

## ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI<sup>1</sup>

Erhan DOLAPCI

Milli Eğitim Bakanlığı

erhandolapci85@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2257-768X>

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

feyzulug@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4159-6440>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Thien, Razak ve Ramayah (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'ni (Teacher Commitment Scale) Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle, ölçeğin İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevirileri 3 İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Sonrasında dil geçerliği için Eğitim Bilimleri Bölümünden İngilizce diline hakim 6 akademisyen tarafından İngilizce ve Türkçe uyarlama karşılaştırması yapılmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek için ölçek bir grup öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin ardından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 276 denekten toplanan verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçeğin 13 madde ve dört boyuttan oluşan orijinal formunu onaylamıştır. Araştırmada güvenilirlik analizi için ölçeğin ve her boyutun iç tutarlılığına, Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun uygulandığı örneklem grubunda güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Öğretmen bağlılığı, geçerlik, güvenilirlik, uyarlama*

## TURKISH ADAPTATION OF TEACHER COMMITMENT SCALE

### Abstract

The aim of this research is to adapt the Teacher Commitment Scale developed by Thien, Razak ve Ramayah (2014) to Turkish language. As part of the adaptation process of the scale, first, translation studies were carried out from English to Turkish and vice versa by 3 English teachers. After that English and Turkish translation comparisons were made with 6 academicians having advanced English proficiency from Educational Sciences for language validity. Then the forms were applied to a group of teachers to test their comprehension. After the language validity of the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) analysis was performed with the data collected from 276 research subjects selected by convenient sampling method. The research results confirmed its original form consisting of 13 items and four dimensions. For the reliability analysis of the research, the internal consistency of the scale and each dimension and the Cronbach Alpha value were checked. The total internal consistency coefficient of the scale was calculated as .85. As a result, it was concluded that the Turkish Form of the Teacher Engagement Scale was reliable and valid in the sample group to which it was applied.

**Key Words:** *Teacher commitment, validity, reliability, adaptation*

## GİRİŞ

Eğitim literatüründe yapılan araştırmalar, öğretmenin kendi başına bile eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktör olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırdığını ortaya koymuştur (Hattie, 2003; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Bu bulgu, eğitim politikalarını belirleyenleri, uygulayıcıları ve akademisyenleri, öğretmen eğitim ve niteliğiyle ilgili etmenleri anlamak ve geliştirmek için artan bir baskı altına sokmaktadır (Bryk,

<sup>1</sup> Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Bu etmenler kapsamında öne çıkan konulardan birisi de hiç kuşku yok ki öğretmen bağlılığıdır. Öğretmen bağlılığı, çeşitli araştırmalarda okulların temel uygulamalarını oluşturan öğretme ve öğrenme süreçleriyle yakından ilişkili bir kavram olarak görülmektedir (Billingsley ve Cross, 1992; Firestone ve Pennell 1993).

Bağlılık çalışmaları, yönetim ve pazarlama gibi farklı örgütsel alanlarda geniş çapta araştırılmıştır. İşine bağlılık gösteren çalışanların genellikle daha iyi iş performansı ve daha düşük işten ayrılma davranışı sergiledikleri bulunmuştur (Meyer ve Alan 1997). Nitekim örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyeti, performans, iş doyumu, prososyal örgütsel davranış, devamsızlık ve geç kalma gibi önemli sonuçlarla yakından ilgili olduğu bulgulanmıştır (Balu 1985; Wiener ve Vardi, 1980). Eğitim ortamları açısından değerlendirildiğinde de kendini işine adanmış öğretmenler, daha çalışkan, okul etkinliklerine daha fazla zaman ayıran, daha iyi iş performansına sahip ve kişisel ihtiyaçlarının ötesinde daha fazla çaba harcayan kişiler olarak nitelendirilmektedir (Reyes 1990). Bir başka anlatımla, kendini işine adanmış öğretmenlerin okulları, öğrencileri, öğretmenlikleri ve meslekleri ile daha güçlü psikolojik bağları vardır (Firestone ve Pennell 1993; Louis 1998). Alanyazına dikkatle bakıldığında, öğretmen bağlılığı araştırmalarına artan bir ilgi olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır (Cansoy ve Polatcan, 2019).

Öğretmen bağlılığı tanımları incelendiğinde; bağlılık, bir yandan öğretmenlerin hizmet ettikleri kuruma sadakat ve bağlanma duygularını yansıtırken, diğer yandan da bunların iş performansını artıran içsel bir güç olarak ortaya çıkmaktadır (Tsui ve Cheng, 1999). Bu anlamda öğretmen bağlılığının pek çok eğitimsel ve psikolojik sonuçların önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Day, 2004; Reyes, 1990). Reyes (1990), öğretmen bağlılığına sahip öğretmenlerin; daha çalışkan, daha az geç kalan ve işyerinden ayrılmaya daha az eğilimli olduklarını, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için program dışı etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını, diğer meslektaşlarından daha iyi performans gösterdiklerini, öğrenci başarısını etkilediklerini, okulun amaçlarına inanarak bunlara göre hareket ettiklerini, kişisel çıkarlarının ötesinde çaba harcadıklarını ve okul sisteminin bir üyesi olarak kalmaya niyetli olduklarını belirtmektedir.

Firestone ve Pennell (1993) da öğretmen bağlılığının, öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmen bağlılığı, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için sürekli olarak yeni öğretim yollarını keşfetme sorumluluğu vermektedir. İşine bağlı öğretmenler, öğrencilerini daha etkili bir şekilde başarıya götürecek yenilikçi öğretim stratejileri sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca, kendini işine adanmış öğretmenlerin, öğrencileri okul etkinliklerine katılmaya özendirerek daha gayretli öğrenciler yaratma gücü ve olanağına sahip oldukları da söylenebilir. Öğretmen bağlılığı özü itibarıyla, yüksek nitelikte bir öğretim için belirleyici bir öğe olarak; okula, öğrencilere, öğretime ve öğretmenlik mesleğine bağlılığı içermektedir (Crosswell ve Elliott, 2004). Bu bağlamda, örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin öğretmeye tutkulu olduğunu söylemek gerekir (Garrison ve Liston, 2004). Dolayısıyla, bağlılık konusu, kaliteli eğitimin merkezinde yer alırken (Firestone ve Pennell 1993); öğretmenlerin iş performansını, okul ve öğrenci başarısını artırma gibi tetikleyici bir etkisi de bulunmaktadır (Altun, 2017; Billingsley ve Cross, 1992).

