

Received/Geliş	2026 July/Temmuz	Accepted/Kabul	2026 August/Ağustos	Published/Yayın	2026 September/Eylül
----------------	------------------	----------------	---------------------	-----------------	----------------------

Öğretmenlerin Mesleki Saygınlık Algılarının Ölçülmesi: Toplumsal, Kurumsal ve Mesleki Öz Saygınlık Boyutlarına Dayalı Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Mahmut Karakaya¹

Atıf/Reference: Karakaya, M. (2026). Öğretmenlerin Mesleki Saygınlık Algılarının Ölçülmesi: Toplumsal, Kurumsal ve Mesleki Öz Saygınlık Boyutlarına Dayalı Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 302-319.

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin saygınlık algılarını toplumsal, kurumsal ve bireysel düzeylerde değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla geliştirilen Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Üç faktör toplam varyansın %66.023'ünü açıklamış ve maddelerin faktör yükleri .495 ile .961 arasında değişmiştir. DFA sonuçları üç faktörlü yapının veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=3.62$, RMSEA=.051, SRMR=.045, CFI=.99, TLI=.98). Güvenirlilik analizlerinde Cronbach alfa katsayıları Toplumsal Saygınlık için .872, Kurumsal Saygınlık için .852 ve Mesleki Öz Saygınlık için .748; ölçeğin geneli için ise .818 olarak hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlilik değerleri sırasıyla .832, .781 ve .723; AVE değerleri ise .623, .553 ve .487 olarak bulunmuştur. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarını Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık boyutlarında değerlendirmek için kullanılabilecek kısa, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mesleki saygınlık, toplumsal saygınlık, kurumsal saygınlık, mesleki öz saygınlık, ölçek geliştirme.

Measuring Teachers' Perceptions of Professional Esteem: A Scale Development Study Based on Societal, Institutional, and Professional Self-Esteem Dimensions

Abstract

The purpose of this study was to develop a valid and reliable measurement instrument for assessing teachers' perceptions of professional esteem at the societal, institutional, and personal professional levels. The Teacher Professional Esteem Scale (TPES) developed for this purpose consists of nine items. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted to examine the construct validity of the scale. EFA revealed a three-factor structure comprising Societal Esteem, Institutional Esteem, and Personal Professional Esteem. The three factors explained 66.023% of the total variance, with factor loadings ranging from .495 to .961. CFA results indicated that the three-factor structure demonstrated a good fit to the data ($\chi^2/df = 3.62$, RMSEA = .051, SRMR = .045, CFI = .99, TLI = .98). Cronbach's alpha coefficients were .872 for Societal Esteem, .852 for Institutional Esteem, and .748 for Personal Professional Esteem, while the coefficient for the overall scale was .818. Composite reliability values were .832, .781, and .723, respectively, and the corresponding AVE values were .623, .553, and .487. Taken together, the findings provide evidence that the Teacher Professional Esteem Scale is a brief, valid, and reliable instrument for assessing teachers' perceptions of professional esteem across societal, institutional, and personal professional dimensions.

Keywords: Teacher, professional esteem, societal esteem, institutional esteem, personal professional esteem, scale development.

¹ Dr. Bağımsız Araştırmacı; <https://orcid.org/0000-0002-3439-1092>; mahmutkarakaya1974@gmail.com;

1. Giriş

Öğretmenlik mesleği, eğitim sistemlerinin temel unsurlarından biri olmasının yanı sıra toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, temel becerilerini ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyerek bireysel gelişimin ötesinde toplumsal sonuçlar üretmektedir. Nitelikli öğretim; öğrenci başarısı, eğitimde fırsat eşitliği ve insan sermayesinin geliştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin etkisi sınıfla sınırlı kalmamakta; sosyal hareketlilik, toplumsal refah ve bilgi temelli ekonomilerin gelişimine kadar uzanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki konumu ve mesleğe atfedilen saygınlık, eğitim araştırmaları açısından önemli bir inceleme alanı oluşturmaktadır (Uçar ve Bağatarhan, 2022; Yüce vd.,2013; Onyefulu vd.,2022).

