçe öğretimindeki verimi artırmak amacıyla etkileşimli teknolojilerden yararlanabilirim	.488	
22.Öğrencilere dinledikleri/okudukları metin üzerinden ana fikir belirleme çalışmaları yaptırabilirim.		.800
33.Hazırlıklı/hazırlıksız konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma hatalarını belirlemede zorlanabilirim.		.784
17.Sınıfımdaki dinleme engellerini ortadan kaldırmada zorluk yaşayabilirim.		.754
28.Okuma öncesi, sırası ve sonrasında işe koşulan stratejileri (tahmin etme, soru sorma, çıkarımda bulunma vb.) uygulamayı öğretebilirim.		.752
20.Öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik etkinlikler (çıkarımda bulunma, anlatılan olayı özetleme vb.) uygulayabilirim.		.745
23.Öğrencilere konu ve ana fikir kavramları arasındaki farkı kavrayabilirim.		.736
21.Dinleme becerisinin öğretimine yönelik uygun dinleme metni seçebilirim.		.706
38.Öğrencilerin yazma çalışmalarında dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat ederek yazıp yazmadıklarını belirlemede zorlanabilirim.		.678
30.Öğrencilere okuduğunu anlamalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler yaptırabilirim.		.669
29.Sınıfımda okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile karşılaştığımda endişe duyabilirim.		.667
25.Öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları yaptırabilirim.		.657
41.Yazma güçlüğü çeken öğrenciyi tespit etmek benim için zor olabilir.		.640

Tablo 1’deki AFA sonuçlarına göre geliştirilen 20 maddelik ölçeğin 2 faktörde toplandığı görülmektedir. Ayrıca toplam varyansın %54,2’sinin açıklandığı hesaplanmıştır. Nitekim AFA sonucunda elde edilen faktörlerin açıkladığı varyansın %50 ve üzeri olması önerilmektedir (Erkuş, 2012). Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere birinci faktörde 8 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri .488 ile .695 arasında değişmektedir. İkinci faktörde ise 12 madde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri .640 ile .800 arasında sıralanmaktadır. Faktörleri oluşturan maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme” ve ikinci faktör “Dil Becerilerini Geliştirme” şeklinde isimlendirilmiştir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin AFA sonuçlarına göre belirlenen 2 faktörlü 20 maddelik yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucu faktör dağılımları ve t değerleri Şekil 1’de aktarılmıştır.



Şekil 1. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı

Bu aşamada öncelikle p değerine bakılması gerekir. Çünkü beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın yani χ^2 değerinin uyumunu, p değerinin anlamlı olması belirlemektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Şekil 1 incelendiğinde p değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte DFA ile ulaşılan uyum ve hata indekslerine ilişkin değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin DFA Sonuçları

χ^2/sd	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI
2.33	.073	.030	.059	.96	.93	.93	.96	.96	.96

Tablo 2’de yer alan χ^2/sd uyum istatistiği, DFA sonucunda bakılması gereken en önemli değerlerden birisidir. Bu değer 2.5 ve altında ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Tablo 2’deki bu değer 2.33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu değere göre geliştirilen ölçeğin yapısının mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2’deki uyum istatistiklerinden RMSEA değeri, .05’in altında ise mükemmel, .05 ile .08 arasında ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Bu çerçevede DFA sonucunda hesaplanan RMSEA değerinin .073 olması kabul edilebilir uyum indeksi elde edildiğini göstermektedir.

Standardize edilmiş RMR ve RMR değerlerinin de .05'ten az olması mükemmel, .05 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğu şeklinde yorumlanır (Brown, 2006). Tablo 2'ye bakıldığında RMR=.030 ve SRMR=.059 olarak hesaplanmıştır. Buna göre RMR değerinin mükemmel; SRMR değerinin ise kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2'deki diğer uyum indekslerinden AGFI=.93 ve GFI=.96 olarak hesaplanmıştır. Sümer'e (2000) göre AGFI ve GFI uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi, .95 ve üzerinde olması ise mükemmel uyum olduğuna işaret etmektedir. Buna göre AGFI değeri iyi, GFI değeri de mükemmel uyum göstermektedirler.

Tablo 2'de geriye kalan uyum indekslerine bakıldığında, NFI'nın .93, NNFI, CFI ve IFI'nın da .96 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel, NFI'nın da .90'ın üzerinde olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Bu çerçevede geliştirilen Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin 20 maddeden oluşan 2 faktörlü yapısının DFA sonuçları doğrultusunda bir model olarak doğrulandığı yorumu yapılabilir.

3.3. Güvenirlik Analizi

Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin güvenirliliğini tespit etmek için Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin Cronbach-Alfa katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları*

Faktörler	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (α)
Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme	.831
Dil Becerilerini Geliştirme	.828

Tablo 3'te görüldüğü üzere iki faktöre ilişkin güvenirlilik katsayısının, ölçüt değer .70'ten (Büyüköztürk, 2011) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan güvenirlilik analizleri sonucunda, ölçeğin tümüne ait hesaplanan Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık noktasında güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısını hesaplamak için ölçek, ilk uygulamadan yaklaşık 5 hafta sonra 33 sınıf öğretmenine tekrar uygulanmıştır. Her iki uygulama sonucundaki puanlar arasında hesaplanan Spearman korelasyon katsayısı .742'tir. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin, uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Akademik yaşamın başarılı bir şekilde devam etmesinde etkili ve verimli geçen ilkököl döneminin rolü yadsınamaz. İlkoköl döneminin etkili ve verimli olmasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi ise ana dil öğretimidir (Evrân-Acar, 2010). Türkiye'de ana dil öğretimi, ilk okuma yazma dersi ile başlamakta ve Türkçe dersi ile devam etmektedir (Taşkaya & Muştâ, 2008). Bu doğrultuda ilkököl dönemindeki Türkçe dersleriyle ana dilin geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ana dilin geliştirildiği Türkçe derslerinin öğretimi noktasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirecekleri Türkçe öğretiminin yanı sıra öncelikle Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin Türkçe