Alanyazında eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen bağlılığı olgusuna son yıllarda artan bir ilgi olduğu dikkat çekmektedir (Cansoy ve Polatcan, 2019). Bu noktada söz konusu bağlılık düzeyini ölçmek için ne tür ölçme araçlarının işe koşulduğu önemlidir. Ulusal alan yazın incelendiğinde bu konuyu ele alan çalışmaların genellikle öğretmen bağlılığını, örgütsel ve mesleki bağlılık kapsamında ele aldığı anlaşılmaktadır (Buluç, 2009; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010; Çakır, 2007; Çoban ve Demirtaş, 2011). Bu bağlamda geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin de örgütsel bağlılık veya mesleki bağlılık ölçekleri oldukları görülmektedir (Erhen, 2016; Yıldız, 2020).

Uluslararası alan yazın incelendiğinde ise öğretmen bağlılığının okula bağlılık, öğrenciye bağlılık, öğretime bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere genellikle 3 ya da 4 boyuttan oluşan bütüncül bir yapı olarak ele alınması gerektiği belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Thien vd., 2014). Özellikle Thien vd. (2014) çalışmalarında geliştirmiş oldukları, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ortaya koydukları öğretmen bağlılığı ölçeğinin farklı kültürlerde denenmesi gerektiği belirtmektedirler. Ulusal alanyazın tarandığında da öğretmen bağlılığını belirtilen yönde bütüncül bir yapı olarak ele alan bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada Thien vd. (2014) tarafından geliştirilen ve öğretmen bağlılığının çok boyutlu bir yapı olarak sentezlendiği Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmanın problemi "*Öğretmen bağlılığı ölçeği geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?*" şeklinde ifade edilmiş ve analiz işlemleri bu doğrultuda yürütülmüştür.

### Öğretmen Bağlılığı

Öğretmen bağlılığı tanımlarına bakıldığında, ortak tema “*bireyin özel bir anlam ve önem kazanan bir nesneyle psikolojik bağı veya özdeşleşmesi*”dir (Firestone ve Pennell, 1993). Benzer olarak Mowday vd. (1979) örgütsel bağlılığı olan kişiyi, nesnenin amaçlarına güçlü bir şekilde inanan, emir ve beklentilere gönüllü olarak uyan, nesnenin iyi olması için beklenenden daha fazla çaba harcama eğiliminde olan kişi olarak tanımlamıştır. Bu noktada, öğretmen adanmışlığı tanımlanırken sözü edilen nesnenin bağlamlara göre değişebileceğinin de açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Firestone ve Rosenblum (1988), öğretmenlerin kendilerini öğretime, öğrencilerine veya okullarına adanmış olabileceklerini öne sürmektedir. Sun (2015) ise, öğretmen bağlılığı ile ilgili araştırmaların öğretmeye, öğrencilere, okula ve değişime olan bağlılık konularına odaklandığına vurgu yapmaktadır.

Öğretmen bağlılığı, öğretmenlik mesleği için içsel bir motivasyon kaynağıdır (Rosenholtz, 1991). Shukla (2014) da benzer şekilde bağlılığı, işgörenlerin mesleklerine bağlılık ve bireysel adanmışlık duygusu olarak ele almaktadır. Alanyazında da benzer şekilde öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıkları ile meslekteki performanslarının el ele gittiği ve öğretmenlerin bağlılık duygusunun performanslarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Delima, 2015; Mart, 2013). Öğretmenlerin sergiledikleri öğretim kalitesinin öğrencilerin başarısında en önemli etmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen bağlılığının öğretimin kalitesi ve öğrenme çıktıları açısından ne kadar önemli olduğu daha kolaylıkla anlaşılabilir (Darling-Hammond, 2000).

Fox (1964), kendini adanmış öğretmenlerin birçok yönden birbirlerinden farklı olmalarına karşın, kimi ortak özelliklere sahip olduklarını da ileri sürmüştür. Her şeyden önce işine bağlı öğretmenler, öğretim açısından iyi bir öğretmen olmak isterler. Ayrıca, çocuklarla ve gençlerle çalışmaktan hoşlanırlar ve onların potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olma çabası sergilerler. İkinci olarak, kararlı öğretmenler her öğrenciye bireysel farklılıklarıyla değer verirler. Çünkü onlara göre farklı geçmişlere, entelektüel gelişime veya motivasyona sahip öğrenciler olabilir. İşine bağlı öğretmenler mesleki sorumluluklarını üst düzeyde yerine getirirken, aynı zamanda da nitelikli bir öğretim ve meslek statüsünü yükseltme yönünde çaba gösterirler. Ayrıca kendini işine adanmış öğretmenler, mesleklerinin kalitesi için fazladan zaman ve çaba harcarlar. Öğrencilerinin başarısı için harcanan zaman ve çabalar bu kapsamdadır (Glickman vd., 2005). Dahası, Crosswell (2006), bağlılığın bir tutku veya öğretmenlik mesleğinin belirli yönlerine duyulan bir aşk olarak tanımlandığını, çünkü öğretim tutkusu ile öğretmen bağlılığı arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür.

Öğretmen bağlılığının boyutlarına bakıldığında ise; literatürde öğretmen bağlılığının birçok boyutu olduğu, genel olarak öğretmen bağlılığının bir şemsiye görevi gördüğü anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalar örgüte bağlılığa odaklanırken (Mowday ve diğerleri, 1979), bazıları da öğrencilere ya da öğretmeye bağlılık üzerine odaklanmaktadır (Kushman, 1992; Danetta, 2002). Alanyazında öğretmen adanmışlığının tek boyutlu olmadığı, çeşitli boyutlarının olduğu vurgulanmaktadır (Day, 2004; Thien vd., 2014; Tyree, 1996). Benzer şekilde Crosswell ve Elliott (2001) da öğretmen bağlılığının çok boyutlu bir özellik taşıdığından hareketle söz konusu boyutların; okula, öğrencilere, mesleğe, kariyer devamlılığına ve mesleki bilgi tabanına bağlılık gibi belirli boyutlar içerdiğini ileri sürmektedir. Shukla (2014) da öğretmen bağlılığını; öğrenenlere, mesleğe ve topluma bağlılık biçiminde ele alarak, hem mesleki eylemler için mükemmelliğe ulaşma taahhüdü hem de temel değerlere bağlılık gibi belirli alanlara sahip olmak şeklinde tanımlamaktadır. Jong (2015) ise öğretmen bağlılığının örgüte bağlılık, öğretmeye bağlılık ve öğrencinin öğrenmesine bağlılık olmak üzere üç boyutu olduğu ortaya koymaktadır. Danetta (2002) ise yaptığı bir çalışmada bağlılık konusunu yalnızca, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine dönük bağlılığı bağlamında ele almıştır.