Mesleki saygınlık, bir mesleğe bireyler ve toplum tarafından atfedilen statü, değer ve itibarı ifade etmektedir. Bununla birlikte mesleki saygınlık yalnızca ekonomik konum, gelir veya mesleki statü gibi nesnel göstergelerle açıklanabilecek bir yapı değildir. Toplumsal saygı ve tanınmanın yanı sıra kurumların mesleğe ve meslek üyelerine verdiği değer ile bireylerin kendi mesleki rollerine yükledikleri anlam da mesleki saygınlığın oluşumunda önem taşımaktadır. Bu bakımdan mesleki saygınlık; toplumsal değerlendirmeleri, kurumsal tanınmayı ve meslek üyelerinin kendi mesleklerine ilişkin değerlendirmelerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınabilir (Pınar vd.,2021; Tomšik, 2019).

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı hem uluslararası alanda hem de Türkiye'de uzun süredir tartışılmaktadır. Uluslararası araştırmalarda öğretmenliğin toplumsal statüsünün zaman içerisinde değişebildiği; kamuoyu söylemleri, medyadaki temsiller, çalışma koşulları ve eğitim politikalarının bu değişimde rol oynadığı görülmektedir. Türkiye'deki çalışmalarda da öğretmenliğin toplumsal statüsünün aşınması, ekonomik koşullar ve öğretmenlere yönelik toplumsal söylemler üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlik, kültürel olarak önem atfedilen ve toplumsal sorumluluğu yüksek kabul edilen mesleklerden biri olmayı sürdürmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleklerinin toplumdaki konumuna ilişkin değerlendirmelerinin motivasyon, iş doyumu, mesleki bağlılık ve meslekte kalma gibi önemli sonuçlarla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Sabancı ve Özyıldırım, 2020; Ada vd.,2021; Telli vd.,2020).

Mesleki saygınlık öğretmenlik bağlamında değerlendirildiğinde, birbiriyle ilişkili ancak kavramsal olarak ayrıştırılabilen üç alan öne çıkmaktadır: toplumsal saygınlık, kurumsal saygınlık ve mesleki öz saygınlık. Toplumsal saygınlık, öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değer ve gösterdiği saygıya ilişkin algılarını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bu boyut, öğretmenliğin toplum nezdinde ne ölçüde değerli ve önemli bir meslek olarak görüldüğüne odaklanmaktadır. Kurumsal saygınlık ise öğretmenin görev yaptığı okulda gördüğü saygı ve mesleki tanınmayla ilişkilidir. Okul yönetiminin öğretmenin mesleki katkılarını önemsemesi, görüşlerini dikkate alması ve öğretmeni profesyonel bir aktör olarak değerlendirmesi bu kapsamda ele alınabilir. Mesleki öz saygınlık ise öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değeri, öğretmen olmaktan duyduğu gururu ve öğretmenliğin birey ve toplum açısından taşıdığı öneme ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır (Gür, 2014; Akyürek ve Çan, 2021; Güneş ve Uysal, 2019).

Bu boyutların birlikte ele alınması, öğretmenin mesleki saygınlık algısının yalnızca toplumun öğretmenliğe bakışıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Bir öğretmen, toplumda mesleğinin yeterince değer görmediğini düşünürken çalıştığı okulda yüksek düzeyde saygı ve mesleki kabul görebilir. Benzer biçimde toplumsal veya kurumsal değerlendirmelerden bağımsız olarak kendi mesleğini son derece değerli görebilir ve öğretmen olmaktan güçlü bir mesleki gurur duyabilir. Dolayısıyla toplumsal değerlendirme, kurumsal deneyim ve bireyin kendi mesleğine ilişkin değerlendirmesi, mesleki saygınlığın farklı kaynaklarını temsil etmektedir. Bu ayrım, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarının daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Pınar vd.,2021; Tomšik, 2019).

Öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu koşullar da zaman içerisinde değişmektedir. Eğitimde dijital teknolojilerin yaygınlaşması, öğretim, değerlendirme ve yönetsel süreçleri dönüştürürken öğretmenlerden beklenen mesleki rollerin yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Özellikle teknoloji destekli eğitim ortamlarında öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkarak öğrenme sürecini yönlendiren, öğrencilerle ilişki kuran, pedagojik kararlar alan ve etik sorumluluk üstlenen bir profesyonel olarak konumu daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin toplumsal öneminin ve mesleğe yüklenen değerlerin güncel koşullar altında yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Gençay, 2009; Polat ve Erdem, 2023; Wiboolyasarin vd.,2025; André vd.,2020).

