



Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme

Teachers' Professional Meaningfulness Scale: A Scale Development

Sayfa | 375

İslam DEVİREN^{ID}, Dr., MEB, islamdeviren@gmail.com

Güven AKŞİT^{ID}, Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, aksitguven@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 13 Aralık 2024

Kabul tarihi - Accepted: 31 Ocak 2025

Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2025



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma, mesleki anlamlılık kavramını somutlaştırmak amacıyla bir ölçek geliştirme sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte, kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilerek mesleki anlamlılık kavramının teorik altyapısı, kavramsal çerçevesi ve ilgili ampirik araştırmalar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleklerini sorgulama sürecinde "Bu mesleği neden yapıyorum?" ve "Neden bu okuldayım?" gibi temel sorulara yanıt aramalarını ele almaktadır. Çalışmanın temel amacı, branş sınırlaması olmaksızın öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir "Öğretmen Mesleki Anlamlılık" ölçeği geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışması, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde görev yapan 757 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, 432 öğretmenle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve farklı 225 öğretmenle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sırasında, öz değer ve yamaç-birikinti grafikleri dikkate alınmış, öz değeri birin üzerinde olan altı faktör belirlenmiştir. Faktör yük değeri 0.30'un altında kalan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. AFA sonuçlarına göre madde faktör yük değerleri 0.657 ile 0.866 arasında değişmiş ve altı faktörlü yapı toplam varyansın %68.26'sını açıklamıştır. DFA sonuçlarında ise madde faktör yükleri 0.54 ile 0.98 arasında değişmiş ve 21 maddelik altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, AFA için 0.91 ve DFA için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulma düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Anlamlılık, Ölçek Geliştirme, Öğretmenler.

Abstract. This study aimed to operationalize the concept of occupational meaningfulness by developing a scale. A comprehensive literature review was conducted to analyze the theoretical foundation, conceptual framework, and related empirical studies on professional meaningfulness. The study focused on exploring teachers' process of questioning fundamental aspects of their profession, such as "Why am I doing this job?" and "Why am I at this school?" The primary objective of this study was to develop a valid and reliable "Teacher Professional Meaningfulness" scale applicable to teachers across all branches. The scale development process involved a sample of 757 teachers working in Diyarbakır during the 2024-2025 academic year. For validity and reliability studies, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 432 teachers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with 225 teachers. In the EFA process, eigenvalues and scree plots were utilized, resulting in the identification of six factors with eigenvalues greater than one. Items with factor loadings below 0.30 were excluded from the analysis. EFA results revealed item factor loadings ranging from 0.657 to 0.866, with the six-factor structure explaining 68.26% of the total variance. CFA results confirmed the six-factor structure with 21 items, showing factor loadings between 0.54 and 0.98. The overall Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be 0.91 for EFA and 0.93 for CFA. These findings indicate that the developed scale is a valid and reliable tool for assessing the extent to which teachers find their profession meaningful.

Keywords: Occupational Meaningfulness, Scale Development, Teachers.



Extended Abstract

Introduction. The teaching profession is one of the most ancient professions in human history, considering the long-standing nature of learning and teaching activities (Oktay, 1991). This profession is fundamentally defined as the art of raising the younger generation to be beneficial, constructive, creative, and good individuals and citizens for their families, communities, nations, states, and countries (Cakir, 2015). Historically, the teaching profession has served as a bridge transferring societal values to future generations and mediating between knowledge and its seekers, thus maintaining its position among the most respected professions (Ministry of National Education, 2017).

The legal framework of the teaching profession is explicitly stated in the Turkish National Education Basic Law No. 1739. According to this law, teaching is defined as a specialized profession responsible for the education, instruction, and related administrative duties of the state. Additionally, the law elaborates on the obligations of teachers in achieving the objectives of the Turkish National Education System, emphasizing the professional status and expertise required for the profession. This highlights the increasing importance of teaching, which encompasses specialized knowledge, skills, and responsibilities.

Teachers' roles in transferring societal values, preserving cultural heritage, and shaping future generations underline the profession's strategic importance. Therefore, teaching should be regarded not merely as a process of information transmission but as a critical responsibility shaping society's future. The search for meaning, a fundamental human motivation, as argued by Frankl (2019), aligns with the intrinsic drive for purpose in professional lives. Teaching, as a profession, plays a pivotal role in this existential quest for meaning.

Method. This study aims to develop a reliable and valid "Teacher Professional Meaningfulness Scale." The scale development process included an extensive review of the literature to define the theoretical framework and identify dimensions of professional meaningfulness. Six dimensions were identified: Professional Self-Understanding, Professional Satisfaction, Professional Relationships, Societal Contribution, Professional Transcendence, and Professional Balance. Based on these dimensions, an initial item pool of 60 statements was prepared.

The draft scale was reviewed by experts in educational management, measurement and evaluation, and Turkish language education. Following expert feedback, 20 items were removed, and 5 were revised. A pilot study with 52 teachers was conducted to test the clarity of the remaining items. As a result, 10 items were removed due to ambiguity. The finalized version of the scale consisted of 30 items and employed a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree" to "Strongly Agree."

Data were collected from 757 teachers in Diyarbakır, Turkey, during the 2024-2025 academic year. For validity and reliability analyses, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 432 teachers, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with 325 teachers. Statistical analyses, including Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests, were performed to determine the suitability of the data for factor analysis.

Results. The EFA results revealed a six-factor structure explaining 68.26% of the total variance. Factor loadings ranged from 0.657 to 0.866. Items with factor loadings below 0.30 were excluded from the



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / Research Paper

analysis. The identified factors corresponded to the dimensions defined during the item development phase.

The CFA confirmed the six-factor structure with 21 items. The factor loadings ranged from 0.54 to 0.98. Goodness-of-fit indices indicated that the model was a good fit ($\chi^2/df = 2.943$, RMSEA = 0.067, CFI = 0.940, SRMR = 0.041). Reliability analyses showed that the scale had high internal consistency, with Cronbach's alpha values of 0.91 for EFA and 0.93 for CFA.

Sayfa | 378

Discussion and Conclusion. The findings suggest that the “Teacher Professional Meaningfulness Scale” is a valid and reliable instrument for assessing teachers’ perceptions of meaningfulness in their profession. The scale encompasses six dimensions that reflect the multifaceted nature of professional meaningfulness: Professional Self-Understanding, Professional Satisfaction, Professional Relationships, Societal Contribution, Professional Transcendence, and Professional Balance.

Teachers’ sense of meaningfulness in their work is linked to their motivation, job satisfaction, and organizational commitment. By fostering a sense of purpose and value in their professional roles, teachers can enhance the quality of their teaching practices, thereby positively impacting student outcomes. This scale provides a comprehensive tool for examining these dynamics within educational settings and contributes to developing strategies to enhance teachers’ professional well-being and effectiveness. Future research can utilize this scale to explore the relationship between professional meaningfulness and other organizational variables, further advancing the field of educational research.



