



Developing, Testing and Implementing the Scale of Teachers' Professional Well-Being

Kamil YILDIRIM*

Gökhan ARASTAMAN**

Elif DAŞCI***

Received: 6 November 2014

Accepted: 27 April 2015

ABSTRACT: The aim of this study was to develop and validate the Teachers' Professional Well-being Scale. A total of 301 subject teachers working in primary and lower secondary public schools located in Aksaray province comprised the sample. In developing the scale we followed steps of scale development process and carried out EFA and CFA, examined item-total correlations ($.43 < r < .68$), and tested reliability ($\alpha = .90$) of the scale. Depending on the data, we concluded that teachers have a good level of professional well-being ($\bar{X} = 5.74$, $Sd = .71$) and they are eager to perform better their profession, to follow new developments and to try new things in teaching profession. Besides, the study displayed that teachers' demographic characteristics are not meaningful variables in explaining variances of their perceptions of professional well-being.

Keywords: Teachers, Professional well-being, Developing Scale

Extended Abstract

Purpose and Significance: Teachers' professional well being depends on self assessment about his/her professional state which refers to perception about being good in the meaning of teaching profession. Operational description of the concept refers to teachers' perception about the level of possessing the qualities needed for teaching tasks (Yildirim, 2014a). Because of functioning as indicator of teachers' current and future performance, school principals and decision makers in education system can benefit from it. But literature review displayed that there is no scale to measure teachers' professional well-being perception in Turkish context. The purpose of this study is to develop, to test and to validate the *Teachers' Professional Well-being Scale*.

Method: The study is a descriptive study. The data were collected by 'Professional well-being scale' which was developed by the researchers for this study. Data collector produced both quantitative and qualitative data, which were derived by open ended question. Validity and reliability of the scale were satisfied through experts' views and statistical analysis (confirmatory factor analysis, exploratory factor analysis, item-total correlations, Cronbach's Alpha). In selecting the participants, multi level sampling method was employed. First, stratified sampling method was utilized and then sample was drawn by simple random method. A total of 301 teachers were included in the study. They were surveyed at their schools. In data analysing process, we used SPSS

* Corresponding Author: Assist. Prof. Dr., Aksaray University, Aksaray, Turkey, kamilyildirim1@gmail.com

** Assist. Prof. Dr., Hacettepe University, gokhanarastaman@gmail.com

*** Res. Assist., Aksaray University, elifdasci89@gmail.com

22, LISREL 8.8 for quantitative data and content analysis for participants' narrative data.

Results: Depending on data gathered from participants we found that teachers have moderately positive perception of professional well-being ($\bar{x}=5.74$, $\max=7.0$, $S=.71$). Determiners of their professional well-being are self-efficacy, recognition, aspiration and cooperation and sharing among colleagues. The most powerful determiner is self-efficacy. We defined operational form of the scale. When we employ it, we found that only 4 % of them have neither negative nor positive perception and most of them (73.8 %) have positive perception about professional well-being. And we also found teachers' demographic characteristics such as gender, experiences, education level etc. were not meaningful explanation power in terms of explaining variances of their professional well-being scores.

Discussion and Conclusion: At the end of the study we developed a valid and reliable scale on Teachers' Professional Well-being. Based on using the scale we got both quantitative and qualitative data. We concluded that *i*) teachers have moderate level of positive perception about professional well-being, *ii*) main determiners of their professional well-being are self-efficacy, aspiration, recognition and professional collaboration and sharing, *iii*) qualitative results supported the quantitative results, *iv*) teachers' demographic characteristics have no explanation power on their professional well-being scores. Results are partially harmonious with previous studies' results (Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe, 2007; Bricheno, Brown ve Lubansky, 2009; Butt ve Retallick, 2002; Horn, Taris, Schaufeli ve Schreurs; 2004). Inconsistent with the current study, previous studies suggested job satisfaction and authority as determiners of teachers' professional well-being.

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Test Edilmesi ve Kullanılması

Kamil YILDIRIM*

Gökhan ARASTAMAN**

Elif DAŞCI***

Makale Gönderme Tarihi: 6 Kasım 2014

Makale Kabul Tarihi: 27 Nisan 2015

ÖZET: Bu çalışma, *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin* geliştirilmesi, bu ölçeğin test edilmesi ve kullanılmasını konu edinmektedir. Ölçek geliştirme süreçleri izlenerek AFA ve DFA analizleri yapılmış, madde-toplam ilişki değerleri incelenmiş ($.43 < r < .68$), geçerlik ve güvenirliği ($\alpha = .90$) sınanmış ölçek dört temel bileşen altında yedili likert tipinde toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Aksaray İlindeki resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan farklı alanlardan 301 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere göre öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi düzeyde gördükleri ($\bar{X} = 5.74$, $S_s = .71$), mesleklerinde yeni şeyleri deneme, yenilikleri takip etme, görevlerini daha iyi yapabilme açısından büyük ölçüde istekli oldukları, demografik değişkenlerin mesleki iyilik algılarında fark yaratmadığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: öğretmenler, mesleki iyilik algısı, ölçek geliştirme

Giriş

Bir mesleğin gerektirdiği işleri yapabilmek için gereksinim duyulan niteliklere bireyin sahip olma durumuna ilişkin algısı *mesleki iyilik algısı* olarak tanımlanabilir. Endişe, tükenmişlik, memnuniyetsizlik gibi negatif duygular yerine mesleki iyilik algısı öz-yeterlik, iş memnuniyeti, mesleki heyecan, tanınma, takdir gibi pozitif duyguları içermektedir (Aelterman, Engels, Van Petegem, ve Verhaeghe, 2007; Butt ve Retallick, 2002; Yıldırım, 2014a). Mesleki iyilik algısı geçmiş ve şimdiki deneyim ve edinimlerin bir değerlendirmesine bağlı olarak ifade edilmesi sebebiyle öğretmenlerin gelecekteki mesleki performanslarına ilişkin bir gösterge işlevi görmektedir. Bu işlevinden dolayı eğitim yönetimi alanında okul yöneticilerinin ve politik karar alıcıların ilgisini çekmektedir (OECD, 2009). Önemine karşın *öğretmenlerin mesleki iyiliği* (ÖMİ) üzerine çok az sayıda çalışma mevcuttur. Bu alanda ilgili çalışmalar *öznel iyilik* üzerine ve farklı meslekler (hemşirelik, inşaat işçileri, turizm çalışanları gibi) üzerine yoğunlaşmaktadır (Bricheno, Brown, ve Lubansky, 2009). Fakat öğretmenlik mesleği kendine özgü farklılıkları nedeniyle bu alanda çalışma ihtiyacı söz konusudur.