Mevcut çalışma doğrultusunda Thien ve arkadaşlarının geliştirdiği, Türkçe’ye uyarlamaya konu edinilen Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin boyutlarına bakıldığında ise alan yazında genel olarak üzerinde durulduğu gibi okula bağlılık, öğrenciye bağlılık, öğretime bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere dört boyut altında kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Thien vd., 2014). Bu boyutlardan okula bağlılık, öğretmen bağlılığının diğer boyutlarına göre daha çok ele alınmaktadır. Çoğu araştırmada örgütsel bağlılık olarak ele alınan *okula bağlılık boyutu*, Thien vd. (2014) tarafından öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine olan inancı ve kabulü, öğretmenlerin bu amaç ve değerleri gerçekleştirmeye yönelik çabaları ve öğretmenlerin okulun üyesi olarak görülmek için yoğun istekleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğretmenlerin okula bağlılıkları, okul adına çaba gösterme isteklilikleri ile ilgilidir (Han, Yin, & Wang, 2015; Razak, Darmawan, & Keeves, 2010). Bir diğer boyut olan *öğrenciye bağlılık* ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine olan istekliliği ve sorumluluğunu

açıklamaktadır. *Öğretme bağlılık* boyutuna bakıldığında da; bu boyutun öğretmenlerin öğretim işleriyle meşgul olma istekliliği olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Son boyut olan *mesleğe bağlılık* ise önemli bir kavram olarak görülmekte ve öğretmenin mesleğine duygusal bağlılığını ifade etmektedir (Somech ve Bogler, 2002). Sonuç olarak ortaya konulan görüş ve tartışmalardan, öğretmen bağlılığının tüm bu boyutları içeren çok boyutlu bir yapı olduğu ortaya çıkmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Mevcut araştırma çalışma grubu, 2022 yılı güz döneminde Kastamonu ilindeki resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde hız ve pratik sağlaması açısından kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçek, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 173 (%62.7) kadın ve 103 (%37.3) erkek olmak üzere toplam 276 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| Değişken         | Kategori        | n   | %    |
|------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet         | Kadın           | 173 | 62.7 |
|                  | Erkek           | 103 | 37.3 |
| Eğitim Durumu    | Önlisans        | 2   | .7   |
|                  | Lisans          | 213 | 77.9 |
|                  | Lisansüstü      | 61  | 22.1 |
| Mesleki Kıdem    | 1-5 yıl         | 8   | 2.9  |
|                  | 6-10 yıl        | 44  | 15.9 |
|                  | 11-15 yıl       | 69  | 25   |
|                  | 16-20 yıl       | 76  | 27.5 |
|                  | 21 yıl ve üzeri | 79  | 28.6 |
| Yaş              | 20-30 yaş arası | 14  | 5.1  |
|                  | 31-40 yaş arası | 145 | 52.5 |
|                  | 41-50 yaş arası | 92  | 33.3 |
|                  | 50 ve üzeri     | 25  | 9.1  |
| Öğretim Kademesi | İlkokul         | 64  | 23.2 |
|                  | Ortaokul        | 123 | 44.6 |
|                  | Lise            | 89  | 32.2 |
| Toplam           |                 | 276 | 100  |

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %62.7’sinin (n=173) kadın, %37.3’ünün (n=103) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %0.7’si (n=2) önlisans, %77.9’u (n=213) lisans programlarından %22.1’i (n=61) lisansüstü programlardan mezundur. Örnekleminde yer alan öğretmenlerin %2.9’u (n=8) 1-5 yıl, %15.9’u (n=44) 6-10 yıl, %25’i (n=69) 11-15 yıl, %27.5’i (n=76) 16-20 yıl, %28.6’sı (n=79) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında %5.1’i (n=14) 20-30 yaş arası, %52.5’i (n=145) 31-40 yaş arası, %33.3’ü (n=92) 41-50 yaş arası ve %9.1’i (n=25) 50 ve üzeri yaşındadır. Son olarak, katılımcıların %23.2’si (n=64) ilkökulda, %123’ü (n=123) ortaokulda, %89’u (n=89) lisede görev yapmaktadır.

Yeterli büyüklükteki örneklemin faktör analizi için önemli olduğu bilinmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Alanyazın incelendiğinde de faktör analizi için gereken örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli görüşler yer almaktadır. Örneğin Kline (1994) faktör analizinde gerekli örneklem büyüklüğünün en az 100 katılımcıdan oluşan bir örneklem büyüklüğü olduğunu fakat bu katılımcı sayısından daha fazla örneklem ile daha sağlıklı sonuçlar elde edileceğini belirtmektedir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için örnekleminde yer alan 200 katılımcının yeterli olduğunu dile getirmektedir. Cattell (1978) ise ölçekteki madde sayısının 3 ile 6 katı büyüklüğünde veya 200-250 kadar bir örneklem büyüklüğünün genellikle yeterli olduğunu öne sürmüştür. Alanyazında yer alan ölçütler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma için faktör analizinde gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını söylemek olası görünmektedir.

### Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Çeviri Çalışması

Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'nin uyarlama çalışması doğrultusunda öncelikle Lei Mee Thien'den ölçeğin Türkçeye uyarlanarak kullanılması için e-posta ile gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanma sürecinde Hambleton ve Patsula'nın (1999) öne sürdüğü ölçek uyarlama aşamaları takip edilmiştir. Öncelikle, ölçekteki yapının Türk kültürüne uygun olup olmadığı yönünde uzman görüşü alınmış ve alınan geri bildirim sonucunda ölçeğin uyarlanmasının uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçek farklı bir ülkede geliştirildiği için uyarlama sürecinde uygulama yapılacak hedef kitlenin kültürel yapısı da göz önünde bulundurulmuştur. Uyarlama sürecinde ilk olarak ölçeğin, biri eğitim yönetimi alanında doktorasını tamamlamış üç İngilizce öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Sonrasında mevcut ölçek uyarlama çalışmasını yürüten araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmelerle, uzman çevirileri arasındaki benzer ve farklı yönler değerlendirilerek çeviri formları tek bir forma indirgenmiştir. Daha sonra oluşturulan Türkçe formda yer alan ifadelerin anlam bütünlüğünün ve dil denkliliğinin incelenmesi için ölçeği Türkçeye çeviren grupta yer almayan üç İngilizce öğretmeni tarafından özgün dile geri çevirisi yapılmış, Türkçe ve İngilizce ifadeler karşılaştırılarak dil denkliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Diğer bir aşamada dilsel eşdeğerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle, Türkçe formun anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğinin incelenmesi için dilsel eşdeğerlik formu hazırlanmış ve altı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda, eşdeğerlik açısından sorun olduğu vurgulanan bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra oluşturulan form, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi kuralları açısından incelenmek üzere biri alanında doktora yapmış biri ise doktora yapmakta olan iki Türk dili bilim uzmanı olan öğretmene sunulmuştur. Gelen öneriler değerlendirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Sonrasında orijinal ve çevrilmiş ölçek 28 İngilizce öğretmene 15 gün arayla uygulanmıştır. Bu iki uygulama arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analiziyle karşılaştırma yapılmıştır. Son aşamada ölçeğin kullanılabilir Türkçe formu ortaya çıkmıştır. Yapılan bütün bu açıklamalar ışığında uyarlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı görülerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

### Öğretmen Bağlılığı Ölçeği

Thien vd. (2014) tarafından geliştirilen 13 maddelik "Öğretmen Bağlılığı Ölçeği"; öğrencilere bağlılık, öğretime bağlılık, okula bağlılık ve mesleğe bağlılık olmak üzere 4 boyuttan oluşan bir ölçektir. Orijinal ölçeği geliştirilenler tarafından her bir alt boyut için yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri okula bağlılık için .89, öğrencilere bağlılık için .82, öğretime bağlılık için .73, mesleğe bağlılık için .71 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise RMSEA = 0.08, CFI = .93 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçe formu orijinal ölçekte olduğu gibi 13 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden biri (madde 6) Türk kültürüne uygun olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Fakat orijinal ölçekte yer alan madde 4, madde de iki ayrı ifade yer aldığı için uzman görüşleri doğrultusunda aynı boyut altında iki ayrı madde olarak yazılmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde maddeleri ise hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 1-5 arasında cevaplanmaktadır. Ölçekte olumsuz, ters çevrilmesi gereken maddeler bulunmaktadır (madde 1, madde 7, madde 8, madde 10, madde 11, madde 12).

### İstatistiksel Analiz

Mevcut araştırma analizleri için SPSS 24 ve AMOS 26 programlarından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Z puanları ve Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Maddelerin çarpıklık katsayılarının -.61 ile -1,69 aralığında, basıklık katsayılarının -0,15 ile 1,56 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  ve basıklık katsayılarının  $\pm 2$  arasında olmasının dağılımın tek değişkenli normallik gösterdiğine işaret etmektedir (George, & Mallery, 2001; Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Ölçek maddeleri arasında çoklu bağlantı olup olmadığını hesaplamak için ise maddeler arasındaki korelasyon değerleri ( $r < .90$ ) hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi ile belirlenmekte olup, KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin



diğer değişkenler tarafından yüksek düzeyde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 0,60'dan yüksek olması beklenirken, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018; Field, 2013). Orijinal ölçekteki dört faktörlü ölçek yapısının doğruluğunu sınamak amacıyla birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, değişkenler arasında tespit edilen ilişkiye yönelik yapı ya da hipotezin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir faktör analizi yöntemidir (Field, 2013). Modelin geçerliliği, Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Hata Kareleri Ortalama Karekökü (RMR) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç güvenirliğine yönelik ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve faktörler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