öğretimine yönelik öz yeterliklerini tespit etme ve değerlendirmede onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit edebilmek adına kullanılması planlanan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li Likert tipindedir ve 20 madde içermektedir. Bu maddelerden 5'i ters maddedir. Ölçekte “öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve “dil becerilerini geliştirme” olmak üzere toplam iki alt boyut yer almaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde Varimax eksen döndürme tekniği tercih edilmiş ve faktörlerde 3'ten fazla madde bulunan, faktör yükleri .40'tan yüksek olan ve birden fazla faktöre yük veren maddelerin en yakın faktördeki faktör yükleri ile arasında .20'den fazla fark olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçekte yer alan 20 maddenin 8'i birinci, 12'si ikinci faktörde yer almaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .488 ile .800 arasındadır. Ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %54,2'sini açıklamaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçekteki iki boyutun birbirleriyle ve kendi arasında uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik katsayısı ise .742 olarak hesaplanmıştır.

Türkçe öğretimi öz yeterliğini ölçmeye yönelik alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında anket geliştirme çalışmalarının yer aldığı görülmektedir (Aşkın, 2011; Evran-Acar, 2010). Bunun yanı sıra ölçek geliştirme çalışmalarına da rastlanılmaktadır (Yeşiloğlu, 2015; Kutluca-Canbulat, 2017). Yeşiloğlu (2015) tarafından geliştirilen ölçekte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma/görsel sunu alt boyutları yer almaktadır. Kutluca-Canbulat (2017) ise konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik her biri tek boyuttan oluşan üç ayrı öğretmen öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekte Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik kavramı, “Türkçe öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve Türkçe öğretim programındaki öğrenme alanlarına yönelik “dil becerilerini geliştirme” boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu noktada geliştirilen ölçeğin, alanyazında yer alan diğer ölçeklere göre Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliğin daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı ve güncel öğrenme alanlarına yönelik olarak geliştirildiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve onların Türkçe öğretimine yönelik öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla desenlenen araştırmalarda kullanılabilir. Bu çalışmanın öğretmen niteliği sorununa özel anlamda bakabilme ve nitelikli öğretmenler yetiştirebilme bağlamında sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimlerine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit edip değerlendirme ve geliştirme noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersin öğretimini gerçekleştirmeleri, öz yeterlik kavramının oldukça geniş olması ve alana özgü öz yeterliklerin tespit edilmesinin önemi göz önüne alındığında, araştırmacılara farklı derslerin öğretimine yönelik öz yeterlik ölçekleri geliştirmeleri önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

Berker BULUT: Ölçekte yer alacak maddeler için literatür taraması, veri analizi, inceleme-yazma ve düzenleme

Dilşat UZUNOĞLU: Ölçekte yer alacak maddelerin yazımı, veri toplama, ön taslak yazımı

5. KAYNAKÇA

- Açık-Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-37. doi:10.1501/Ozlegt_0000000131
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunbaş, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile spora katılım motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Aşkın, İ. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14-28. doi: 10.1080/07481756.2005.11909766
- Brenowitz, N., & Tuttle, C. R. (2003). Development and testing of a nutrition-teaching self-efficacy scale for elementary school teachers. *Journal of nutrition education and behavior*, 35(6), 308-311. doi: 10.1016/S1499-4046(06)60345-X
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and pre-service classroom teachers’ self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.010
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetin, N. Ü. (2019). *Türkçe eğitimi ve öğretiminde sınırlılıklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dayıoğlu, R. K. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 3-10. doi: 10.1080/00220679909597624

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education, 24*(3), 751-766. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.010
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 31-38.
- Doğan, N., & Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamaları kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1*(2), 65-71.
- Eachus, P., & Cassidy, S. (2006). Development of the web users self-efficacy scale (WUSE). *Issues in Informing Science and Information Technology, 3*, 201-209.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 111-124.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 694*-706.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 35*(5), 573-586. doi: 10.2224/sbp.2007.35.5.573
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243. doi: 10.1348/000709902158865
- Evran-Acar, F. (2010). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 89-115.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00027-6
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 491-515. doi: 10.14520/adyusbd.466
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research, 81*(1), 41-47. doi: 10.1080/00220671.1987.10885795
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 145-166.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. edition). N.Y: Guilford Publications.

- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2017). Türkçe öğretimi özyeterlik algısı ölçeği: Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 264-274. doi: 10.5897/ERR2017.3305
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Temel eğitimde destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni"*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYI_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- MEB (2017b). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf
- MEB (2017c). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160031_1-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_tYrkYe_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_4.pdf
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). Validation of the online technologies self-efficacy scale (OTSSES). *Educational Technology Review*, 11(1), 1-11.
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 414-421.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 1(1), 30-36.
- Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151-1159. doi: 10.1016/j.rasd.2013.06.006
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torkzadeh, G., & van Dyke, T. P. (2001). Development and validation of an internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 20(4), 275-280. doi: 10.1080/01449290110050293

- Yeşiloğlu, A. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşiloğlu, A., & Özer, M. (2017). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 863-880. doi:10.7827/TurkishStudies.11497
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.