Horn, Taris, Schaufeli, ve Schreurs (2004), iş yeri ile ilişkili iyiliğin bir alt boyutu olarak mesleki iyiliği incelemiş ve mesleki iyiliğin temel bileşenlerini *özerklik*, *isteklilik* ve *mesleki yetkinlik* olarak belirlemişlerdir. Butt ve Retallick (2002) özellikle öğretmenlerin mesleki iyiliği üzerine odaklanmış ve mesleki iyilik algısının temel bileşenlerini *özerklik*, *öz-yeterlik*, *güven* ve *saygı* duygularının olduğunu, mesleki iyilik ile mesleki öğrenmenin ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Aelterman ve diğerleri (2007), öğretmenlerin mesleki iyiliğinin temel bileşenleri olarak *iş doyumu*, *öz-yeterlik*, *özerklik* ve *tanınma-takdir(güven-saygı görme)* olarak bildirmişlerdir. Yıldırım (2014a) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki iyilik algısının

* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Aksaray, kamiyildirim1@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

*** Araş. Gör., Aksaray Üniversitesi, elifdasci89@gmail.com

faktöriyel yapısı ve faktörlerin önemi incelenmiş ve mesleki iyiliğin temelde *okul iklimi, denetim ve geribildirim, mesleki işbirliği ve paylaşım ve sınıf iklimi* gibi örgütsel özellikler tarafından belirlendiği saptanmıştır. Türkiye’de mesleki yeterlik, mesleki tükenmişlik, öz-yeterlik, iş-doyumu gibi konularda çok sayıda çalışma olduğu fakat öğretmenlerin *mesleki iyilik halini* konu alan ve özellikle bu kavramın ölçülmesine yönelik çalışma eksikliği olduğu görülmektedir. Gerek öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yanları gerek kültürel bağlamın olası etkisi dikkate alındığında bu konuda çalışma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı Aksaray İli örneğinde *öğretmenlerin mesleki iyilik algısını* ölçebilecek bir ölçek geliştirmek, bu ölçeğin geçerliğini, güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini test etmek ve geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi kişisel ve kurumsal özelliklerinden nasıl etkilenebileceğini incelemektir. Alt amaçlar ise aşağıdadır:

1. *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin* geçerlik ve güvenilirlik niteliği nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki iyilik algıları nasıldır?
3. Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim düzeyi, branşı, mesleki kıdemi, halen görev yaptığı kurumdaki kıdemi, görev yapılan öğretim kademesi, görev yapılan yerleşim yeri onların mesleki iyilik algılarını etkilemekte midir?

Yöntem

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olup tarama modelinde hem nicel hem nitel veriler elde edilerek birlikte kullanılmıştır (Creswell, 2005).

Veri Toplama Aracı

Ölçeğin geliştirilmesinde Yıldırım (2014a, 2014b) tarafından ortaya konulan kavramsal analiz ve faktöriyel yapılardan yararlanılmıştır. *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin* geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin elde edilen veriler bulgular kısmında yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde yararlanılan ve alan yazın taraması sonucu ulaşılan mesleki iyilik algısının temel bileşenleri aşağıda verilmektedir.

Mesleki iyilik algısının temel bileşenleri. Aelterman ve diğerleri (2007) mesleki iyiliğin en önemli bileşeni olarak öz-yeterliği saptamışlardır. Öz-yeterlik, çalışanın işiyle ilgili problem durumlarıyla başedebilme ve bunların üstesinden başarıyla gelebilme inancı ve algısı şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi görmelerinde yaptıkları öğretim faaliyetlerinin niteliği ve sonuçları önemli bir etkidir (OECD, 2009). Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenlerin hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırabilme başarısına ilişkin inancı olarak tanımlanmıştır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Deemer ve Minke, 1999).

İş-doyumu, kişisel bir algı olup, çalışanın işe verdikleri (zaman, emek, zihin gücü vb.) ile bunun karşılığında işten aldıkları (ücret, saygınlık, sosyal ihtiyaç vb.) arasındaki farkın bir değerlendirmesidir (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006). İş-doyumu, çalışanın iş koşullarından genel memnuniyetini ifade etmektedir. İş-

doyumunu besleyen faktörler aynı zamanda saygınlığı da beslemekte fakat saygınlık, başkalarının o mesleğe attığı değer olarak çalışana yansımaktadır. Oysa iş-doyumu kişisel bir algıdır.

Mesleki öğrenme, bilgi-beceri gelişimi fırsatının mesleki kontrole dönüşmesi sebebiyle öğretmenlerin mesleki iyiliğinin temel bileşeni olarak görülmektedir. Mesleki yayınların okunması, mesleki konularda sohbetler yapılması, yeniliklerden birbirlerini haberdar etme, araç-gereç paylaşımı aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Tanınmaktadır, çalışanın çalışma ve başarılarından dolayı başkalarının (meslektaşları, yöneticiler, aileler, öğrenciler) memnuniyet verici sözleri, ödülleri, saygı duymaları olarak tanımlanabilir. Özerklik, çalışan çevresel taleplere gerektiğinde karşı koyabilme ve kendi fikir ve eylemlerini uygulama biçiminde tanımlanmaktadır. İsteklilik, mesleki anlamda çalışanın gerçekleştirmek için çaba gösterdiği hedeflerin olması ya da geleceğe ilişkin yüksek hedefler belirlemesi şeklinde ifade edilebilir (Bricheno vd., 2009).

Katılımcılar

Katılımcılar, 2013-2014 öğretim yılında Aksaray İli merkez, ilçe ve köylerinde resmi örgün ilkököl ve ortaokullarda görev yapan ağırlıklı olarak altı farklı branştan (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İngilizce) öğretmenlerden oluşmuştur. Deneme uygulaması sonrası analize alınan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Deneme Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Katılımcı Özellikleri	f/%1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet	1: Kadın; 2: Erkek	f 83	84	-	-	-	-	-	167
		% 49.7	50.3	-	-	-	-	-	100
Branş	1:Türkçe;2:Mat; 3: Fen; 4: İng. ;5: Sosyal; 6:Din Kült.7:Diğer	f 37	31	33	27	18	21	-	167
		% 22.2	18.6	19.8	16.2	10.8	12.6	-	100
Mesleki Kıdem	1: 1-2 yıl; 2: 3-5 yıl; 3: 6-10 yıl; 4: 11-15 yıl; 5: 16-20 yıl; 6: 21 ⁺	f 12	16	43	65	22	9	-	167
		% 7.2	9.6	25.7	38.9	13.2	5.4	-	100
Öğretim Kademesi	1:İlkokul, 2: Ortaokul	f 18	149	-	-	-	-	-	167
		% 10.8	89.2	-	-	-	-	-	100
Kurum Yerleşim yeri	1:Şehir Merkezi, 2: Köy	f 149	18	-	-	-	-	-	167
		% 89.2	10.8	-	-	-	-	-	100
Kurumdaki Görev Süresi	1:İlk yıl, 2:1-2 yıl, 3:3-5 yıl, 4: 6-10 yıl, 5:11 ve 11 ⁺	f 47	47	41	24	7	1	-	167
		% 28.1	28.1	24.6	14.4	4.2	0.6	-	100
Öğrenim Düzeyi	1:Önlisans, 2: Lisans, 3:Yükseklisans, 4: Doktora	f 4	2	154	11	-	-	-	167
		% 1.3	1.2	92.2	6.6	-	-	-	100

Gerek deneme aşamasında gerek ana uygulamada katılımcılar çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, öncelikle Aksaray il merkezi en fazla öğretmeni içermesi sebebiyle kasıtlı seçilmiş, ilçeler listesinden tesadüfi yöntemle Ortaköy ilçesi belirlenmiştir. İkinci aşamada Aksaray il merkezindeki beş eğitim bölgesinin her biri ve Ortaköy ilçesi eğitim bölgesi birer tabaka olarak ele alınmış ve her bir tabakadaki okul listesinden basit seçkisiz yöntemle okullar seçilmiştir.