Giriş

İnsanlık tarihine bakıldığında, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en eski insani uğraşlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en köklü mesleklerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Oktay, 1991). Öğretmenlik, toplumun geleceğini şekillendirecek bireylerin; ailelerine, çevrelerine, devletlerine ve vatanlarına katkı sunan, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirilmesini hedefleyen bir meslek olarak tanımlanmıştır (Çakır, 2015). Tarih boyunca bu meslek, toplumsal değerlerin korunarak yeni nesillere aktarılması sürecinde önemli bir rol üstlenmiş ve bilgi ile bu bilgiye gereksinim duyanlar arasında bir köprü görevi görmüştür. Tüm bu özellikleri, öğretmenliği tarih boyunca en itibarlı mesleklerden biri haline getirmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğretmenlik mesleği, Türkiye’de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmış ve yasal bir çerçeveye oturtulmuştur. Kanuna göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bunlarla bağlantılı yönetim görevlerini yürüten, özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, bu kanun kapsamında öğretmenlere, Türk Millî Eğitim Sistemi’nin amaçlarını gerçekleştirmekle ilgili çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmenlik mesleğinin hem profesyonel bir statüye sahip olduğunu hem de uzmanlık gerektirdiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlık bilgisi ve becerileri, mesleki sorumlulukların kapsamı ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmedeki kritik rolü, bu mesleğin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal değerlerin aktarılması, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillerin şekillendirilmesindeki rolü, mesleğin stratejik önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği sadece bir bilgi aktarım süreci değil, aynı zamanda toplumun geleceğini şekillendiren kritik bir sorumluluk alanı olarak değerlendirilmelidir.

Felsefi sorgulamalar, insanları yaşamlarının anlamı hakkında derin bir arayışa sürüklemektedir. Frankl (2019), bu anlam arayışının insanın en temel motivasyon kaynaklarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Hatta anlam arayışı ve anlam bulma, insanlık durumunun bir koşulu olarak değerlendirilmektedir (Lips-Wiersma & Morris, 2009). Tüm insanların hayatlarının akışı içinde anlam deneyimlediğini ancak bu anlamın kişiler tarafından inşa edildiğini öne sürmektedir (Frankl, 2019). Bu bağlamda anlamın bireysel algılarla şekillendiği söylenebilir. Ancak anlamın yalnızca deneyimler veya hikâyelerle değil, ilişkiler, çevre, benlik, inanç ve kültür gibi çoklu unsurların bir araya gelmesiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, anlamın sosyal çevre, değerler sistemi ve kültürden etkilendiğini göstermektedir. Bazı durumlarda, neden ve nasıl anlaşılmadan da eylemin ya da bir olgunun anlam taşıdığı sezgileriyle kavranabilmektedir (Heintzelman & King, 2013; Wrzesniewski vd., 2003). Anlamlılığın, bireyin günlük yaşamındaki amaçları ve değerler sistemiyle ilişkili değerlendirmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Martela & Pessi, 2018). Anlamın inşası karmaşık bir süreçtir ve yaşamın anlamı, bireysel deneyimlerin yanı sıra sosyal, kültürel ve psikolojik unsurların etkileşimiyle şekillenmektedir. Anlamın birey tarafından algılanması ve deneyimlenmesi, anlamlı yaşam sürdürme çabalarının temelini oluşturmaktadır.



Anlam kavramının epistemolojik temelleri, Mead'in (1934) öne sürdüğü üzere, kavramlar ve birimler arasındaki ilişkiyel bağlantıların analizi üzerine kurulmaktadır. Bu teorik çerçeve, anlamın izole bir yapı olmaktan ziyade, karşılıklı etkileşimler ve bağlantılar ağı içerisinde oluştuğunu vurgulamaktadır. Profesyonel yaşam bağlamında, Kahn'ın (1990) ortaya koyduğu paradigmanda, bireylerin iş deneyimlerini değerlendirirken başvurdukları temel ölçüt, gerçekleştirdikleri görevlerin kendileri için taşıdığı anlamsal değerdir. Bu değerlendirme süreci, Rosso, Dekas ve Wrzesniewski'nin (2010) teorik katkılarıyla daha da derinleştirilmiş olup, işin pozitif deneyimlenme düzeyi ve kayda değerlik algısı gibi kritik parametreler üzerinden analiz edilmektedir.

Çağdaş toplumda iş kavramı, yalnızca ekonomik refah sağlayan bir araç olmanın ötesinde, derin psikolojik ve sosyolojik boyutları olan kompleks bir olgudur. Ampirik araştırmalar göstermektedir ki, finansal açıdan yeterli kaynaklara sahip bireylerin dahi profesyonel aktivite eksikliğinde psikolojik tatminsizlik yaşamaları, çalışmanın varoluşsal boyutunu ortaya koymaktadır. Jung ve Yoon'un (2016) teorik çerçevesinde belirtildiği üzere, bu durum çalışmanın insan yaşamındaki merkezi konumunu ve anlam yaratma sürecindeki kritik rolünü teyit etmektedir. Mesleki kimlik, sosyal pozisyonlama ve öz-tanımlama süreçlerinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Jiang ve Johnson'ın (2018) araştırma bulgularına göre, bireyin profesyonel kimliği, onun toplumsal konumunu ve öz-algısını şekillendiren temel parametrelerden biridir. Bu bağlamda mesleki faaliyet alanı, bireylerin dünya görüşlerini ve varoluşsal perspektiflerini inşa ettikleri bir platform işlevi görmektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, bireylerin çalışma hayatlarında anlam bulma çabalarının önemli bir yansımasıdır. Mesleki anlam, öğretmenlerin üstlendikleri işin, kendi inanç, değer ve davranışlarıyla uyumu ifade eder. Steger, Dik ve Duffy (2012:325), mesleki anlamı "çalışanın işi genellikle anlamlı, değerli ve faydalı olarak deneyimleme derecesi" şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin işlerinde deneyimledikleri anlam, bireysel ve sosyal bağlamda farklılık gösterebilir. Rosso ve arkadaşları (2010), "anlam" kavramını, bireyin hayatındaki işin rolü hakkındaki inançlarla ilişkilendirirken, "anlamlılık" kavramını ise bir şeyin birey için ne kadar önemli veya anlamlı olarak algılandığı ile tanımlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısının, mesleğe yönelik bireysel inançları ve bu inançların çevresel faktörlerle etkileşimi sonucunda şekillenebileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelemelerinde, mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge kategorileri arasındaki dinamik etkileşimlerin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, söz konusu kategoriler arasındaki karmaşık ilişkileri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısının oluşum sürecine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirilebilecek ve alanyazındaki bu önemli boşluğun doldurulmasına katkı sağlanabilecektir. Ayrıca çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin anlamlandırılma sürecine bütüncül bir perspektif sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı bireylerin kendileri, diğer kişiler, iş bağlamı ve manevi yaşam gibi dört ana kaynaktan etkilenmektedir (Rosso vd., 2010). Bireylerin kendilerine ilişkin algıları, öğretmenlerin benlik kavramlarını ve işlerine yönelik motivasyonlarını etkileyebilirken; sosyal çevre faktörleri, iş arkadaşları, öğrenciler, aile ve topluluk ile olan etkileşimleri kapsayabilmektedir. İş



bağlamında, öğretmenlerin görev tanımları, okulun misyonu, mali koşullar ve ulusal kültür gibi unsurların, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamı şekillendirebileceği düşünülmektedir. Manevi yaşamın da öğretmenlerin mesleklerinde anlam ve amaç arayışlarını etkileyebilecek önemli faktörlerden biri olabileceği öne sürülebilir. Bu faktörlerin her birinin, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısı üzerinde farklı düzeylerde etkiler oluşturabileceği ve bu etkilerin birbirleriyle etkileşim halinde olabileceği varsayılmaktadır.