Mesleki saygınlığın önemi, öğretmenlerin çalışma yaşamındaki çeşitli tutum ve davranışlarla olan ilişkisi dikkate alındığında daha belirgin hâle gelmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıladıkları saygınlığın

iş doyumu, mesleki bağlılık, motivasyon, iyi oluş, tükenmişlik ve meslekte kalma niyeti gibi değişkenlerle ilişkili olduğu bildirilmektedir. Mesleğin değerli ve saygın olarak algılanması öğretmenlik rolüyle daha güçlü bir özdeşleşme ve olumlu iş tutumlarıyla ilişkilendirilirken, mesleğin değer kaybettiği yönündeki algılar öğretmenlerin mesleki deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum mesleki saygınlığın yalnızca öğretmenlik mesleğinin toplumdaki konumunu açıklayan sosyolojik bir gösterge olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin çalışma yaşamlarını anlamada dikkate alınması gereken bir yapı olduğunu göstermektedir (Sabancı ve Özyıldırım, 2020; Telli vd.,2020; Gümüş vd.,2012; Oz, 2021; Güneş ve Uysal, 2019).

Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ölçmeye yönelik mevcut yaklaşımlar incelendiğinde önemli bir ölçme sorunu ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışmaların bir bölümü öğretmenlerin toplumsal statüsüne odaklanırken, bir bölümü mesleki kimlik, iş doyumu, motivasyon veya mesleki özdeşleşme gibi saygınlıkla ilişkili yapılarla yönelmektedir. Bu araçlar öğretmenlerin mesleki saygınlık algısının belirli yönleri hakkında bilgi sağlamakla birlikte, saygınlığın farklı kaynaklarını aynı kavramsal yapı içerisinde değerlendirme konusunda sınırlı kalabilmektedir. Özellikle öğretmenliğin toplum tarafından nasıl değerlendirildiğini, öğretmenin çalıştığı kurumda gördüğü mesleki değeri ve öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değeri birlikte ele alan kısa ve bütüncül bir ölçme aracına duyulan gereksinim dikkat çekmektedir (Sabancı ve Özyıldırım, 2020; Telli vd.,2020; Gümüş vd.,2012; Güneş ve Uysal, 2019).

Türkiye bağlamında da öğretmenlik mesleğinin statüsü, itibarı ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin değerlendirmeleri farklı araştırmalarda incelenmiştir. Ancak ulaşılabilen literatür, toplumsal saygınlık, kurumsal saygınlık ve mesleki öz saygınlığı aynı ölçme aracı içerisinde birlikte değerlendiren ölçme araçlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum yalnızca bir ölçme aracı eksikliğine değil, öğretmen mesleki saygınlığının kavramsallaştırılmasına ilişkin bir gereksinime de işaret etmektedir. Mesleki saygınlığın yalnızca toplumun öğretmenliğe verdiği değer üzerinden değerlendirilmesi, öğretmenin çalıştığı kurumda yaşadığı mesleki deneyimleri ve kendi mesleğine yüklediği değeri göz ardı edebilmektedir. Buna karşılık bu üç alanın birlikte değerlendirilmesi, öğretmen mesleki saygınlığının toplumsal, örgütsel ve bireysel kaynaklarının ayrıştırılmasına olanak sağlayabilir (Sabancı ve Özyıldırım, 2020; Telli vd.,2020; Güneş ve Uysal, 2019).

Bu gereksinimden hareketle öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarını çok boyutlu ancak kısa ve uygulanabilir bir yapıda değerlendirebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi önemli görülmektedir. Böyle bir ölçme aracı, öğretmenlerin toplum tarafından mesleklerine verilen değere ilişkin algılarını toplumsal saygınlık, görev yaptıkları okulda gördükleri mesleki değer ve tanınmayı kurumsal saygınlık, kendi mesleklerine yükledikleri değer ve mesleki gururu ise mesleki öz saygınlık kapsamında değerlendirmeye olanak sağlayabilir. Böylece öğretmen mesleki saygınlığı, yalnızca dışsal toplumsal değerlendirmeler üzerinden değil, öğretmenin kurumsal deneyimi ve kendi mesleğine ilişkin değerlendirmesiyle birlikte ele alınabilir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleklerinin saygınlığına ilişkin algılarını toplumsal saygınlık, kurumsal saygınlık ve mesleki öz saygınlık boyutlarında değerlendirmeye olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği geliştirmektir. Geliştirilecek ölçme aracının, öğretmen mesleki saygınlığının farklı kaynaklarını aynı yapı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlayarak öğretmenlik mesleğinin statüsü ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri üzerine yürütülecek araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleklerinin saygınlığına ilişkin algılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan metodolojik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme sürecinde, ölçülmesi amaçlanan yapının kavramsal olarak tanımlanması, madde havuzunun oluşturulması, maddelerin kapsam ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi ve ölçeğin yapı geçerliği ile güvenilirliğinin incelenmesi aşamaları izlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin birbirini tamamlayan yöntemler olarak kullanılması önerilmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006; Boateng vd., 2018).