Deneme uygulamasında seçilen okullardaki branş öğretmenlerinin toplamı 194 olmasına karşın ancak 186 öğretmene erişilmiştir. Bunlardan 176'sı denemelik ölçek formunu doldurarak araştırmacılara iletilmiştir. Bu örneklem büyüklüğü merkezi limit teoremine göre normale yaklaşmak ($n \geq 100$) için yeterli görülmüştür (Balcı, 2011; Baykul, 1999). Deneme uygulamasına katılanların büyük çoğunluğunun ortaokul kademesinde ve şehir merkezinde görev yaptıkları; cinsiyet ve branşlara dağılım açısından dengeli bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğindeki tecrübe açısından katılımcıların %16.8'inin henüz mesleğin ilk yıllarında (1-5 yıl); % 64.6'sının deneyimli (6-15 yıl) ve %18.6'sının oldukça deneyimli (16 yıl ve üstü) öğretmenlerden oluştuğunu söyleyebiliriz.

Ana uygulamaya katılanlara ait betimleyici bilgiler Tablo 2'de verilmektedir. Ana uygulamaya katılan öğretmenler, deneme uygulamasına katılmamış öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesi, onlara erişilmesi ve ölçeğin uygulanmasında deneme aşamasında izlenen yöntemler tekrarlanmıştır.

Tablo 2

Ana Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Betimleyici Bilgileri

Katılımcı Özellikleri		f/%1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet	1: Kadın; 2: Erkek	f 153	148	-	-	-	-	-	301
		% 50.8	49.2	-	-	-	-	-	100
Branş	1:Türkçe;2:Mat; 3: Fen; 4: İng. ;5: Sosyal; 6:Din Kült.7:Diğer	f 57	54	55	47	25	35	28	301
		% 18.9	17.9	18.3	15.6	8.3	11.6	9.3	100
Mesleki Kıdem	1: 1-2 yıl; 2: 3-5 yıl; 3: 6-10 yıl; 4: 11-15 yıl; 5: 16-20 yıl; 6: 21 ⁺	f 16	24	71	125	46	19	-	301
		% 5.3	8.0	23.6	41.5	15.3	6.3	-	100
Öğretim Kademesi	1:İlkokul, 2: Ortaokul	f 33	268	-	-	-	-	-	301
		% 11.0	89.0	-	-	-	-	-	100
Kurum Yerleşim yeri	1:Şehir Merkezi, 2: Köy	f 274	27	-	-	-	-	-	301
		% 91.0	9.0	-	-	-	-	-	100
Kurumda Görev Süresi	1:İlk yıl, 2:1-2 yıl, 3:3-5 yıl, 4: 6-10 yıl, 5:11 ve 11 ⁺	f 67	86	79	47	22	-	-	301
		% 22.3	28.6	26.2	15.6	7.3	-	-	100
Öğrenim Düzeyi	1:Önlisans, 2: Lisans, 3:Yükseklisans, 4: Doktora	f 4	280	15	2	-	-	-	301
		% 1.3	93.0	5.0	0.7	-	-	-	100

Ana uygulamada farklı branşlardan toplam 316 öğretmene erişilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısı dikkate alındığında bu sayının yeterli olduğu söylenebilir (Balcı, 2011). Ölçek, uygulamayı kabul eden 309 öğretmene uygulanmış bunlar arasından 3'ü yönergeye uygun doldurulmadığından elenmiştir. Ana uygulamadaki katılımcıların cinsiyet ve branş açısından dengeli dağıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin %13.3'ünün henüz mesleğin başında (1-5 yıl); yaklaşık 2/3'ünün deneyimli ve %21.6'sının oldukça deneyimli (16 yıl ve üstü) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortaokul kademesinde ve şehir merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin halen bulunduğu okuldaki görev süresi ortalama üç yıla yakın olmakla birlikte %22.3'ü henüz ilk yılındadır. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 93) lisans düzeyinde eğitilmiştir. Ayrıca lisansüstü düzeyde eğitilmişlerin oranı %5.7'dir.

Verilerin Toplanması

Katılımcılara, 2014 yılı Mart-Mayıs ayları arasındaki dönemde görev yaptıkları okullara gidilerek erişilmiştir. Formlar, öğretmenlerin gerçek çalışma ortamlarında uygulanmıştır. Uygulama öncesi okul yönetiminin izni alınmış, teneffüs saatinde öğretmenler odasında ön açıklama yapılarak formların doldurulması istenmiştir. Bir formun doldurulması ortalama 25 dakikayı almaktadır. Veri toplama araçlarının büyük bölümü araştırmacıların gözetiminde doldurulmuş ancak o an tamamlayamayan veya zamanı olmadığı için sonradan dolduran öğretmenler formlarını okul yönetimlerine bırakmışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel (\bar{x} , S) istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), açımlayıcı factor analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), varyans analizi ve nitel verilerde içerik analizi kullanılmıştır. Bağımlı değişkene (Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı) ait puanların öğretmenlerin demografik özelliklerinin alt gruplarında normal dağılımı çarpıklık katsayısı (ortalama-ortanca farkı) ile kontrol edilmiştir. Fark puanlarının -1 ve 1 sınırları içinde kaldığı görüldüğünden parametrik testler (t testi ve tek yönlü varyans analizi) tercih edilmiştir. Varyans analizinde anlamlı çıkan sonuçlarda etki gücünü (effect size) test etmek için Cohen's d kullanılmıştır. Bu ölçü, alt grup ortalamaları arasındaki farkın standart sapmaya oranı ile hesaplanmaktadır. Etki gücü 1'e yaklaştıkça anlamın gücüne işaret etmektedir (Muijs, 2004). Analizlerin yapılmasında SPSS 22.0 paket programı, LISREL 8.8 programı ve Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Analiz öncesinde veriler analize hazırlanmıştır. Deneme uygulamasında yönerge kurallarına uygun olmayan doldurulmuş formların elenmesinin ardından toplam 172 katılımcıya ait formun veri girişi yapılmıştır. Veri girişlerinde her bir anket formuna numara verilmiştir. Veri girişinin tamamlanmasının ardından uç değer, kayıp değer ve yinelenen (duplicate) katılımcı verileri açısından veriler incelenmiştir. Uç değer kontrolünde, frekans analizine bağlı tespit edilen uç değerler anket kodlarından yararlanılarak orijinaleri ile karşılaştırılmış ve yanlış veri girişleri (Örneğin 4 girilmesi

gereken yere 44 girilmiş olması) düzeltilmiştir. Kayıp verilerin oranı her bir seri için % 5'i geçmediği görülmüş, kayıp veriler seri ortalamaları ile değiştirilmiştir. Yineleme analizi, 6 katılımcıya ait verilerin aynı olduğunu göstermiştir. Bunlardan biri korunarak geri kalanlar veri setinden silinmiştir. Toplam 167 katılımcıya ait veri, analize alınmıştır.

Ana uygulamada ise toplam 306 öğretmene ait doldurulmuş ölçek formu veri analizine alınmıştır. Verilerin analize hazırlanmasında uç değer, kayıp değer ve yinelemeler (duplicate) incelenmiştir. Yinelenecek değer kontrolü sonrası altı katılımcının verilerinin yinelenmediği tespit edilmiş biri korunarak diğerleri silinmiştir. Uç değer kontrolünde frekans değerleri dikkate alınarak orijinal formlardan doğru olanları ile değiştirilmiştir. Kayıp veriler ise seri ortalamaları ile değiştirilmiştir.