Runhaar ve arkadaşlarının (2013) araştırmasına göre, öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, iş motivasyonu, iş tatmini ve iş bağlılığı gibi önemli iş sonuçlarını etkileyen temel faktörlerden biridir. Bu araştırma, öğretmenlerin uzun süredir, öğrencilerle kurdukları etkileşim ve öğrencilerin başarısını destekleme konusundaki içsel motivasyonları nedeniyle işlerine yüksek bir bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin başkalarına katkıda bulunma ve öğrencilerin gelişimini destekleme konusundaki doğal eğilimlerinin yanı sıra sosyal katkı sağlama, kişisel gelişim ve tatmin ihtiyaçlarının da bu süreçte önemli rol oynadığını göstermektedir. Chalofsky ve Krishna'nın (2009) bulguları, anlamlı bir mesleğin bireylerin yaşamlarına anlam, keyif ve tatmin kattığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algısı onların işlerinde daha yüksek düzeyde tatmin ve bağlılık yaşamalarına neden olmakta; bu da öğrencilere daha etkili rehberlik sunmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki performanslarının yükselmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının gelişimine de katkı sunma olasılığı olduğu düşünülmektedir.

Anlamlı meslek kavramı, yapılan işin bireyler için belirli bir öneme ve olumlu bir anlama sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Lysova vd., 2019; Rosso vd., 2010). Pratt ve Ashforth (2003), bireylerin beklentileri, değerleri, inançları ve davranışları ile işin özellikleri ve sorumlulukları arasında bir uyum olduğunda işi anlamlı bulduklarını belirtmişlerdir. Chalofsky'nin (2003) bütünlük anlamlı iş modeli, öz algısı, işin kendisi ve denge hissi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Miller (2008), bu modele "katkı hissi"ni eklemiştir. Bu model, Maslow'un motivasyon teorisine dayanmakta ve bireyin bütünlük bir bütün olma çabasının, kendini gerçekleştirme sürecinin temel bir yapı taşı olduğunu vurgulamaktadır. Göçen ve Terzi (2019), anlamlı işi altı alt boyutta incelemişlerdir: işte anlam, işte anlam arayışı, iş ilişkileri, işte aşkınlık, işte alçakgönüllülük ve işte anlam liderliği. Bu çerçevede, anlamlı işin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki anlamlılığının çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır.

Anlam ölçeklerinin metodolojik sınırlılıkları üzerine Lips-Wiersma ve Wright'ın (2012) gerçekleştirdiği kritik analiz, üç temel problematik alan ortaya koymaktadır: Mevcut ölçüm araçlarının kesinlik ve kapsam yetersizliği, bireysel anlamlılık ile örgütsel değişkenlerin operasyonel ayrımındaki belirsizlik ve bütünsel tutarlılık kazanma sürecinin dinamik yapısının yeterince ele alınmaması. Bu teorik çerçeve doğrultusunda, güncel literatürde yer alan anlamlı iş ölçeklerinin içerik analizi gerçekleştirilmiş; bu analizde özellikle madde düzeyinde incelenen yapısal ve psikometrik özellikler (örneğin, dilsel uygunluk, faktör yükleri, geçerlik ve güvenilirlik göstergeleri) üzerinde durulmuştur. Ayrıca, ölçeklere yönelik eleştirel yaklaşımlar da sistemli biçimde irdelenerek her bir maddenin ölçeğin bütünlüğüne yaptığı katkı ya da oluşturduğu sınırlılıklar değerlendirilmiştir. Söz konusu literatür taramasının bulguları ışığında bu araştırmanın temel amacı, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir Mesleki Anlamlılık Ölçeği geliştirmektir. Çalışmanın özgün katkısı, özellikle eğitim



kurumlarının kurumsal ve operasyonel dinamiklerine uygun, çağdaş gereksinimleri karşılayan kapsamlı bir ölçüm aracı sunmaktır. Bu yaklaşım, mevcut ölçeklerdeki metodolojik sınırlılıkları aşmayı ve eğitim kurumları özelinde daha spesifik ve işlevsel bir ölçüm aracı geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmenlik mesleğinin özgün bağlamını da göz önünde bulundurarak öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği için aşağıdaki alt boyutlar önerilmektedir:

Mesleki öz-anlama. Mesleki öz-anlama, geçmiş deneyimlerin ve mevcut durumların kendisini nasıl etkilediğinin ve kişinin kendisini bir profesyonel olarak nasıl gördüğünün farkında olmasıdır (London, 2001). Mesleki öz-anlama kavramı, öğretmenlerin mesleki yaşamı için önemlidir çünkü öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini nasıl deneyimledikleri, anlamlandırdıkları, yorumladıkları ve konumlandırdıkları, kendilerini anlamalarına ve tanımalarına, mesleki yaşamlarını şekillendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki öz-anlamasını tanımlamak ve kavramak, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında nasıl davrandıklarına, güçlü ve zayıf yönlerini ve eylemleri ile düşünceleri arasındaki boşluğu tanımamıza ilişkin anlayışımızı geliştirmek için güçlü bir araç görevi görebilir.

Mesleki öz-anlama boyutu, öğretmenlerin meslekleriyle kurdukları kişisel bağ ve mesleki kimlik algılarını değerlendirmektedir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken potansiyellerini ne ölçüde kullanabildiklerini, mesleki hedefleriyle kişisel hedefleri arasındaki uyumu ve mesleklerinin bireysel gelişimlerine olan katkısını ölçer. Öğretmenlerin mesleklerini kendilerini ifade etme aracı olarak görüp görmediklerini ve mesleklerinin kimliklerini yansıtmaya derecesini değerlendirir.

Mesleki tatmin. Tatmin, bireylerin içsel deneyimlerini ifade eden, dışarıdan gözlemlenemeyen ve yalnızca ilgili kişi tarafından hissedilerek tanımlanabilen bir kavramdır. Mercer (1997) bu kavramı, zevk ve iç huzuru anlatmak için kullanılan bir ifade olarak tanımlamaktadır. İş tatmini, bireylerin iş yaşamındaki mutluluk düzeylerini, motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Eğinli (2009), kişinin çalıştığı işten duyduğu mutluluğu, çabalarının karşılığını alması ve işiyle ilgili etmenlerden duyduğu haz olarak tanımlamaktadır. İş tatmini, bireyin işine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının, beklentilerinin karşılanma düzeyine bağlı olarak şekillenir. Yüksek iş tatmini, çalışanın işe devamlılık konusunda istekli olmasını sağlarken düşük tatmin düzeyi, çalışanın işten ayrılma eğilimini artırabilir (Snir, 2011). Anlamli meslek ile iş tatmini arasındaki ayrımın önemli olduğunu vurgulamaktadır. İş doyumu, çalışma saatleri, ücret, yükselme olanakları ve iş türü gibi faktörlerle ilişkilidir (Rozelle, 2004).

Mesleki tatmin boyutu, öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri doyumu ve memnuniyeti ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktan, mesleklerinde yaratıcılıklarını kullanmaktan, sürekli öğrenme ve gelişme fırsatlarından, bağımsız kararlar alabilmekten ve eğitim-öğretim sürecinde elde ettikleri başarılarından ne derece tatmin olduklarını değerlendirir.