Araştırmada, açımlayıcı ve doğrulayıcı analizlerin aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilmesinden kaynaklanabilecek örnekleme özgü uyum ve aşırı uyum (overfitting) riskini azaltmak amacıyla toplam veri seti iki bağımsız alt örnekleme ayrılmıştır. Bu yaklaşım, AFA ile ortaya çıkarılan faktör yapısının farklı bir örneklem üzerinde DFA ile sınanmasına olanak sağlamaktadır (Fokkema ve Greiff, 2017). Buna göre birinci alt örneklem (n = 500) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci alt örneklem (n = 509) ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de görev yapan toplam 1009 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada farklı coğrafi bölgelerde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılması hedeflenerek Türkiye örnekleminde veri toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen 1009 kişilik veri seti, yapı geçerliğinin keşfedici ve doğrulayıcı aşamalarının birbirinden bağımsız örneklemelerde yürütülebilmesi amacıyla iki alt örnekleme ayrılmıştır. Birinci alt örnekleme yer alan 500 öğretmenin verileri AFA, ikinci alt örnekleme yer alan 509 öğretmenin verileri ise DFA için kullanılmıştır. Böylece AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının aynı katılımcılar üzerinde yeniden sınanması yerine bağımsız bir alt örneklem üzerinde doğrulanması amaçlanmıştır (Fokkema ve Greiff, 2017).

Her iki alt örneklemdaki katılımcı sayısı da dokuz maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısının incelenmesi açısından yeterlidir. Faktör analizlerinde gerekli örneklem büyüklüğünün yalnızca madde başına belirli bir katılımcı oranına dayalı mekanik kurallarla değerlendirilmemesi; maddelerin ortak varyansları, faktör yüklerinin büyüklüğü ve faktörlerin belirginliği gibi özelliklerin de dikkate alınması önerilmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006; Costello ve Osborne, 2005). Bu çalışmada gerek AFA (n = 500) gerekse DFA (n = 509) örneklemelerinin dokuz maddelik ölçme modelini değerlendirmek için yeterli büyüklükte olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin geliştirilmesine, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ilişkin kavramsal çerçevenin ve ilgili literatürün incelenmesiyle başlanmıştır. Bu incelemelerde mesleki saygınlığın yalnızca öğretmenliğin toplumdaki statüsüyle sınırlı olmadığı; öğretmenin görev yaptığı kurumda gördüğü mesleki değer ve tanınma ile kendi mesleğine yüklediği değer ve mesleki gururun da bu yapının farklı yönlerini oluşturabileceği dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olmak üzere üç kavramsal alan belirlenmiş ve bu alanları temsil edecek şekilde başlangıçta 16 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Toplumsal Saygınlık boyutu, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından ne ölçüde değerli ve saygın görüldüğüne ilişkin algılarını; Kurumsal Saygınlık boyutu, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda gördükleri saygı, değer ve mesleki tanınmayı; Mesleki Öz Saygınlık boyutu ise öğretmenlerin kendi mesleklerine yükledikleri değeri, öğretmen olmaktan duydukları gururu ve mesleğin birey ve toplum açısından önemine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Hazırlanan 16 madde, bu üç kavramsal alanı temsil etme düzeyi, ifade açıklığı ve hedef kitleye uygunluğu açısından uzman değerlendirmesine sunulmuştur.