Nitel analiz, önceden teorik bir tanım olduğundan (özyeterlik, tanınma, iş-memnuniyeti...), tümdengelim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yazarak bildirdikleri görüşler içerik analizi ile öncelikle bilgi birimlerine ayrılmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Bilgi birimleri ortak noktaları temel alınarak sınıflandırılmıştır. Sınıflama yapılırken her bir temanın diğerinden bağımsızlığı ve kapsam sınırı dikkate alınmıştır. Analize hazırlık amacıyla katılımcı görüşleri Microsoft word programına aktarılmış ardından Microsoft Excel programında ortak bir form üretilmiştir. Bu formda işlem adımları ve bilgi birimlerinin yinelenme sayısını gösteren matris yer almaktadır. Araştırmacılar, bağımsız bir şekilde, katılımcı görüşlerini incelemişler ardından doldurulmuş formlar karşılaştırılmak suretiyle ortak bir matris üretilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin* geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde *i)* deneme formunun üretilmesi, *ii)* denemenin yapılması, *iii)* deneme verilerinin analizi *iv)* ana uygulama ve *v)* ana uygulama verilerinin analizi basamakları izlenmiştir. Bu süreçler sonunda geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği test edilen *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeği* ile elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin mesleki iyilik algıları saptanmış, onların algıları üzerinde demografik özelliklerin etkisi incelenmiştir.

Deneme Formunun Üretilmesi

Deneme formunun üretilmesinde öncelikle alan yazın taramasından yararlanılmıştır (Aelterman ve diğerleri, 2007; Bricheno ve diğerleri, 2009; OECD, 2009; Yıldırım, 2014a ve 2014b). Alan taraması sonucunda öğretmenlerin mesleki iyilik durumunun bireysel, mesleki ve kurumsal boyut altında *i)* sınıfta ve okulda mesleki hedefler ve bunlara erişim, *ii)* yönetim ve meslektaşlarla ilişkiler, *iii)* çalıştıkları kurumun koşulları, *iv)* öğrencilerle ilişkiler *v)* geleceğe yönelik mesleki hedefler *vi)* denetim ve geri bildirim *vii)* mesleki gelişim boyutlarını içerdiğine karar verilmiştir. Özellikle Aelterman ve dig. (2007) ile Yıldırım (2014a, 2014b) tarafından faktöriyel boyutları ortaya konulan ölçme aracından yararlanılmıştır. İlkinde yedili likert tipi 61 madde; ikincisinde farklı seçenekte (beşli) likert tipi 28 madde yer almaktadır. Bu çalışma için 37 soruluk bir havuz oluşturulmuş, kapsam ve içerik geçerliğini kontrol amacıyla farklı

branşlardan üç öğretmenin (Türkçe, Matematik ve Fen-Teknoloji), iki alan uzmanının (doktorasını eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapmış) ve bir ölçme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda aynı hedefe yönelik binişik maddeler ayıklanmış, bir madde iki farklı özelliği içerdiğinden ayrı maddeler halinde ifade edilmiş, dört maddenin ifadesinde değişiklik yapılmış ayrıca öngörülemez içerik açısından açık uçlu bir maddenin deneme formunda yer almasına karar verilmiştir. Böylece denemelik formda yedili likert tipi 32 madde yer almıştır. Katılımcılardan eşit aralıklı beni hiç temsil etmiyor (1) ile kesinlikle beni temsil ediyor (7) arasında bir tercihte bulunmaları istenmiştir.

Gerek deneme gerek ana uygulamada kullanılan formlarda A-Demografik Bilgi, B-Mesleki İyilik Algısı Ölçeği ve C-Mesleki olarak kendilerini nasıl gördüklerini yazılı olarak açıklamalarını gerektiren bir bölüm olmak üzere üç bölüm yer almıştır. Çalışmanın amacı açısından örnekleme temel oluşturan demografik değişkenler öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, kadrosunun bulunduğu okulda kaç yıldır görev yaptığı, eğitim düzeyi olarak belirlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek amacıyla deneme uygulaması yapılmıştır.

Deneme Verilerinin Analizi

Taslak ölçme aracının yapısal analizi çerçevesinde deneme uygulamasından elde edilen verilere madde analizi ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Madde-toplam korelasyon katsayısı .20'nin altında olan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin korelasyon değerleri .329 ile .642 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı ($\alpha=.72$) ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006: 405). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için verilerin uygunluğu kontrol edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür (KMO testi .89, Bartlett Küresellik Testi anlamlı $p=.000$).

AFA için temel bileşenler (principal components) yöntemi altında ilişki matrisi (correlation matrix), özdeğeri 1 ve üstü faktörleme, varimax döndürme tercih edilmiş ve .30 altındaki değerler gölgelenmiştir. Faktörler döndürüldükten sonra, öz değeri 1'den büyük 8 faktörün toplam varyansın .65'ini açıkladığı saptanmıştır. Fakat Düşme grafiği (scree plot) dört faktörlü bir yapıya işaret etmiştir. Faktör yük değerleri birden fazla faktöre girip aralarında faktör yük değer farkları 0.10'dan daha az olan üç maddenin ve bir boyutu tek başına ölçen bir maddenin ölçme aracından çıkarılmasının ardından faktör analizi tekrarlanmıştır.

Tekrarlanan AFA sonrasında 24 madde dört faktör altında toplanmış, dört faktörlü yapı toplam varyansın .55'ini açıklamaktadır. Farklı faktörlerdeki yük değerleri farkı .10'dan az olan üç maddenin daha çıkarılmasıyla ölçek taslağında 21 madde kalmıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenirlik katsayısı ($\alpha=.89$) ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde içeriklerine göre faktörler *özyeterlik, isteklilik, tanınma ve takdir görme* ve *mesleki işbirliği-paylaşım* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bu haliyle geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi amacıyla ana uygulamaya geçilmiştir.

Ana Uygulama Verilerinin Analizi

Ana uygulamada daha büyük örneklem (n=301) üzerinde ölçek taslağı test edilmiştir. Elde edilen veriler kullanılarak öncelikle madde-toplam korelasyon katsayısı değerleri incelenmiştir. Korelasyon katsayıları .427 ile .680 arasında değiştiğinden ölçekten herhangi bir madde atılmasına gerek olmadığı görülmüştür. Ölçeğin genel güvenilirlik testi (Cronbach's Alfa= .904), ölçeğin güvenilir olduğunu desteklemiştir.

Tablo 3, *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin* temel bileşenleri ve madde içeriklerini göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu, KMO=.914, Bartlett Küresellik Testi $p=.000$ bulgularından anlaşılmıştır. AFA için temel bileşenler yöntemi ilişki matris, özdeğeri 1 ve üstü faktörleme, varimax döndürme tekniğı seçilmiş ve .30'un altındaki değerler gölgelenmiştir. Döndürmenin ardından dört faktör belirlenmiştir. Düşme grafiğı dört faktörlü yapıyı desteklemektedir.