Mesleki ilişkiler. Mesleki çalışma ilişkisi, bir okulun hedeflerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi için eğitim çalışanları arasındaki iş birliği ve olumlu ilişkiler bütünü tanımlamaktadır. Okul ortamında yetişkinler arasındaki etkileşimlerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirgin bir etki yarattığı belirtilmektedir (Wang & Haertel, 2001). Yönetim ile öğretmenler arasında güvene dayalı, yardımsever ve iş birliğine açık ilişkiler kurulması, yalnızca



öğretmenler ve öğrenciler arasında değil, aynı zamanda veliler arasında da güven ve iş birliği ortamını desteklemektedir (Barth, 2006). Göçen ve Terzi'nin (2019) iş ilişkileri boyutuna dayanarak öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri, veliler ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerin anlamlılığı değerlendirilmektedir. Bu boyut, eğitim camiasının bir parçası olma ve aidiyet duygusunu da kapsamaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve diğer paydaşlarla kurdukları olumlu ilişkiler sadece bireysel başarılarını değil aynı zamanda okulun genel başarısını da artırmaktadır.

Mesleki ilişkiler boyutu, öğretmenlerin meslektaşları, öğrenciler, veliler ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerin niteliğini ve bu ilişkilerin mesleki anlamlılığa katkısını değerlendirmeyi amaçlar. Bu boyut, öğretmenlerin meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, öğrencilerle güçlü bir bağ kurma, velilerle etkili iş birliği yapma, okul yönetimiyle uyum içinde çalışma ve eğitim topluluğunun bir parçası olma konusundaki algılarını ölçer.

Toplumsal katkı. Miller'ın (2008) topluma katkı hissi kavramı, öğretmenlerin meslekleri aracılığıyla topluma ve gelecek nesillere sağladıkları katkıların algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kavram, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değişim ve gelişimdeki kritik rolünü vurgulamakta ve öğretmenlerin, bireylerin ve toplumun geleceği üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün ve gelişimin öncüleri olarak da önemli bir konumda yer almaktadır. Onlar, öğrencilerine kazandırdıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra, değerler, etik anlayış ve sosyal sorumluluk bilinci gibi unsurlarla da gelecek nesillerin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin topluma katkı hissi, mesleki tatmin ve motivasyonlarını artırarak, eğitim süreçlerinin kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Toplumsal katkı boyutu, öğretmenlerin meslekleri aracılığıyla topluma ve gelecek nesillere yaptıkları katkının algılanan değerini ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin topluma faydalı olma, gelecek nesillerin yetişmesine katkıda bulunma, dünyayı daha anlamlı bir hale getirme, öğrencilerin hayatlarında olumlu değişiklikler yaratma ve toplumun gelişimine katkıda bulunma konularındaki algılarını değerlendirir.

Mesleki Aşkınlık. Bireysel ve toplumsal olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilmektedir. Bireysel boyutta, Hall ve Chandler'in (2005) belirttiği gibi bireyin mesleğinden doyum sağlaması ve mesleki faaliyetlerinde kendi varoluşsal anlamını keşfetmesi yer almaktadır. Rosa, Vianello ve Anselmi'nin (2019) vurguladığı üzere, bu boyut aynı zamanda mesleki görevleri tutkuyla yerine getirme ve tamamlama isteğini de kapsamaktadır. Göçen ve Terzi'nin (2019) işte aşkınlık boyutuna dayanarak öğretmenlik mesleğinin manevi ve aşkın yönleri, bireylerin mesleklerini sadece maddi bir kazanç aracı olarak değil, daha büyük bir amaca hizmet eden bir görev olarak algılamalarını içerir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini, bireysel çıkarların ötesinde toplumsal ve insani bir katkı sağlama aracı olarak görüp görmediklerini değerlendirmektedir. Meslek, bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel tatmin, içsel huzur ve manevi doyum buldukları bir alan haline gelir.

Öğretmenlik mesleğinin aşkın yönü, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda öğrenci gelişimine rehberlik eden ve onların hayatlarında kalıcı etkiler bırakan bir role sahip olduklarını vurgular. Bu çerçevede öğretmenlerin işlerine karşı hissettikleri bu "çağrı" duygusu, onların mesleklerine olan bağlılıklarını artırırken, iş motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini de derinleştirir. Öğretmenlik, bu yönüyle bir anlam arayışı ve manevi tatmin kaynağı olarak görülür. Mesleki aşkınlık boyutu, öğretmenlik mesleğinin manevi ve varoluşsal yönlerini değerlendirir. Bu boyut, öğretmenlerin mesleklerinden manevi haz alma, mesleklerini icra ederken içsel huzur yaşama,



kendilerini daha büyük bir amacın parçası olarak görme, mesleklerini bir yaşam misyonu olarak algılama ve meslekleri sayesinde kendi değerlerini aktarma fırsatı bulma konularındaki algılarını ölçer.

Mesleki Denge. Mesleki denge perspektifinden değerlendirildiğinde, Chalfsky'nin (2003) denge hissi teorisi ve May ve diğerlerinin (2004) iş-yaşam düzeni yaklaşımı, öğretmenlik mesleğinin özgün karakteristiğini yansıtmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan çalışma düzeni ve mesleki sorumluluklar, iş-yaşam dengesi açısından kendine has dinamikleri barındırmaktadır. Korkmaz ve Erdoğan'ın (2014) vurguladığı mesleki, ailevi ve bireysel yaşam alanları arasındaki denge, öğretmenlik mesleğinin yapısal özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle belirli çalışma saatleri, tatil dönemleri ve mesai düzeni, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi kurma potansiyelini şekillendirmektedir.

Sorumluluk kontrolü kavramı, öğretmenlik mesleğinde kritik bir öneme sahiptir (Kalaiselvi, Muruganandam & Sakthi-Suganya, 2010). Öğretmenlerin ders hazırlığı, değerlendirme süreçleri ve mesleki gelişim faaliyetleri gibi profesyonel sorumlulukları ile kişisel yaşam alanları arasında denge kurma becerisi, mesleki etkililiğin önemli bir göstergesidir. Sharma ve Nayak'ın (2016) "işte iken işe, evde iken eve odaklanma" prensibi, öğretmenlik mesleğinin sınırları açısından özel bir anlam taşımaktadır. Bu bağlamda, Sturges ve Guest'in (2004) minimal rol çatışması yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki rolleri ile kişisel yaşam rolleri arasındaki geçişliliği yönetme becerisine işaret etmektedir.

Mesleki yaşam dengesi boyutu, öğretmenlik mesleğinin kişisel yaşam, aile hayatı ve sağlık gibi yaşamın diğer alanlarıyla nasıl dengelendiğini ölçer. Bu boyut, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini koruma, kişisel ilgi alanlarına zaman ayırma, ailelerine yeterli zaman ayırma, sağlıklarını koruma ve mesleklerinin hayatlarının diğer alanlarıyla uyum içinde olma konularındaki algılarını değerlendirir.