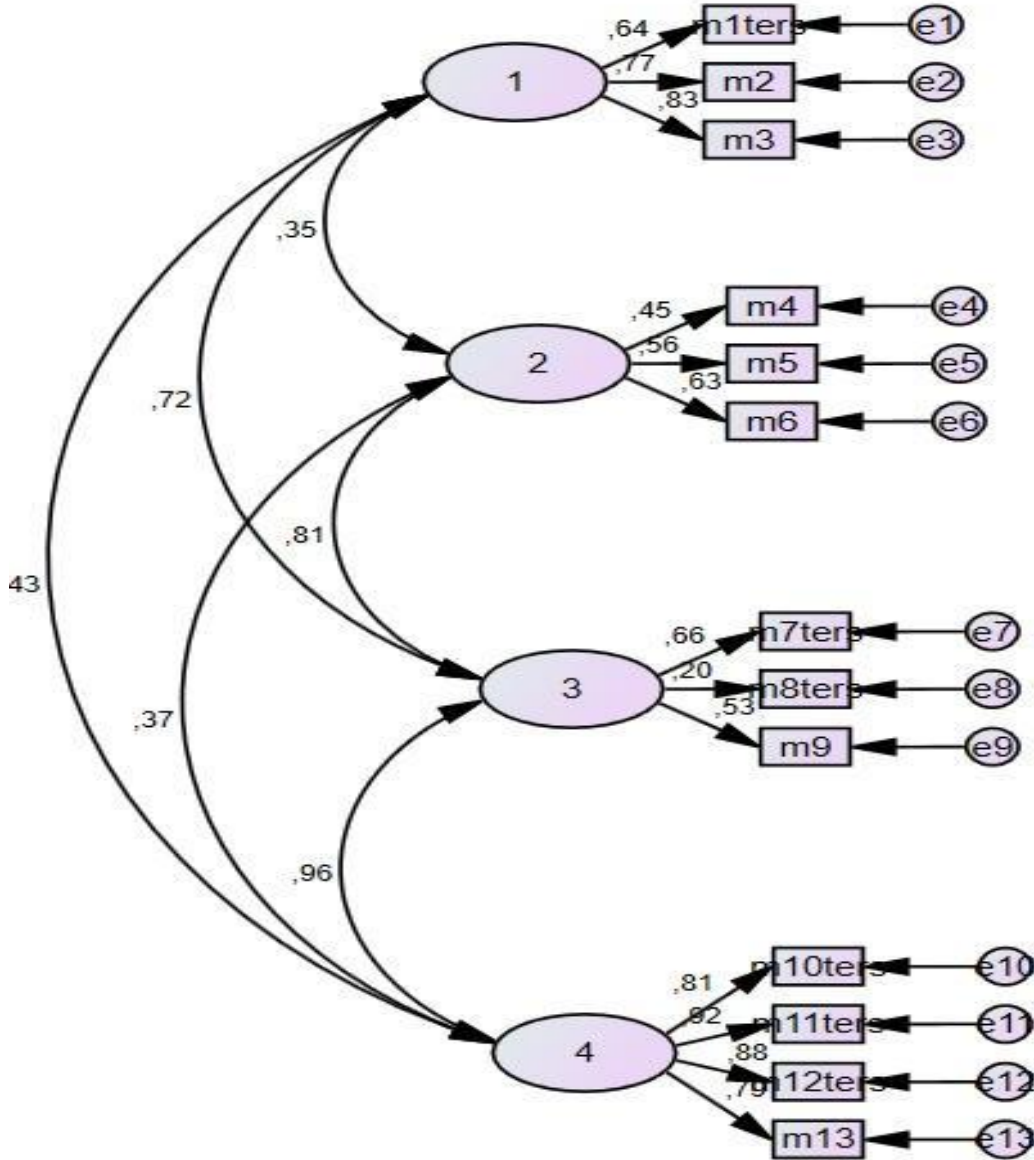
Mevcut ölçek uyarılma çalışmasında orijinal ölçekteki dört faktörlü model veri uyumunun test edilmesine yönelik DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin analiz varsayımları açısından uygunluğu incelenmiştir. Elde edilen veri seti DFA ön koşulu olan çoklu doğrusal bağlantı problemi açısından da incelenmiştir. Varyans şişkinlik faktörünün 10'dan küçük, tolerans değeri 0,01'den büyük olması çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığına, koşul indeksinin 30'dan büyük olması çoklu doğrusal bağlantı problemine işaret etmektedir (Kline, 2016; Tabachnick, & Fidell, 2007). Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde çoklu bağlantı olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş olup korelasyonların en fazla 0,82 olduğu gözlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) değişkenler arasındaki korelasyonların 0,90 ve üzerinde olması halinde çoklu doğrusal bağlantının ortaya çıkabileceğini belirtmektedirler. Daha sonra Öğretmen Bağlılığı Ölçeği'ne (ÖBÖ) ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de sunulmuştur. Ulaşılan uyum iyiliği değerleri üzerinde herhangi bir modifikasyon uygulanmamıştır.

Tablo 2. ÖBÖ'nin Birinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| $\chi^2$ | sd | $\chi^2/sd$ | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI |
|----------|----|-------------|-------|-----|-----|------|-----|
| 107.40   | 59 | 1.82        | .05   | .05 | .94 | .91  | .97 |

Tablo 2'ye bakıldığında, Ki-kare değerinin  $\chi^2 = 107.40$ , serbestlik derecesinin ise  $sd=59$  şeklinde olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  değeri ise 1.82 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 3,0'ün altında olması mükemmel uyuma, 5,0'in altında olması ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu durumda, mevcut model için hesaplanan  $\chi^2/sd$  değerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. DFA'da sık kullanılan bir uyum indeksi olan RMSEA değerinin  $\leq 0.08$  şeklinde olması iyi uyum göstergesidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer 2000). Mevcut model için .05 olarak hesaplanan RMSEA değeri iyi uyuma işaret etmektedir. DFA sonucunda RMR = .05 olarak hesaplanmıştır. RMR değerinin .05'ten az olması iyi uyumu, .10'dan az olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1995). Mevcut model için hesaplanan RMR değerinin iyi bir uyum göstergesi olduğu belirlenmiştir. ÖBÖ'ne ilişkin diğer uyum indeksi değerleri CFI = .97, GFI = .94 ve AGFI = .91 olarak bulunmuştur. CFI, GFI, AGFI değerleri için .90 üstü değerler kabul edilebilir uyumu, .95 üstü değerler ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk vd. 2018; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000). Ancak örneklem büyüklüğünden etkilenmelerinden dolayı GFI ve AGFI değerlerinin modele ilişkin uyumun değerlendirilmesinde .85 ve üzerinde aldığı değerlerin de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Bryant, Yarnold ve Grimm, 1996; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Alanyazındaki bu bilgilere göre mevcut model için hesaplanan CFI uyum iyiliği değerinin mükemmel bir uyuma; NFI, GFI ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği ifade edilebilir. DFA sonucunda ortaya çıkan dört faktörlü modelin faktör yükleri ve yol diyagramı Şekil 1'de verilmektedir.

Şekil 1. ÖBÖ'nin Birinci Düzey DFA sonuçları



Şekil 1'de standardize edilmiş değerler incelendiğinde faktörler arası ilişki değerlerinin .20 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelere ilişkin faktör yükleri ise okula bağlılık boyutu için .64 ile .83; öğrenciye bağlılık boyutu için .45 ile .63; öğretime bağlılık boyutu için .20 ile .66 ve mesleki bağlılık boyutu için .81 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerden faktör yükleri .50'nin üzerinde olanlar ait olduğu faktörü iyi derecede temsil etmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Madde 4 ve madde 8'in bulunduğu faktörü temsil etme düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Fakat faktörde yer alan maddelerin üçün altına düşmemesi yönündeki uzman görüşleri doğrultusunda maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

#### İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çok faktörlü ölçeklere yönelik, ikinci düzey çok faktörlü model incelemesi yapılması gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda, birinci düzey DFA ile ulaşılan "Okula Bağlılık", "Öğrenciye Bağlılık", "Öğretime Bağlılık" ve "Mesleki Bağlılık" boyutlarının birlikte daha kapsayıcı bir üst kavram olan "Öğretmen Bağlılığı" faktörü altında birleşip birleşmediğini belirlemek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA ile