Tablo 3

DFA ile Desteklenen Modelin Madde İçerikleri

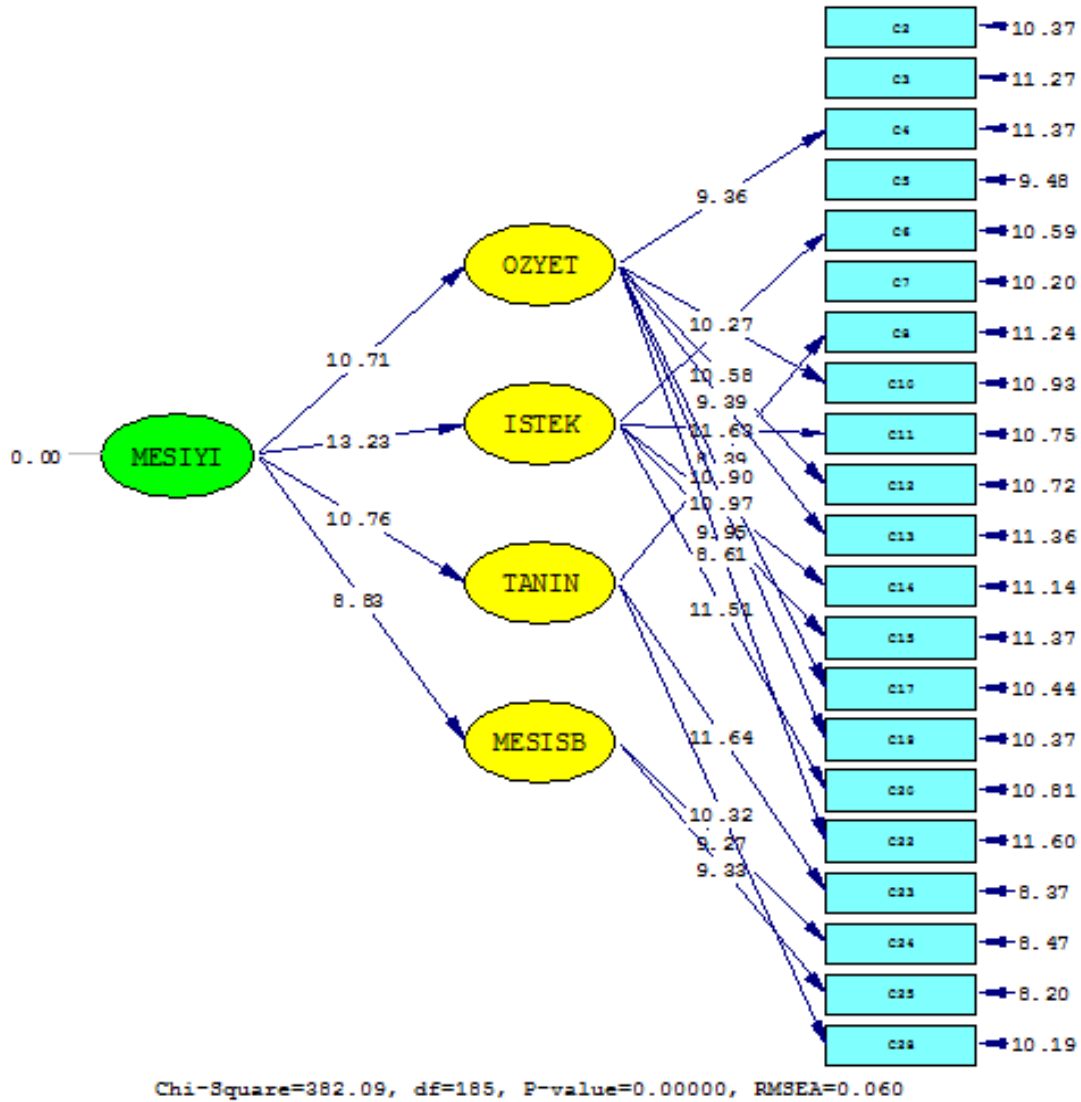
Öge	Madde İçeriği	α
Özyeterlik	C3: Mesleğimle ilgili kararlarımı kendim veririm.	.89
	C4: Mesleğimin gerektirdiği kuralları bilirim.	
	C10: Mesleğimin gerektirdiği teknik bilgi ve beceriye sahibim.	
	C12: İstersem en zor şartlarda bile mesleğimin gereklerini etkili biçimde yerine getirebilirim.	
	C13: Mesleğimle ilgili başkalarından gelen yönlendirmeleri değerlendirir ancak son kararı ben veririm	
	C17: Mesleğimi rahatlıkla uygulayabileceğim bilgi ve beceriye sahibim.	
	C19: Başka herhangi bir yerde mesleğimi başarıyla uygulayabilirim.	
C22: Görev yerimde (sınıf, oda vb.) kullanılacak mesleki araç-gereç ve yayınlara ben karar veririm.		
İsteklilik	C2: Mesleğimde yeni şeyleri denerim.	.80
	C6: Mesleki alanımla ilgili son yenilikleri takip ederim.	
	C11: Mesleki olarak yeni şeyler yapmak için sürekli bir heyecan duyarım.	
	C14: Mesleki alanda teknolojik yenilikleri verimli ve etkili bir şekilde kullanırım.	
	C15: Mesleki konularda okul yöneticileriyle yararlı sohbetler yaparım.	
C20: Görevimi daha etkili yapabilmek için yeni yollar ararım.		
Tanınma	C5: Mesleki başarılarımdan dolayı takdir edilirim.	.78
	C8: Bulduğum çevrede mesleğim yüksek saygı görür.	
	C23: Mesleki başarılarımdan dolayı yönetim beni takdir eder.	
C28: Görev yaptığım yerde mesleğimle ilgili hedeflerimi gerçekleştirebiliyorum.		
Mes. İşb.	C24: Mesleki konularda kendimi geliştirmek için arkadaşlarımdan yardım isterim.	.70
	C25: Etkili olduğunu düşündüğüm yaklaşımları, teknikleri, araç-gereçleri arkadaşlarımla paylaşıyorum.	
	C7: Mesleki konularla ilgili arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum.	

Açıklanan varyans %55.8'dir. Maddelerin farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10'dan daha büyük olduğu görüldüğünden madde çıkarılmamıştır. Faktörler altındaki maddeler açısından deneme uygulaması sonuçlarının ana uygulamayla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu haliyle faktörler *özyeterlik* (sekiz madde, $\alpha=.841$) *isteklilik* (altı madde, $\alpha=.797$), *tanınma ve takdir görme* (dört madde, $\alpha=.784$) ve *mesleki işbirliği ve paylaşım* (üç madde, $\alpha=.700$) olarak adlandırılmıştır.

Hem deneme uygulamasının verilerine ilişkin AFA sonuçları hem ana uygulamanın verilerine ilişkin AFA sonuçları dört faktörlü bir modeli ortaya çıkartmış ve bu modelin Doğrusal Faktör Analizi (DFA) ile test edilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Şekil 1, t değerlerini içeren ikinci düzey DFA ve yol analizi sonuçlarını göstermektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'e göre yapısal eşitlik modeli çerçevesinde manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Şekil 1'de görüldüğü üzere; t değerleri, 2.56 değerini aştığı için, .01 düzeyinde anlamlıdır.

Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeği DFA ve Yol Analizi Sonuçları



Dolayısıyla herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Uyum indekslerine bakıldığında $\chi^2=382.09$, $sd=185$ ve $\chi^2/sd=2.06$ olduğundan model ile veri seti arasında mükemmel uyuma işaret etmektedir. RMSEA=0.06 ve SRMR=0.04 olduğundan uyumun geçerliği desteklenmektedir çünkü bu iki değer için .08'den daha küçük değerler yeterli olarak değerlendirilmektedir. NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.89, AGFI=0.86 olarak bulunduğu dikkate alınarak modelin geçerliğinin DFA analizi ile teyit edildiği söylenebilir (Çokluk vd. 2010).