Bu alt boyutlar, öğretmenlik mesleğinin anlamlılığını kapsamlı ve çok boyutlu bir perspektiften değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarını derinlemesine incelemeye ve bu algıların iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık gibi diğer örgütsel değişkenlerle ilişkisini araştırmaya olanak sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılığı, bireylerin işlerine yönelik inançları, sosyal etkileşimleri ve iş bağlamı ile şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin iş motivasyonunu, tatminini ve bağlılığını artırarak, eğitim ortamında olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki anlamlılığını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği geliştirmeyi amaçlayan nicel bir araştırma yöntemi ve tarama modelindedir. Bu bölümde, ölçek geliştirme süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma kapsamında, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için iki ayrı çalışma grubu Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 375-397.*

DOI. 10.51460/baebd.1600870



oluşturulmuştur. Çalışmada, farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlere ulaşılması amaçlanmış ve bu doğrultuda, örneklemin maksimum çeşitlilik sağlamasının yanı sıra, gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı bir şekilde oluşturulmasına da önem verilmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Kline (1994), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az on katı olması gerektiğini belirtirken Hoe (2008) ise istatistiksel analizlerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çalışma grubunun en az 200 kişiden oluşmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) ise bu önerilerden en az ikisinin karşılanmasının uygun bir yaklaşım olduğunu öne sürmektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada AFA için çalışma grubu, kamu kurumlarında görev yapan 432 öğretmenden; DFA için ise kamu kurumlarında görev yapan 325 öğretmenden oluşmuştur. AFA grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de, DFA grubuna ait betimsel istatistikler ise Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1.
AFA çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler.

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	159	36,8
	Kadın	273	63,2
Yaş	21-30 Yaş	109	25,2
	31-40 Yaş	198	45,8
	41 ve Üstü Yaş	125	28,9
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	146	33,8
	6-10 Yıl	77	17,8
	11-15 Yıl	82	19
Öğrenim Durumu	16 ve Üstü Yıl	127	29,4
	Lisans	260	60,2
	Lisansüstü	172	39,8
Branş	Okulöncesi	41	9,5
	Sınıf öğretmeni	65	15
	Branş	326	75,5
Toplam		432	100

Tablo 1 incelendiğinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için oluşturulan çalışma grubuna ait betimsel istatistikler aşağıda sunulmaktadır. Araştırmaya toplamda 432 katılımcı dâhil edilmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %36,8’i erkek (n=159), %63,2’si ise kadın (n=273) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin çalışmaya daha yüksek bir temsil oranıyla katıldığını göstermektedir. Katılımcıların yaş grupları dikkate alındığında, %25,2’si (n=109) 21-30 yaş aralığında, %45,8’i (n=198) 31-40 yaş aralığında, %28,9’u ise (n=125) 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı, 31-40 yaş grubunda yer almakta olup, çalışma grubu ağırlıklı olarak orta yaş grubundan öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem açısından, %33,8’i (n=146) 0-5 yıl, %17,8’i (n=77) 6-10 yıl, %19’u (n=82) 11-15 yıl, %29,4’ü ise (n=127) 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu dağılım, çalışma grubunun hem mesleğe yeni başlamış hem de deneyimli öğretmenleri içerdiğini



göstermektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %60,2'si (n=260) lisans mezunu, %39,8'i (n=172) ise lisansüstü eğitim almıştır. Bu durum, öğretmenlerin büyük bir kısmının yükseköğrenim görmüş olduğunu ve çalışma grubunun iyi bir eğitim seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin branş dağılımında ise %9,5'i (n=41) okul öncesi, %15'i (n=65) sınıf öğretmeni, %75,5'i (n=326) ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu tablo, ağırlıklı olarak branş öğretmenlerinin çalışmada temsil edildiğini ortaya koymaktadır. AFA için kullanılan bu 432 kişilik çalışma grubu, farklı yaş gruplarından, mesleki kıdem seviyelerinden ve branşlardan öğretmenleri içermesiyle demografik açıdan çeşitlilik göstermektedir. Bu durum, ölçek geliştirme sürecinde elde edilen bulguların güvenilirliğini ve genellenebilirliğini desteklemektedir.

Tablo 2.
DFA Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	165	51
	Kadın	160	49
Yaş	21-30 Yaş	78	24
	31-40 Yaş	151	47
	41 ve Üstü Yaş	96	30
	0-5 Yıl	106	33
Mesleki Kıdem	6-10 Yıl	60	19
	11-15 Yıl	60	19
	16 ve Üstü Yıl	99	31
Öğrenim Durumu	Lisans	189	58
	Lisansüstü	136	42
	Okulöncesi	31	9,5
Branş	Sınıf öğretmeni	59	18
	Branş	235	72
Toplam		325	100

Tablo 2 incelendiğinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için oluşturulan çalışma grubuna ait betimsel istatistikler şu şekilde özetlenmiştir. Araştırmaya toplamda 325 katılımcı dâhil edilmiştir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %51'i erkek (n=165) ve %49'u kadın (n=160) öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum, cinsiyet oranlarının dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yaş grupları incelendiğinde, katılımcıların %24'ü (n=78) 21-30 yaş aralığında, %47'si (n=151) 31-40 yaş aralığında, %30'u ise (n=96) 41 yaş ve üzerindedir. Bu sonuçlar, çalışma grubunun çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında, aktif meslek hayatının orta döneminde yer alan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Mesleki kıdem açısından, katılımcıların %33'ü (n=106) 0-5 yıl, %19'u (n=60) 6-10 yıl, %19'u (n=60) 11-15 yıl, %31'i ise (n=99) 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Bu durum, meslek hayatının farklı dönemlerinde yer alan öğretmenlerin dengeli bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında, katılımcıların %58'i (n=189) lisans mezunu, %42'si (n=136) ise lisansüstü eğitim almıştır. Bu veri, çalışmaya katılan öğretmenlerin yüksek bir eğitim seviyesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Branş dağılımında ise katılımcıların %9,5'i (n=31) okul öncesi öğretmeni, %18'i (n=59) sınıf öğretmeni ve %72'si (n=235) branş öğretmenidir. Bu



sonuçlar, özellikle branş öğretmenlerinin çalışmada ağırlıklı olarak temsil edildiğini göstermektedir. 325 kişilik DFA çalışma grubu, farklı cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branşlardan öğretmenlerin çeşitliliğini yansıtarak, ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek için yeterli bir temsil sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın bulgularının genel eğitim bağlamına uyarlanabilirliğini artırmaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve mesleki anlamlılık kavramının kapsamına yönelik çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda mesleki anlamlılık kavramını açıklayan alt boyutlar belirlenmiş ve bu boyutlar, mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Bu boyutlar doğrultusunda 60 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır.

Oluşturulan bu maddelerin uzman görüşüne sunulması aşamasında, form eğitim yönetimi alanında dört uzman, ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman ve Türkçe eğitimi alanından bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda, 60 maddelik form üzerinde düzenlemeler yapılmış; bu süreçte 20 madde formdan çıkarılmış ve 5 madde üzerinde revizyon gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin taslak formu son halini almıştır.