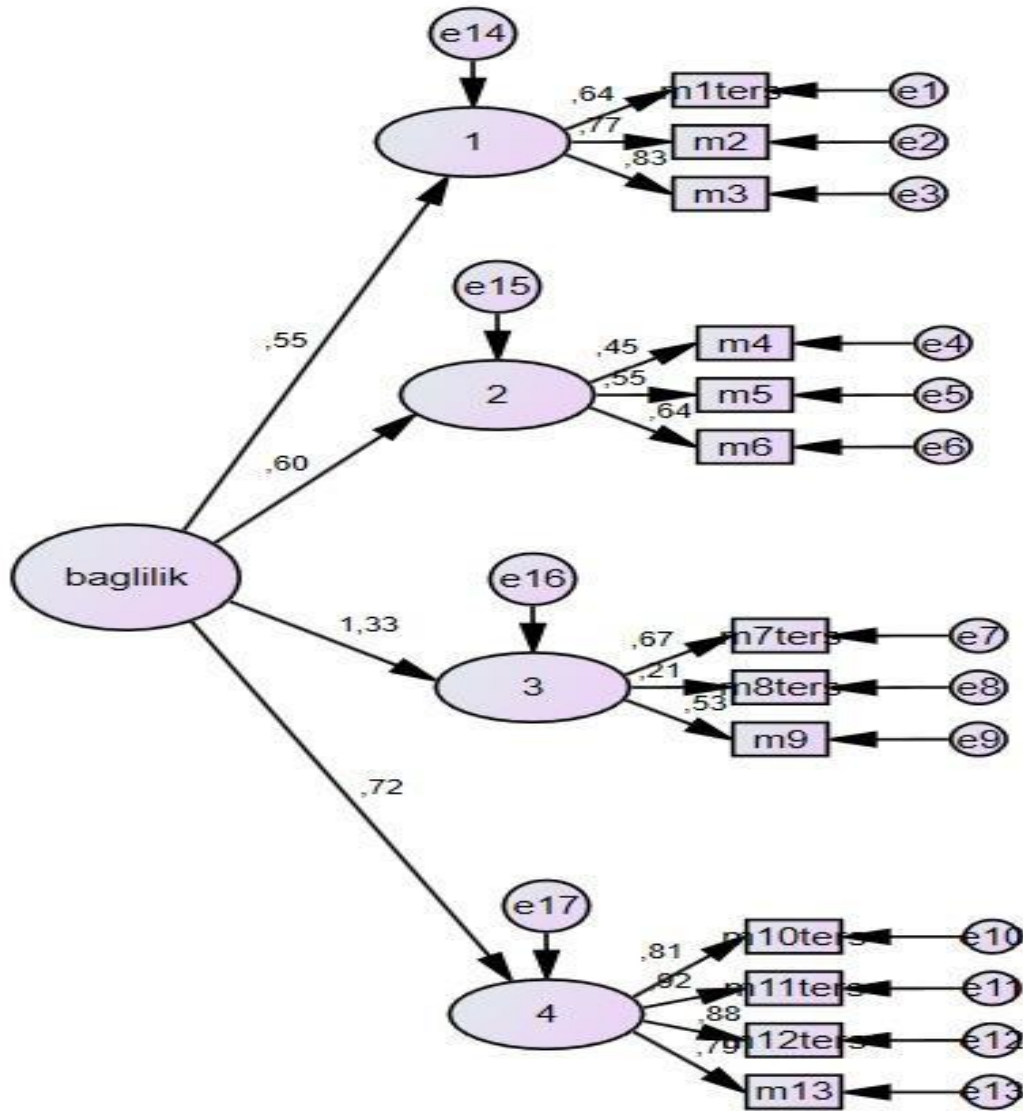
test edilen 4 gizil ve 13 gösterge değişkenli modele, ikinci düzey öğretmen bağlılığı gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey çok faktörlü modelin sınanması sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. ÖBÖ'nin İkinci Düzey DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri

| $\chi^2$ | sd | $\chi^2/sd$ | RMSEA | RMR | GFI | AGFI | CFI |
|----------|----|-------------|-------|-----|-----|------|-----|
| 109.79   | 61 | 1.80        | .05   | .05 | .94 | .91  | .97 |

Tablo 3 incelendiğinde, ikinci düzey DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinin  $\chi^2 = 109.79$  ( $sd = 61$ ,  $p < .001$ ),  $(\chi^2/sd) = 1.80$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $RMR = .05$ ,  $GFI = .94$ ,  $AGFI = .91$ ,  $CFI = .97$  olarak bulunduğu görülmektedir. Ulaşılan bu değerler dört faktörlü ölçek modelinin, iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini belirtmektedir (Çokluk vd. 2018). İkinci düzey DFA faktör-ölçek ilişkisini gösteren yol diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. ÖBÖ'nin İkinci Düzey DFA sonuçları



Şekil 2 incelendiğinde, ikinci düzey DFA sonucu elde edilen standardize edilmiş yol katsayılarının .21 ile .92 arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen bağlılığını en iyi açıklayan alt faktörler sırasıyla öğretime bağlılık (1.33), mesleki bağlılık (.72), öğrenciye bağlılık (.60) ve okula bağlılık (.55).



**Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular**

Likert tipi ölçeklerde iç tutarlığın sınanması için en uygun yöntem Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasıdır (Tezbaşaran, 2008). Bu doğrultuda, ÖBÖ'nin tümünün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. ÖBÖ'nin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

| Boyutlar           | Madde sayısı | Cronbach Alfa değeri |
|--------------------|--------------|----------------------|
| Okula Bağlılık     | 3            | .79                  |
| Öğrenciye Bağlılık | 3            | .54                  |
| Öğretime Bağlılık  | 3            | .43                  |
| Mesleğe Bağlılık   | 4            | .91                  |
| Öğretmen Bağlılığı | 13           | .85                  |