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algıları Nasıldır?

Ölçeğin kullanılmasıyla elde edilen veriler öğretmenlerin mesleki iyilik algılarını betimleme fırsatı vermektedir. Bu yönde işe vuruk puan dağılımı ve puan aralıklarına karşılık gelen frekans ve yüzde dağılımları tanımlanmıştır (Tablo 4). Tabloya göre öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak “iyi düzeyde” gördükleri anlaşılmakta ($\bar{x}=5,74$, $S=.71$) mesleki iyilik algısı olumsuz hiçbir katılımcı bulunmamaktadır. Sadece % 4’ü kararsızlık hali gösterirken % 22.3’ü kısmen olumlu algıya sahip bulunmaktadırlar. Katılımcıların büyük kısmı (% 73.8) büyük ölçüde olumlu ve kesinlikle olumlu bir mesleki iyilik algısına sahiptir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısının Ölçeklendirilmesi (n=301)

Kod	Alt sınır	Üst Sınır	Anlamı	f	%
1	21	38	Tamamen olumsuz	-	-
2	39	56	Büyük ölçüde olumsuz	-	-
3	57	74	Biraz olumsuz	-	-
4	75	92	Ne olumlu ne olumsuz	12	4.0
5	93	110	Kısmen olumlu	67	22.3
6	111	128	Büyük ölçüde olumlu	135	44.9
7	129	147	Kesinlikle olumlu	87	28.9
Toplam				301	100

Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarını ortaya koyan alt bileşenlerine bakıldığında (Tablo 5) en yüksek algının “özyeterlik” alanında olduğu ($\bar{x}=6.08$; $S=.66$) görülmektedir. Öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği teknik bilgi ve beceriye sahip olduklarını, en zor şartlarda dahi mesleklerini icra edebileceklerini düşünmektedirler. Öğretmenler, mesleklerinde yeni şeyleri deneme, yenilikleri takip etme, görevlerini daha iyi yapabilme açısından büyük ölçüde isteklidirler ($\bar{x}=5.90$; $S=.78$).

Öğretmenlerin algı farklılıklarının arttığı ($S=1.17$) ve görece olarak en düşük algıya ($\bar{x}=5.13$) sahip oldukları bileşen “Tanınma”dır. Bileşeni oluşturan maddelere göre yorumlandığında öğretmenler buldukları yerde mesleklerinin statüsü ve yöneticileri tarafından başarılarının takdir edilmesini diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde gerçekleştirdiğini düşünmektedirler. Mesleki gelişim ve meslektaşlarıyla paylaşım açısından öğretmenler kendilerini iyi düzeyde görmektedirler ($\bar{x}=6.05$, $S=.82$). Meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmakta, onlardan yardım istemekte, onlarla araç-gereç paylaşımında bulunmakta ve ortak kararlar almaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki iyilik algıları genel olarak değerlendirildiğinde büyük ölçüde olumlu bir mesleki iyilik algısına sahip oldukları söylenebilir ($\bar{x}=5.8$; $S=.69$).

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algıları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Özyeterlik	301	4.25	7.00	6.08	.66
İsteklilik	301	3.00	7.00	5.90	.78
Tanınma	301	1.00	7.00	5.13	1.17
Mesleki işbirliği-paylaşım	301	3.33	7.00	6.05	.82
Mesleki iyilik algısı	301	3.89	7.00	5.80	.69

Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyetleri, branşları, kıdemleri, kurum yerleşim yeri, kademe, halen görev yaptıkları kurumda görev süreleri ve eğitim düzeyleri) ile onların mesleki iyilik algısı arasındaki ilişki, ilişkisiz örneklem için *t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da verilenlere göre demografik değişkenler arasında sadece cinsiyet değişkeni açısından mesleki iyilik algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir. Diğer değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki iyilik algısında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki iyilik algısı üzerinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur [$F_{(1-299)}=8.133$, $p<.05$]. Fakat etki gücünü test etmek için hesaplanan Cohen’s *d*, .33 olduğundan cinsiyet değişkeninin mesleki iyilik algısı üzerindeki etki gücünün çok az veya önemsiz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarının [$F_{(6-294)}=1.071$, $p>.05$], kıdemlerinin [$F_{(5-295)}=1.178$, $p>.05$], görev yaptıkları kademenin [$F_{(1-299)}=1.772$, $p>.05$], okulun bulunduğu yerleşim yerinin [$F_{(1-299)}=.019$, $p>.05$], halen buldukları okuldaki görev süresinin [$F_{(4-296)}=1.708$, $p>.05$] ve öğrenim düzeyinin [$F_{(3-297)}=.486$, $p>.05$] mesleki iyilik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Demografik değişkenlerin öğretmenlerin mesleki iyilik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu bulgu, geliştirilen ölçeğin niteliği (geçerliği, güvenilirliği ve kullanışlılığı) açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Onların Mesleki İyilik Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Cinsiyet	Gruplar arası	3.552	1	3.552	8.133	.005
	Gruplar içi	130.585	299	.437		
	Toplam	134.137	300			
Branş	Gruplar arası	2.870	6	.478	1.071	.380
	Gruplar içi	131.267	294	.446		
	Toplam	134.137	300			
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	2.627	5	.525	1.178	.320
	Gruplar içi	131.510	295	.446		
	Toplam	134.137	300			
Öğretim Kademesi	Gruplar arası	.790	1	.478	1.772	.184
	Gruplar içi	133.346	299	.446		
	Toplam	134.137	300			
Yerleşim Yeri	Gruplar arası	.009	1	.009	.019	.890
	Gruplar içi	134.128	299	.449		
	Toplam	134.137	300			
Kurumdaki Görev Süresi	Gruplar arası	3.027	4	.757	1.708	.148
	Gruplar içi	131.110	296	.443		
	Toplam	134.137	300			
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	.655	3	.218	.486	.693
	Gruplar içi	133.482	297	.449		
	Toplam	134.137	300			

Bağımlı Değişken: Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Puanları

Nitel Veri Analizi Bulguları

Veri toplama aracının üçüncü kısmı katılımcıların yazarak cevaplamalarını gerektirmektedir. Bu kısmın temel amacı nicel verilerin analizi ile beliren mesleki iyilik algısı temel bileşenlerinin nitel verilerle desteklenip desteklenmediğini kontrol etmektir. “Mesleki olarak kendinizi ne kadar iyi görüyorsunuz? Böyle hissetmenizın sebeplerini belirtebilir misiniz?” sorusuna toplam 122 katılımcı cevap vermiştir. Cevaplar içerik analizi ile incelenmiş bu kapsamda katılımcıların ifadeleri önce bilgi birimlerine ayrılmıştır. Toplam 272 bilgi birimi saptanmıştır. Bilgi birimlerinin yinelenme sayıları bir matris üzerinde işlenmiştir. Matriste yatay ekseninde bilgi birimlerinin ortak yönlerine göre üretilen temalar; dikey ekseninde ise teorik olarak üretilen mesleki iyilik algısının

bileşenleri yer almıştır. Temalar üretilirken ortaklık ve kapsam sınırı gözetilmiştir (Teddle ve Tashakkori, 2009). Matrisin işlenmiş hali Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısına İlişkin Nitel Verilerin Analizi

Kod	Tema	n	Özyeterlik	İsteklilik	Tanınma	Mes. İşbirliği	İş Memnuniyeti	Toplam
A	Mesleki olarak kendimi yeterli ve iyi hissediyorum	81	57	14	18	5	8	183
B	Mesleki olarak kendimi kısmen yeterli ve iyi hissediyorum	13	6	8	-	3	-	30
C	Mesleki olarak kendimi yeterli ve iyi hissetmiyorum	28	16	4	5	-	6	59
Toplam		122	79	26	23	8	14	272

Tablo 7’ye göre bilgi birimleri temelde üç tema altında sınıflanmıştır: Mesleki olarak yeterli ve iyi hissetme, kısmen yeterli ve iyi hissetme ve mesleki olarak kendini yeterli ve iyi hissetmeme. Nitel verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu mesleki olarak kendilerini yeterli ve iyi hissetmektedirler. Bu bulgu, nicel verilerle elde edilen bulgu ile uyumludur.