Taslak formun çalışma grubu tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, 52 öğretmen ile bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, açık olmayan ya da birden fazla anlam taşıyan 10 madde formdan çıkarılmıştır. Son aşamada, geriye kalan maddeler araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ölçek, toplam 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir dereceleme formuna dönüştürülmüştür. Bu dereceleme ölçeği, katılımcıların ifadelerle ilgili katılım düzeylerini belirlemek üzere "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kısmen Katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" seçenekleriyle düzenlenmiştir. Böylelikle ölçek, daha geniş bir çalışma grubunda uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri, kamu okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinden önce, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 03.12.2024 tarih ve 20 sayılı oturumda alınan 14 numaralı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 439 öğretmene veri toplama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin ayıklanması sürecinde, uç değer analizine başvurulmuştur. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacıyla, ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülerek analiz edilmiştir. Literatürde, geniş örneklem (n > 100) için Z puan aralığının +4 ile -4 arasında genişletilebileceği ifade edilmektedir (Mertler & Vannatta, 2005; akt. Çokluk, Şekercioğlu & Büyükköztürk, 2016). Uç değer analizi sonucunda, bu aralık dışında kalan yedi ölçek veri setinden çıkarılmış ve geriye kalan 432 ölçek AFA kapsamında değerlendirilmiştir.



İlk analizler tamamlandıktan sonra, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için yeniden kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu aşamada 333 öğretmenden anket yoluyla veri elde edilmiştir. Ancak, uygulama sonucunda yönergelere uygun şekilde doldurulmadığı tespit edilen sekiz ölçek analiz dışında bırakılmıştır. Buna ek olarak, Z puanları +4 ile -4 aralığında bulunmayan dört anket de çıkarılmış ve geriye kalan 325 anket DFA için değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Araştırmanın bu aşamasında, 30 maddeden oluşan ölçek, kamu kurumlarında görev yapan 432 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına kodlanmış ve yapı geçerliliğine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sürecine başlamadan önce, verilerin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

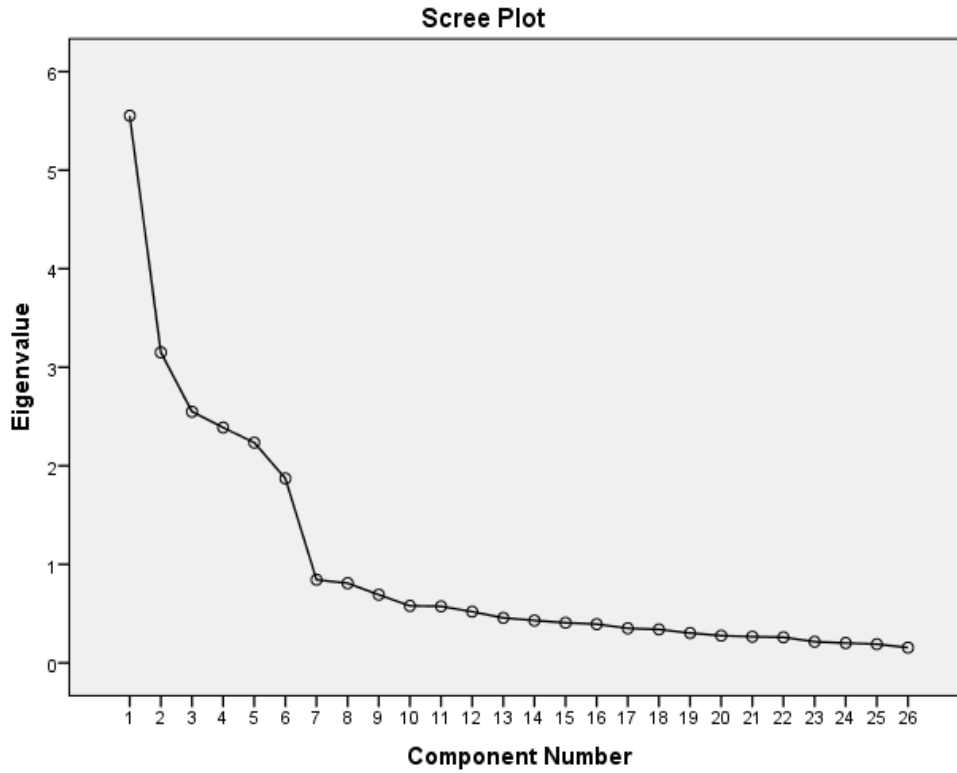
Tablo 3.

KMO ve Bartlett testi tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı	0,801
Bartlett's Testi	6634,31
P	.00

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .801 olarak hesaplanmıştır; bu değer, faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Bazı araştırmacılar, elde edilen KMO katsayısını "çok iyi" bir örneklem büyüklüğünün göstergesi olarak değerlendirmektedir (Karagöz, 2016). KMO katsayısının yorumlanmasının ardından, faktör analizine uygunluğun bir diğer ölçütü olarak Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda elde edilen χ^2 değeri 6634.31 olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Büyüköztürk, 2011; Can, 2013). Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılık düzeyini ölçmek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde, faktör sayısına karar verebilmek için serpilme diyagramının (Scree plot) incelenmesi gerekmektedir (Karagöz, 2021). Şekil 1'de, ölçeğe ait maddelerin özdeğerlerine göre oluşturulan serpilme diyagramı sunulmuştur.



Şekil 1. Serpilme diyagramı (scree-plot)

Maddelerin özdeğerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği incelendiğinde, altıncı faktörden itibaren eğrinin yatay bir seyir izlediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçeğin altı anlamlı faktörden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Faktör sayısının belirlenmesine yönelik kullanılan bir diğer yöntem olan özdeğer kriterine göre ise yalnızca özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler değerlendirmeye alınmıştır (Karagöz, 2021). Ayrıca, faktörlerin açıkladığı toplam varyans değerleri de analiz edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Açıklanan toplam varyans tablosu

Boyutlar	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
1	5,55	21,36	21,36
2	3,15	12,12	33,48
3	2,55	9,8	43,28
4	2,39	9,19	52,47
5	2,23	8,6	61,06
6	1,87	7,2	68,26

Tabloya göre, ölçek toplamda altı faktör içermektedir (yalnızca faktör sayısı kadar olan değerler tabloya yansıtılmıştır). Bu durum, özdeğeri 1'in üzerinde olan altı faktör bulunmasıyla Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 375-397.*
DOI. 10.51460/baebd.1600870



doğrulanmaktadır. Tabloya göre faktör-1, ölçeğe ait toplam varyansın %21.36'sını; faktör-2, %33.48'ini; faktör-3, %43.28'ini; faktör-4, %52.47'sini; faktör-5, %61.06'sını açıklamaktadır. Altı faktörden oluşan ölçeğin açıklanan toplam varyansı ise %68.26'dır. Bu oran, %50'nin üzerinde olduğundan kabul edilebilir düzeyde sayılmaktadır ve öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeğinin bu aşamada geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir (Karagöz, 2011).