Tablo 4 incelendiğinde ÖBÖ'nin Cronbach alfa değerleri okula bağlılık boyutunda  $\alpha=.79$ , öğrenciye bağlılık boyutunda  $\alpha=.54$ , öğretime bağlılık boyutunda  $\alpha=.43$  ve mesleğe bağlılık boyutunda  $\alpha=.91$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a (2013) Cronbach Alpha katsayısının .40'dan düşük olmasının güvenilir olmadığını, .40-.59 arasında olmasının düşük güvenilirlikte olduğunu, .60-.79 arasında olmasının oldukça güvenilir olduğunu, .80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Cronbach Alfa katsayısının .70'den yüksek olmasının ölçme aracının güvenilirliği açısından yeterli olduğu öne sürülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Şencan, 2005). Ancak alt boyutlarda soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınır 0,60 ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Bu nedenle, ÖBÖ'nin tümü için güvenilir olduğu, fakat öğrenciye bağlılık ve öğretime bağlılık boyutlarında güvenilirliğin düşük olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan korelasyonlarına bakılmıştır. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 5: Boyutların Birbirile ve Ölçek Toplam Puanıyla İlişkilerine Yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları

| Boyutlar           | Okula Bağlılık | Öğrenciye Bağlılık | Öğretime Bağlılık | Mesleğe Bağlılık |
|--------------------|----------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Okula Bağlılık     | 1              |                    |                   |                  |
| Öğrenciye Bağlılık | ,279**         | 1                  |                   |                  |
| Öğretime Bağlılık  | ,453**         | ,357**             | 1                 |                  |
| Mesleğe Bağlılık   | ,373**         | ,298**             | ,630**            | 1                |

\*\* $p<0.01$

Tablo 5' de, ölçeğin tüm alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin tümüyle arasındaki ilişkilerin  $p<0.01$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri .28 ile .63 arasında değişmektedir. Boyutlar arası korelasyon analizi değerlendirildiğinde; okula bağlılık alt boyutunun öğrenciye bağlılık ile arasında ( $r = .279$ ) düşük, öğretime bağlılık ile arasında ( $r = .453$ ) orta, mesleğe bağlılık ile arasında ( $r=.373$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenciye bağlılık ile öğretime bağlılık arasında ( $r = .357$ ), ve mesleğe bağlılık ile ( $r=.289$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretime bağlılık ile mesleğe bağlılık arasında ( $r=.63$ ) ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Thien, Razak ve Ramayah (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıyla yönelik bu çalışmada ölçeğin Türkçe çevirisi, ardından geri çeviri ve uzman görüşü işlemleri gerçekleştirilerek aracın dil geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasından sonra kapsam geçerliği için yeniden uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçek Türkçe formuna son hâli verilmiştir. Oluşturulan Türkçe form kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle, dört farklı ilden toplam 276 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizler, "öğrenciye bağlılık" ve "öğretime bağlılık"

boyutlarının güvenilirliği düşük olsa da, ölçeğin iç tutarlık değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında ise ölçeğin orijinalinde önerilen dört faktörlü ve toplam 13 maddeli yapıyı doğruladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin boyutları orijinaline uygun olarak okula bağlılık (3 madde), öğrenciye bağlılık (3 madde), öğretime bağlılık (3 madde) ve mesleğe bağlılık (4 madde) şeklinde kavramlaştırılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerine bakıldığında iyi ve kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde orijinal ölçekte yer alan boyutlar elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik araştırması için hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin ölçeğin tamamı ( $\alpha = .85$ ) için iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise; Okula bağlılık ( $\alpha = .79$ ) ve mesleğe bağlılık ( $\alpha = .91$ ) için iyi düzeyde olduğu görülürken, öğrenciye bağlılık ( $\alpha = .79$ ) ve öğretime bağlılık ( $\alpha = .43$ ) için düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarından okula bağlılık ile mesleki bağlılık boyutlarının, 0,60'tan büyük olması, ölçeklerin güvenilirliğinin genel kabul sınırları içinde olduğunu göstermektedir. Öğrenciye bağlılık ( $\alpha=.79$ ) ve öğretime bağlılık ( $\alpha=.43$ ) boyutları düşük olsa da, aldığı değerler ile kabul edilebilir sınırdaki oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında; az sayıda (10-15) madde içeren ölçeklerin güvenilirlikleri değerlendirilirken, Cronbach Alfa katsayısı 0,50 olmasının yeterli olacağı, alt boyutlarda yer alan madde sayısının az olmasının güvenilirlik katsayılarının düşük çıkmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Tan, 2010). Cronbach Alfa katsayısı 0.40'dan küçük olması ölçeğin güvenilir olmadığını; 0.40-0.59 arasında olması düşük güvenilirlikte olduğunu; 0.60-0.79 arasında oldukça güvenilir olduğunu; 0.80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Tavşancıl, 2010). Bu anlamda veri toplama aracının tüm alt boyutlarının alfa değerlerinin güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Ayrıca, korelasyon analizleri sonucu elde edilen bulgular da ölçeğin güvenilirliğini destekler niteliktedir. Bu kapsamda, ölçek boyutlarının yapıyı açıklama gücü sınırlı olsa da, tüm analizler birlikte yorumlandığında Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile Öğretmen Bağlılığı Ölçeği Türkçeye uyarlanmış olmaktadır. Güvenirlik ve geçerliği doğrulanmış söz konusu ölçek, Türkiye'deki öğretmenlerin bağlılık düzeylerini ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanıma olanağına sahiptir. Türkiye'de ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmen bağlılığının daha çok örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık bağlamında ele alındığı ve bu yönde ölçekler geliştirildiği ya da uyarlandığı görülmektedir (Ergen, 2016; Ergün ve Çelik, 2019; Han, Dağlı ve Elçiçek, 2018; Üstüner, 2009; Yıldız, 2020). Mevcut çalışmadaki öğretmen bağlılığı ise alt boyutları ile birlikte daha geniş kapsamlı bir bağlılığı ölçmektedir. Bu bağlamda benzer bir ölçeğin daha önce Türkçe alanyazında bulunmaması nedeniyle, ölçeğin eğitim bilimleri alanına önemli bir katkı sunacağı söylenebilir. Uluslararası alanyazında anılan ölçeğe atıfta bulunularak gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışmadan da yola çıkılarak ölçeğin kullanılabilirliği başlıca alanlar; öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre ortaya konulması, bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin öğretim uygulamalarına etkileri, vb. şeklinde sıralanabilir (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020; De Nobile ve Bilgin, 2022; Thien, Lim ve Adams, 2021; Xiong, 2022). Uyarlanan ölçekten faydalanılarak yapılacak akademik çalışmalar, öğretmenlerin bağlılığını etkileyen faktörleri tespit ederek bunların bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik politika önerileri geliştirilmesine de yardımcı olabilecektir. Ayrıca, öğretmen bağlılığının eğitim çıktılarına pozitif yönde etkileme potansiyeli olduğu yönünde ortaya konulacak sonuçlar, öğretmenlerin bağlılıklarını destekleyecek politikalar oluşturulmasında güçlü bir dayanak oluşturabilecektir. Sonuç olarak 13 madde ve dört boyuttan oluşan Öğretmen Bağlılığı Ölçeğinin' nin elde edilen bulgular ışığında yeterli uyum iyiliğine sahip ve geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akgül A. & Çevik O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri "SPSS işletme yönetimi uygulamaları"*. Ankara: Emek Ofset.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement: A case study in Iraq. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(11), 417-426.
- Anderson, J.C., & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