Mesleki olarak kendilerini iyi ve yeterli algılayanların görüşleri incelendiğinde en fazla özyeterliğe vurgu yapıldığı ($f=57$), ardından tanınma ($f=18$), isteklilik ($f=14$), iş memnuniyeti ($f=8$) ve mesleki işbirliğine ($f=5$) değinildiği görülmektedir. Mesleki olarak kendilerini iyi görenlerin temel gerekçelerine bakıldığında aşağıdakiler öne çıkmaktadır: Öğrencilerin istekli olması, gayret etmesi, ödevlerini yapması, öğrencilerde öğretilenlerin etkisinin görülmesi, öğrencilerin başarılı olması, başkalarından övgü ve takdir alınması, zorlukların üstesinden gelinmesi, çalışma ortamının iyi olması, alanla ilgili yeni bilgilerin edinilmesi, mesleki deneyime bağlı olarak yeni şeyler öğrenilmesi, okul idaresinin, velilerin ve öğrencilerin isteklerinin karşılanması...

Bu gruptakiler, mesleki olarak kendilerini iyi ve yeterli görmekle birlikte aşağıdaki noktalarda olumsuzluklar olduğunu bildirmişlerdir: Mesleğin geleceğinden endişe duyulması, sınava odaklı sistemin olumsuz etkileri, olumsuz öğrenci davranışları, okul yönetiminin olumsuz etkileri, mesleğin saygınlığının azalması, cesaretlendirme ve takdir edilme eksikliği, MEB kaynaklı kararların ve değişikliklerin meslek üzerinde olumsuz etkisi, öğretmenlerin itibar kaybına uğraması, mesleki açıdan bireysel eksiklerin olması.

Mesleki olarak kendilerini kısmen yeterli ve iyi görenler en fazla istekliliğe vurgu yapmış (8) ardından özyeterliğe (6) daha sonra mesleki işbirliğine (3) vurgu yapmışlardır. Kendilerini böyle görmelerinin gerekçeleri incelendiğinde temelde

mesleki deneyimsizlik, mesleki gelişim için bireysel ve kurumsal (MEB) çabaların yetersizliği, bilgilenme ihtiyacını karşılayamama öne çıkmaktadır.

Mesleki olarak kendilerini yeterli ve iyi görmeyenler en çok özyeterliğe (16) daha sonra iş memnuniyetine (6), tanınmaya (5) ve istekliliğe (4) vurgu yapmıştır. Kendilerini mesleki olarak iyi ve yeterli görmemelerinin gerekçeleri incelendiğinde şu noktalar saptanmıştır: Çalışılan yerin olumsuz koşulları, öğrenci hazır bulunuşluğunun düşük olması, sınıfların çok kalabalık olması, derslerde ihtiyaç duyulan materyallerin eksikliği, eksiklerin öğretmenler tarafından karşılanması, okulun fiziki şartları ve teknik araç gereç eksikliği, verilmesi gereken kazanım sayısının çok olması, sınıfta ailevi problemi olan çocukların çok olması, yönetimle alakalı evrak işleri, idari işlerin zaman alması, sosyal-kültürel çevreyle ilgili gereksiz ve yararsız işler yapılması, öğretmenlikle ilgili MEB uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin çeşitli sebeplerle değersizleştirilmesi.

Nitel analiz bulgularının büyük ölçüde nicel veri analiz bulgularıyla uyduğu görülmekle birlikte *iş-memnuniyeti* konusunda uyumsuzluk olduğu dikkati çekmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde iş-memnuniyetine ilişkin maddeler farklı faktörlerdeki yük değerleri sebebiyle ölçekten çıkarılmıştı ayrıca iş-memnuniyetine ilişkin iki madde özyeterlik boyutu altında yer almıştır. İş-memnuniyetinin potansiyel olarak var olmakla birlikte ayrı bir faktör olacak kadar güçlü olmadığı söylenebilir. Nitel veri analizinde önceki çalışmalarda yer alan özerklik hiç belirmemiştir. Özellikle Kuzey Avrupa, Kanada, ABD'deki çalışmalarda özerklik mesleki iyilik algısının önemli bir bileşeni olarak belirtilmektedir (Bricheno ve diğerleri, 2009). Bu durum kültürel bağlamın etkisini işaret etmektedir. Nitel analiz bulguları şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenler, mesleki olarak kendilerini daha iyi hale getirmek istemekte ancak mevcut olanakları yetersiz görmektedirler. Yaptıkları öğretimsel faaliyetler ve çabalarından dolayı okul yöneticilerinden, velilerden ve üst düzey yöneticilerden teşvik edici sözler, takdir edilme beklemektedirler. Sistem düzeyinde değişiklikler ve bunların yaratmış olduğu belirsizlikler onların mesleki olarak kendilerini iyi görmelerini olumsuz etkilemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, temel bileşenleri *özyeterlik, tanınma, isteklilik ve mesleki işbirliği-paylaşım* altında 21 maddeden oluşan geçerliği, güvenilirliği, kullanılabilirliği sınanan *Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeği* geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin kullanılması sonucunda öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini iyi gördükleri saptanmıştır. Bu algı üzerinde mesleki bilgi ve beceriye hâkimiyet ile farklı koşullarda mesleğini başarıyla icra edebileceğine olan inançlarının (özyeterlik) önemli bir payı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla (Aelterman ve diğerleri, 2007; Bricheno ve diğerleri, 2009; Butt ve Retallick, 2002; Yıldırım, 2014a, 2014b) tutarlı olmakla birlikte; bu sonucu yorumlarken öğretmenleri mesleki bilgi ve beceri açısından zorlayan durumların yaşanma sıklık ve derecesinin tam bilinmemesi, ihtiyatlı olmayı gerektiren bir yön olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmada ulaşılan ve istikrarlı bir şekilde araştırma sonuçlarında desteklenen tanınma boyutu (Aelterman ve diğerleri, 2007; Butt ve Retallick, 2002; Horn ve diğerleri, 2004), öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi görmelerini etkileyen önemli bir boyuttur. Öğretmenler yaptıkları çalışmalardan dolayı takdir edildikçe, kendilerine mesleki konularda danışıldıkça, karar süreçlerinde yer aldıkça mesleki olarak kendilerini daha iyi görmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ayrıca buldukları çevrede mesleğin saygınlığı da bu boyutta değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, özellikle nitel verilerde, öğretmenler mesleklerinin saygınlığının azaldığı yönündeki kaygılarını vurgulamışlardır. 155 kodlu katılımcının ifadeleri bu duruma örneklik edebilir: “Günümüz Türkiye’inde öğretmenlik mesleği büyük itibar kaybetmiş, öğretmen değersizleştirilmiştir. Eğitimin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmen görüşleri dikkate alınmamış ama sonuçlarına katlanmak zorunda bırakılmıştır. Bu olumsuzluklar hem mesleğimiz hem ülke geleceği adına üzüntü vericidir.” Baloğlu ve diğerleri (2006), çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerini orta düzeyde saygın bir iş olarak algıladıkları; ancak öğretmenlerin mesleğin saygınlığından ziyade mesleği icra etme koşullarından memnun olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada iş memnuniyeti bir boyut olarak belirmemiştir. Bu yönüyle Baloğlu ve diğerlerinin çalışmasının sonucuyla çelişmektedir fakat tanınma açısından onların ulaştıkları sonuç ile bu çalışmada ulaşılan uyumludur. Tanınmaya ilişkin elde edilen sonuç OECD (2014) raporlarında da teyid edilmektedir. Tanınmaya ilişkin ulaşılan bu sonuç dikkate alındığında, gerek okul yöneticilerinin gerek üst düzey yöneticilerin öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmaları için onları karar süreçlerine katmaları, çalışmalarından, başarılarından dolayı maddi/manevi araçlarla takdir etmeleri beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin çalışmalarını takip etmeleri, onları daha nitelikli çalışmalar için teşvik etmeleri olumlu mesleki iyilik algısını desteklemektedir. Tanınma boyutunun bir başka yönü yüksek performans gösterenlerle düşük performans gösterenlerin ayırtilmesi, teşvikte adaletin sağlanması beklentisidir. Bu sonuç başka çalışmalarda da doğrulanmaktadır (Bricheno ve diğerleri, 2009; OECD, 2009; OECD, 2013; OECD, 2014).