Bileşenler matrisi, ölçek maddelerinin hangi faktörler altında yer aldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, ölçeğin altı faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiş ve bu faktörlere ilişkin dağılım Tablo 5'te detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 5.
Ölçeğin faktör analiz sonuçları

Maddeler	Faktörler					
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Madde2			0,851			
Madde3			0,866			
Madde4			0,825			
Madde5			0,864			
Madde6					0,817	
Madde7					0,711	
Madde8					0,874	
Madde10					0,657	
Madde11				0,843		
Madde12				0,724		
Madde13				0,813		
Madde14				0,839		
Madde17						0,723
Madde18						0,853
Madde19						0,783
Madde20						0,75
Madde21		0,731				
Madde22		0,817				
Madde23		0,876				
Madde24		0,843				
Madde25		0,738				
Madde26	0,828					
Madde27	0,731					
Madde28	0,811					
Madde29	0,819					
Madde30	0,835					



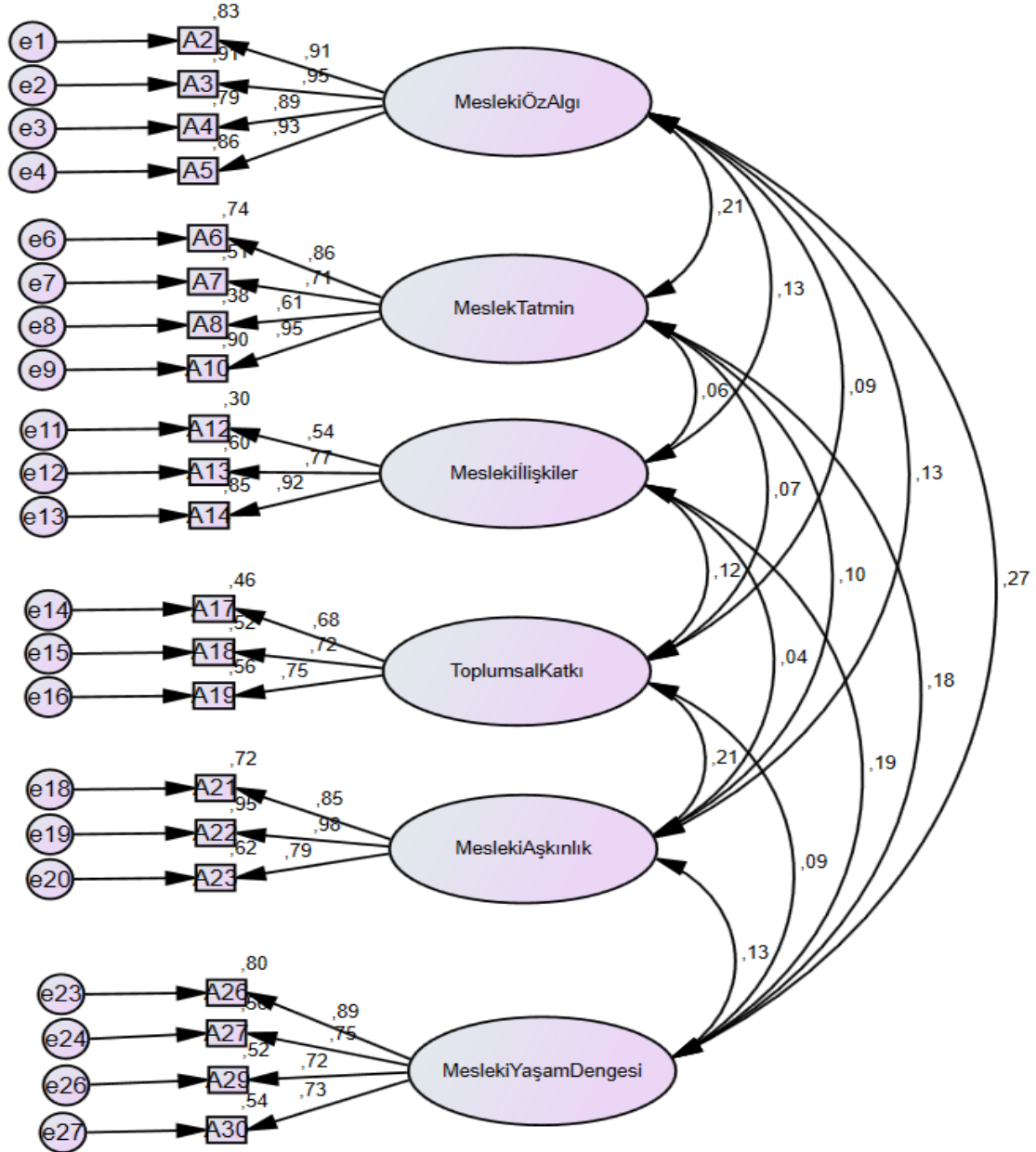
Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .731 ile .835 arasında değişirken; ikinci faktörde bu değerler .731 ile .876, üçüncü faktörde .825 ile .866, dördüncü faktörde .728 ile .843, beşinci faktörde .711 ile .874 ve altıncı faktörde ise .723 ile .853 arasında değişmektedir. Bu aşamada, faktörler incelendiğinde binışik maddeye rastlanmadığı ve tüm madde yüklerinin .50 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Ölçek maddeleri ayrıntılı olarak incelendiğinde, birden fazla faktöre yüklenen maddelerden yük farkı 0.10'dan az olanlar ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2013). Bu işlem, aradaki farkın 0.10'dan büyük olması şartıyla tekrarlanmıştır. Daha sonra korelasyon matrisleri hesaplanmış ve maddeler arasında çok düşük veya çok yüksek korelasyon bulunmaması gerekliliği dikkate alınmıştır. Bu aşamada, maddelerin anlamlılık katsayılarının $p < 0.005$ düzeyinde olması beklenmiştir (Field, 2009). İlk faktör analizinin ardından, sırasıyla faktör yükü yetersiz olan ve binışik maddeler ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemler, öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği'nin uygun yapısı elde edilene kadar sürdürülmüştür. Tüm analizlerin tekrarı sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmış ve faktör analizine 26 madde ile devam edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), toplanan verilerin önceden belirlenen faktör yapısına ne derece uyum sağladığını değerlendirmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu yönüyle DFA, Açımlayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) farklılık göstermektedir (Mulaik, 2009). Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeğinin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla DFA uygulanmıştır. Analizler, "AMOS" yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik çalışmasının bir diğer aşamasında, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda belirlenen altı faktörlü yapının doğrulanabilmesi amacıyla ölçek, 325 katılımcıya uygulanmıştır. DFA sonucunda, faktör yükü 0,50'nin altında olan maddelerin analiz dışı bırakılması gerektiği (Şahin & Taşkaya, 2010) dikkate alınarak modelden beş madde çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda, 21 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"nin altı faktörlü yapısını doğrulamaya yönelik gerçekleştirilen DFA'nın sonuçlarına, Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği modeline ilişkin elde edilen faktör yüklerinin .54 ile .98 arasında değerler aldığı görülmektedir.



Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği'nin uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerleri

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesine ilişkin kriterler ve bu doğrultuda elde edilen indeks değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Sayfa | 393

Tablo 6.

Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği DFA uyum iyiliği değerleri

Parametre	Mükemmel değer	Kabul Edilebilir Değer	İndeks Değeri
CMIN/df	$0 \leq \text{CMIN}/df \leq 2$	$2 \leq \text{CMIN}/df \leq 5$	2.943
CFI	$95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$90 \leq \text{CFI} \leq 95$.940
GFI	$.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$.80 \leq \text{GFI} \leq 95$.898
AGFI	$.95 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$.80 \leq \text{AGFI} \leq 95$.865
NFI	$.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$.90 \leq \text{NFI} \leq .95$.912
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq .05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq .08$.067
RFI	$.90 \leq \text{RFI} \leq 1.00$	$.85 \leq \text{RFI} \leq 90$.894
SRMR	$0 \leq \text{RMR} \leq .05$	$0.5 \leq \text{RMR} \leq .10$.041

Tablo 6'da "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"ne ilişkin oluşturulan ölçme modelinin uyum indeks değerleri analiz edilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, CMIN/df değeri 2.943 olarak hesaplanmış ve bu değer kabul edilebilir sınırlar içerisinde değerlendirilmiştir. RMSEA değeri .067 bulunmuş olup, bu değer de kabul edilebilir düzeyde olarak raporlanmıştır (MacCallum vd., 1996; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). SRMR değeri .041 olarak elde edilmiş ve bu durum, mükemmel bir uyum göstergesi olarak yorumlanmıştır (Byrne, 1998). CFI değeri .940 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir bir düzeyi işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999). NFI sonucu .912 bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir (Schumacker & Lomax, 2010). GFI değeri ise .898 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir bir düzeyde olduğu belirtilmiştir (Forza & Filipper, 1998). RFI değeri .894 olarak tespit edilmiş ve bu değer kabul edilebilir bir uyum sergilemektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Genel olarak uyum indeks değerleri incelendiğinde, geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği"nin altı faktörlü ve 26 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumlarında, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algıları, motivasyonlarını artırmak ve mesleki gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki anlam duygularını güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçmeyi hedefleyen 'Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği' geliştirilmiştir. Araştırma sürecinde mevcut ölçekler detaylı bir şekilde incelenmiş ve eğitim kurumlarının dinamiklerine uygun, kapsamlı bir ölçme aracı oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda altı boyuttan oluşan bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerini anlamlı bulma düzeylerini değerlendirmek için etkili bir araç olarak önerilmektedir.

Deviren, İ. ve Akışit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 375-397.*

DOI. 10.51460/baebd.1600870



Öğretmenlerin mesleklerinde anlam duygusu hissetmeleri, çalışmalarının değerli olduğu ve yeteneklerini toplumsal bir amaca hizmet etmek için kullanma inancını yansıtır. Bu durum, başkalarına olumlu katkı sağlama ya da daha geniş bir iyilik amacı güdüsüne dayalı bir iş tatmini olarak tanımlanabilir (Grant, 2007; Littman-Ovadia & Steger, 2010; Steger vd., 2012). Anlamlı bir iş, bireylere kendilerini değerli hissettiren, amaca yönelik bir yapı sunarak kendini gerçekleştirme fırsatı sağlar (Martela & Pessi, 2018; Martela ve Steger, 2016). Öğretmenlik mesleği de, çocukların eğitimine ve topluma katkı sağlama hedefiyle bireyin varoluşsal anlamını aşan bir katkı sağlayabilir (Dewey, 1980; Korthagen, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerle günlük etkileşimleri, onların çalışmalarının doğrudan etkisini gözlemlenmelerine olanak tanır ve mesleki anlamlılık hissinin güçlenmesi, hem öğrencilerle kurdukları ilişkilerin kalitesini artırmakta (Lavy & Bocker, 2018) hem de mezun öğrencilerin dayanıklılık düzeylerine katkı sağlamaktadır (Lavy & Ayuob, 2019).

Bu doğrultuda geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Anlamlılık Ölçeği", öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin mesleklerinde anlam bulma, amaç duygusu geliştirme ve toplumsal katkı sağlama gibi temel unsurları değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçek; mesleki öz-anlama, mesleki tatmin, mesleki ilişkiler, toplumsal katkı, mesleki aşkınlık ve mesleki denge boyutlarını kapsamaktadır. Bu alt boyutlar, öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarını çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca ölçeğin öğretmenlerin mesleki anlamlılık algılarının eğitim sistemine olan etkilerini ve diğer değişkenlerle ilişkisini ortaya koyarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the school. *Improving Professional Practice, 63*(6), 8–13.
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chalfsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resources Development International, 6*(1), 69–83.
- Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources, 11*(2), 189–203.
- Çakır, M. A. (2015). Meslek ve öğretmenlik. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 233–264). Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(3), 35–52.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics, 55*(1), 1–20.
- Frankl, V. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Publishing.
- Frankl, V. E. (2019). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Göçen, A., & Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, 39*(3), 1487–1512.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250–279.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 155–176.
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2013). On knowing more than we can tell: Intuitive processes and the experience of meaning. *The Journal of Positive Psychology, 8*(6), 471–482.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods, 3*(1), 76–83.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55.
- Jiang, L., & Johnson, M. J. (2018). Meaningful work and affective commitment: A moderated mediation model of positive work reflection and work centrality. *Journal of Business and Psychology, 33*(4), 545–558.
- Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2016). What does work meaning to hospitality employees? The effects of meaningful work on employees' organizational commitment: The mediating role of job engagement. *International Journal of Hospitality Management, 53*, 59–68.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*, 692–724.
- Kalaiselvi, K. T., Muruganandam, D., & Sakthi Suganya, R. (2010). A study on work life balance amongst managers of garment units in Tamilnadu State, India. *International Journal of Human Sciences, 7*(2).
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayınları.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 375-397.

DOI. 10.51460/baebd.1600870



- Korkmaz, O., & Erdoğan, E. (2014). İş yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve çalışan memnuniyetine etkisi. *Ege Academic Review, 14*(4), 541–557.
- Lips-Wiersma, M., & Morris, L. (2009). Discriminating between ‘meaningful work’ and the ‘management of meaning.’ *Journal of Business Ethics, 88*(3), 491–511.
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group & Organization Management, 37*(5), 655–685.
- London, M. (2001). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Psychology Press.
- Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 374–389.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130–149.
- Martela, F., & Riekkki, T. J. (2018). Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–14.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.
- Mercer, D. (1997). Job satisfaction and the secondary headteacher: The creation of a model of job satisfaction. *School Leadership & Management, 17*(1), 57–68.
- Miles, J., & Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification, and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences, 25*, 85–90.
- Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fielding Graduate University.
- Mulaik, S. A. (2009). *The foundations of factor analysis* (2nd ed.). Chapman & Hall.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 187–193.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YE_TERYKLERI.pdf
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. İçinde K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (s. 309–327). Berret-Koehler Publishers.
- Rosa, A. D., Vianello, M., & Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of Vocational Behavior, 114*, 44–56.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior, 30*, 91–127.
- Rozelle, K. L. (2004). *Women who make it work: Experiencing authenticity, connectedness, and meaningful work in corporate America* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fielding Graduate Institute.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers’ work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(10), 2017–2030.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research Online, 8*(2), 23–74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner’s guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Sharma, N., & Nayak, P. (2016). Study on work life balance and organization policy in IT sector in NCR. *Amity Global Business Review, 11*.
- Snir, R. (2011). To work or not to work: The measurement of non-financial employment commitment. *International Journal of Business and Social Science, 2*(16), 271–278.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 322–337.
- Deviren, İ. ve Akşit, G. (2025). Öğretmenlerin mesleki anlamlılık ölçeği: Bir ölçek geliştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 375-397.
- DOI. 10.51460/baebd.1600870



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 375-397.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 375-397.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Sturges, J., & Guest, D. (2004). Working to live or living to work? Work/life balance early in the career. *Human Resource Management Journal, 14*(4), 5–20.
- Şahin, B., & Taşkaya, S. (2010). Sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 13*(2), 85–114.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Wang, M. C., & Haertel, D. G. (2001). Teacher relationships: A digest of research from the Laboratory for Student Success. *No Child Left Behind Act of 2001* (NCLB).
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology, 8*(1), 84–136.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior, 25*, 93–135.