- Balu, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277–288.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 453 – 471.
- Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Grimm, L. G. (1996). Toward a measurement model of the affect intensity measure: A three-factor structure. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 223-247. Doi. 10.1006/jrpe.1996.0015.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 5-34.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2022). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 900-918. DOI: [10.1080/13603124.2019.1708470](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470)
- Cansoy, R. & Polatcan, M. (2019). Okul müdürü liderliği ve öğretmen bağlılığı ilişkisi: Sistematik bir derleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 1 -31.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Comrey, A., & Lee, H. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. In Comrey, A., & Lee, H. (Eds.), *A first course in factor analysis* (pp. 240-262). New York: Psychology Press.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Crosswell, L., & Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension of Passion Associated with Teacher Commitment and Engagement*. [Proceedings] AARE Conference, Melbourne, Australia.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, B. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL* (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1, 144-171. <https://doi.org/10.1076/lpos.1.2.144.5398>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.200>
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- De Nobile, J., & Bilgin, A. A. (2022). A structural model to explain influences of organisational communication on the organisational commitment of primary school staff. *Education Sciences*, 12(6), 395. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12060395>
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, professional commitment and teachers' performance. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, H. & Çelik, K. (2019). Örgütsel bağlılık ölçeği Türkçe uyarlaması. , *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 113-121.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage
- Firestone, W., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fox, R. B. (1964). The "committed" teacher. *Educational Leadership*. [www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196410\\_fox.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196410_fox.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Garrison, J., & Liston, D. (2004). *Teaching, learning, and loving*. New York: Teachers College Press.

- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Han, B., Dağlı, A. & Elçiçek, Z. (2018). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800. DOI: 10.17755/esosder.445932
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-22. doi:10.1080/01443410.2015.1044943
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. [http://www.acer.edu.au/documents/Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*, (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage
- Ibrahim, A. & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333>
- Jong, K. (2015). *Does teacher commitment make sense? Teacher commitment as a mediator in the relationship between teachers' social networks and teachers' sense of self efficacy* [Masters' thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/316269>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115. [http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2127466735\\_101-115.pdf](http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2127466735_101-115.pdf). Erişim Tarihi: 19.08.2019
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Mart, Ç. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247. [https://doi.org/10.1016/00018791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/00018791(79)90072-1)
- Özdamar K., (2013). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13, 185-205.
- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco, CA: Sage.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74



- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-A study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Sipahi B., Yurtkoru, E.S., Çinko M., (2008). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tan, Ş., 2010. *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. [https://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu\\_sayfasından\\_erişilmiştir](https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu_sayfasından_erişilmiştir).
- Thien, L. M., Lim, S. Y., & Adams, D. (2021). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: what can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*. DOI: [10.1080/13603124.2021.1913236](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236)
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes-an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance*, 26(1), 81-96.
- Xiong, X (2022). The role of EFL/ESL teachers' psychological empowerment and optimism on their job commitment. *Front. Psychol.* 13:941361. doi: 10.3389/fpsyg.2022.941361
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. DOI: 10.18506/anemon.662930

|                       |   |                   |                    |
|-----------------------|---|-------------------|--------------------|
| <b>Makale Geçmişi</b> | Geliş: 03.01.2023   | Kabul: 24.05.2023 | Yayın: 31.05. 2023 |
| <b>Makale Türü</b>    | Araştırma Makalesi  |                   |                    |
| <b>Önerilen Atıf</b>  | Dolapcı, E., & Uluğ, F. (2023). Öğretmen bağlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12(2), ss. 39-52. |                   |                    |



## EK: Öğretmen Bağlılığı Ölçeği

| ÖĞRETMEN BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ   |  |                         |              |                    |             |                        |
|---|--|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------------------|
| Aşağıdaki ifadelere ne derece katılmıyorsunuz ya da katılıyorsunuz?<br>Görüşünüzü: 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden birini çarpı (X) ile işaretleyerek belirtiniz. |  |                         |              |                    |             |                        |
|   |  | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|   | <b>Okula Bağlılık</b>  |                         |              |                    |             |                        |
| 1   | Okulda çalışanlarla ilgili alınan kararları benimsemekte zorlanıyorum.                       | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 2   | Meslektaşlarıma bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu söylerim.                  | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 3   | Okulun değerleri ile kişisel değerlerim uyumludur.   | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
|   | <b>Öğrenciye Bağlılık</b>  |                         |              |                    |             |                        |
| 4   | Tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini düşünürüm.   | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 5   | Öğrencilerin başarısına katkı sağlamak benim görevimdir.                                     | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 6   | Öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin gelişmesine yardımcı olurum.                          | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
|   | <b>Öğretime Bağlılık</b>   |                         |              |                    |             |                        |
| 7   | İşime karşı eskisi kadar hevesli değilim.  | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 8   | Okuldaki işleri düşünmenin uykumu kaçırdığını söyleyebilirim.                                | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 9   | Öğretmekten zevk alırım.   | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
|   | <b>Mesleğe Bağlılık</b>  |                         |              |                    |             |                        |
| 10  | Öğretmenlikle aynı ücreti alacağım başka bir meslek seçebilseydim, o mesleği tercih ederdim. | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 11  | Eğer başa dönebilseydim, öğretmenlik mesleğini seçmezdim.                                    | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 12  | Öğretmenliği seçtiğim için hayal kırıklığı yaşamaktayım.                                     | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |
| 13  | Hayatımda verdiğim en iyi karar, öğretmen olmaktı, diyebilirim.                              | ①                       | ②            | ③                  | ④           | ⑤                      |