Bu çalışmada öğretmenlerin demografik özelliklerinin kendilerini mesleki olarak iyi görme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç önceki çalışmalardan bazıları ile çelişirken (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Glenn, Taylor ve Weaver, 1977; Mottaz, 1987) bazıları ile örtüşmektedir (Aelterman ve diğerleri, 2007; Rasku ve Kinnunen 2003; Stockard ve Lehman, 2004; Yıldırım, 2014a, 2014b). Kişisel özelliklerin mesleki iyilik algısındaki varyansı açıklamakta henüz ikna edici bir rolü saptanmamıştır.

Çalışmada mesleki işbirliği ve paylaşım öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi hissetmelerinde önemli bir bileşen olarak saptanmıştır. Mesleki işbirliği ve paylaşım boyutunun içeriği dikkate alındığında öğretmenler meslektaşlarıyla araç-gereç paylaşımı yaptıkça, mesleki sohbetlere katıldıkça, yeniliklerden birbirlerini haberdar ettikçe vb. kendilerini mesleki olarak daha iyi görmektedirler. Bu sonuç Butt ve Retallick (2002) tarafından öne sürülen mesleki iyilik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin, bu sonucu dikkate aldıklarında, öğretmenler arasındaki işbirliğini gerektiren, bilgi alışverişine zemin oluşturan

faaliyetleri önemsemeleri beklenmelidir. Bu tür faaliyetler aynı zamanda öğrenen örgüt anlayışını da destekleyecektir. Öğrenen bir okulda öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının da yüksek olması beklenir ancak öğretmenler, öğrendikçe eksikliklerini farkedebilir dolayısıyla mesleki yetkinlik açısından algı düzeylerini düşürebilirler.

İş memnuniyeti ve özerklik diğer çalışmalarda belirlenmesine karşın bu çalışmada faktöriyel bir yapı olarak tespit edilememiştir. İş memnuniyeti açısından ulaşılan sonuç önceki çalışmalarla çelişkilidir. Bunun nedeni madde sayısı, tercihi veya ifadesinden kaynaklanabileceği gibi iş ile ilgili temel gereksinimlerin karşılandığı, bu maddenin fark yaratma niteliğini yitirdiği şeklinde de düşünülebilir.

Özerklik (Authority) Türkiye'deki öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda belirlenmez iken (Yıldırım, 2014a, 2014b) Hollanda, Belçika, Kanada gibi batı ülkelerinde mesleki iyilik algısının bileşenleri arasında yer almaktadır (Briçheno ve diğerleri, 2009). Bu farklılık kültürel bağlamın etkisini düşündürmektedir. Anılan ülkelerin kültürel yapısında bireyin daha öne çıktığını, bireysel kararların daha önemsendiğini söyleyebiliriz. Topluma ve gruba uyumun önemsendiği kültürlerde özerkliğin geri planda olması bu çalışmanın sonucunu temellendirmede dikkate alınabilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların niteliği açısından değerlendirildiğinde ihtiyatlı olmayı gerektiren bazı durumlar söz konusudur. Veri toplama döneminde, üst düzey politik kararlardan dolayı gerçekleştirilen yakın geçmişli değişikliklerin sürmekte olan etkileri ve yapılacağı duyurulan değişiklikler sebebiyle öğretmenlerin mesleki iyilik algısı açısından duyarlılıklarının arttığı dolayısıyla sonuçların etkilenmiş olabileceği dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra ölçeğin geliştirilmesi sürecinde çalışılan örneklemin Aksaray İlindeki örgün ilkokul ve ortaokullarda görev yapan altı farklı branştan seçilen öğretmenlerden oluşması, ulaşılan sonuçların anlamlandırılması açısından dikkate alınması gerekli bir sınırlıktır. Dolayısıyla bu çalışma lise ve okulöncesi öğretmenleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerle de yürütülebilir.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., & Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 345-358.
- Baykal, Y. (1999). *İstatistik metotlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well being: a review of evidence*. Teacher Support Network. Available from <http://www.scribd.com/doc/>.
- Butt, R. & Retallick, J. (2002). Professional well being and learning: A study of administrator–teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 17-34.
- Çapri, B. & O, Çelikkaleli (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 33-53.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, OH: Pearson.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Ş. Büyüköztürk (2010). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- 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), 1-10.
- Fernandez, J.M., Gascon, T.G., Lagos, M.B., Rubia, J.A.C. & Asenjo, A.A. (2007). Professional quality of life and organizational changes: a five year observational study in health care. *BMC Health Services Research*, 7(101), available at: <http://www.biomedcentral.com/1472-6963/7/101>.
- Glenn N.D., Taylor, R.D. & Weaver, C.N. (1977). Age and job satisfaction among males and females: A multivariate multi-study *Journal of Applied Psychology*, 62, 190-193
- Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.G.(2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Kalaycı, Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil
- Lunenburg, A.C. & Ornstein, F. (2010). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.Ed.). Ankara: Nobel (2013).
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Mottaz C.J. (1987). Age and work satisfaction, *work and occupations*, 14(3), 389-408.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publication.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publication.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and health*, 18(4), 441-456.
- Stockard, J. & Lehman, M.B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st year teachers: importance of effective school management. *Educational administration quarterly*, 40(5), 742-771.
- Tashakkori, C. & A. Teddlie (2009). *Foundations of mixed method research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: Sage.
- Yıldırım, K. (2014a). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), p. 153-163. DOI:10.5897/ERR2013.1691
- Yıldırım, K. (2014b). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), p. 59-78. DOI: [10.1080/13664530.2014.970663](http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.970663).