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla 10 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman grubunun beşini eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahip uzmanlar, üçünü öğretmenler ve ikisini okul yöneticileri oluşturmuştur. Uzmanlardan maddeleri ölçülmek istenen yapıyı temsil etme, ilgili boyutla uyum ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda kapsam ve ifade uygunluğu yeterli görülmeyen maddeler ölçekten çıkarılmış ve gerekli görülen ifadeler gözden geçirilmiştir. Bu süreç sonunda başlangıçtaki 16 maddelik form 9 maddeye indirilmiştir.

Uzman değerlendirmesinin ardından dokuz maddelik formun hedef kitle açısından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla 50 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğretmenlerden maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin değerlendirme alınmıştır. Elde edilen anlaşılabilirlik düzeyinin %90'ın üzerinde olması, maddelerin hedef kitle tarafından yeterli düzeyde anlaşılır bulunduğunu göstermiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin dokuz maddelik formunun ana uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

Nihai formda Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık boyutlarının her biri üç maddeyle temsil edilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılarak Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) biçiminde yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla iki aşamalı bir analiz süreci benimsenmiştir. İlk aşamada 500 öğretmenden oluşan alt örneklem üzerinde AFA gerçekleştirilerek maddelerin faktör yapısı incelenmiş; ikinci aşamada ise AFA sonucunda belirlenen üç faktörlü yapının bağımsız 509 öğretmenden oluşan alt örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. Bu yaklaşım, ölçek geliştirme çalışmalarında keşfedilen faktör yapısının bağımsız veriler üzerinde doğrulanmasına ilişkin önerilerle uyumludur (Worthington ve Whittaker, 2006; Fokkema ve Greiff, 2017).

Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Araştırmanın etik uygunluğu Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve 30.07.2026 tarihli, 7 toplantı ve 14 karar sayılı kurul kararıyla araştırmanın yürütülmesi etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş; katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü onamları alınmıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcıların kişisel bilgilerinin korunmasına özen gösterilmiş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla değerlendirilmiştir. Ölçek maddelerinin yanıtlanmasında katılımcılardan kendi görüş ve deneyimlerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA ve DFA birbirinden bağımsız iki alt örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. AFA için IBM SPSS Statistics, DFA için ise LISREL 8.80 programından yararlanılmıştır.

AFA, 500 öğretmenden oluşan birinci alt örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine geçilmeden önce veri matrisinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca maddelerin örnekleme yeterliklerinin değerlendirilmesinde anti-image korelasyon matrisindeki MSA değerleri dikkate alınmıştır. MSA değerleri, faktör analizi öncesinde uygun olmayan maddelerin belirlenmesinde yararlı bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021).

Ölçeğin altında yatan gizil yapıyı belirlemek amacıyla faktör çıkarma yöntemi olarak Principal Axis Factoring (PAF) kullanılmıştır. PAF, özellikle gözlenen değişkenlerdeki ortak varyansa dayalı gizil faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı ölçek geliştirme çalışmalarında uygun faktör çıkarma yöntemlerinden biridir (Costello ve Osborne, 2005; Worthington ve Whittaker, 2006). Ölçeğin boyutlarının kuramsal olarak birbirleriyle ilişkili olabileceği öngörüldüğünden ortogonal bir döndürme yöntemi yerine eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin kullanılmıştır. Eğik döndürme, faktörlerin birbiriyle ilişkili olmasına izin vermesi nedeniyle sosyal ve davranış bilimlerindeki ilişkili psikolojik ve mesleki yapıların incelenmesinde tercih edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005).

Faktörlerin belirlenmesinde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler, yamaç-birikinti grafiği (scree plot), faktörlerin kuramsal yorumlanabilirliği ve maddelerin faktör yükleri birlikte değerlendirilmiştir. Faktör yüklerinin yorumlanmasında .40 ve üzerindeki yükler temel alınmış; bir maddenin birden fazla faktörde yüksek yük göstermesi durumunda çapraz yüklenmeler de incelenmiştir. AFA sonuçları yalnızca istatistiksel ölçütlere göre değil, elde edilen faktörlerin kuramsal anlamlılığı ve maddelerin içerikleriyle birlikte değerlendirilmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006; Costello ve Osborne, 2005).

AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının bağımsız bir örneklemde doğrulanması amacıyla 509 öğretmenden oluşan ikinci alt örneklem üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz LISREL 8.80 programında yürütülmüş ve parametrelerin kestiriminde Maximum Likelihood (ML) yöntemi kullanılmıştır. DFA, önceden belirlenen kuramsal ölçme modelinin gözlenen verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu sınamaya olanak sağlamaktadır (Brown, 2015).

Modelin değerlendirilmesinde yalnızca ki-kare istatistiğine bağlı kalınmamış; χ^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI, NNFI/TLI, NFI, IFI, GFI ve AGFI uyum indeksleri birlikte incelenmiştir. Büyük örneklemelerde ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle model uyumunun birden fazla uyum indeksi üzerinden değerlendirilmesi tercih edilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesinde özellikle CFI ve TLI değerlerinin yüksek, RMSEA ve SRMR değerlerinin düşük olması dikkate alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Brown, 2015). Hu ve Bentler (1999), iyi model uyumunun değerlendirilmesinde CFI/TLI için yaklaşık .95, SRMR için yaklaşık .08 ve RMSEA için yaklaşık .06 değerlerini önemli referans noktaları olarak önermektedir. Bununla birlikte uyum indeksleri kesin ve değişmez eşik değerleri olarak değil, modelin bütünsel değerlendirilmesinde kullanılan göstergeler olarak ele alınmıştır.

DFA sürecinde standartlaştırılmış faktör yükleri, hata varyansları ve faktörler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Modelde yapılabilecek değişiklikler yalnızca modifikasyon indekslerinin büyüklüğüne göre değil, maddeler arasındaki kuramsal ve anlamsal ilişkilere göre değerlendirilmiştir. Böylece yalnızca istatistiksel uyumu artırmaya yönelik ve kuramsal dayanağı bulunmayan model değişikliklerinden kaçınılmıştır (Brown, 2015).

Ölçeğin güvenilirliğinin değerlendirilmesinde Cronbach alfa (α) katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin çok boyutlu yapısı dikkate alınarak güvenilirlik değerlendirmeleri ölçeğin toplamının yanı sıra her alt boyut için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca faktör yapısına dayalı güvenilirlik ve yakınsak geçerlik kanıtlarının değerlendirilmesinde bileşik güvenilirlik (CR) ve açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri dikkate alınmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, tek bir istatistiksel göstergeye dayalı olarak değil; faktör yükleri, açıklanan varyans, faktörler arasındaki ilişkiler, model uyum indeksleri ve güvenilirlik katsayıları birlikte dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Böylece Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların bütüncül biçimde incelenmesi amaçlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından ortaya çıkan faktör yapısını sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları ve geneline ilişkin güvenirlik katsayıları ile yakınsak geçerlik göstergeleri incelenmiştir.

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla dokuz madde üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör çıkarma yöntemi olarak Principal Axis Factoring (PAF), faktörlerin birbiriyle ilişkili olabileceği varsayımı doğrultusunda döndürme yöntemi olarak Direct Oblimin kullanılmıştır. Faktör yapısı incelenmeden önce veri setinin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett küresellik testi ile değerlendirilmiştir.

3.1.1. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğu

AFA'nın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinde KMO örneklem yeterliği katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğine İlişkin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Gösterge	Değer
KMO	.760
Bartlett χ^2	4633.575
sd	36
p	< .001
Korelasyon matrisi determinantı	.010

Not. KMO = Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği ölçüsü.

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin .760 olduğu görülmektedir. Bu değer veri matrisinin faktör analizi için yeterli örnekleme uygunluğuna sahip olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testinin de istatistiksel olarak anlamlı olması, $\chi^2(36) = 4633.575$, $p < .001$, değişkenler arasındaki korelasyonların faktör analizi yapılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon matrisi determinantının .010 olması, korelasyon matrisinde faktör analizini engelleyecek düzeyde bir tekillik sorunu bulunmadığına işaret etmektedir.

Maddelerin bireysel örneklem yeterlikleri de anti-image korelasyon matrisindeki MSA değerleri üzerinden incelenmiştir. Maddelere ilişkin MSA değerleri .689 ile .913 arasında değişmiştir. En düşük MSA değeri MesSayg6 (.689), en yüksek değer ise MesSayg4 (.913) için elde edilmiştir. Bütün değerlerin .50'nin üzerinde olması nedeniyle herhangi bir maddenin bu aşamada analizden çıkarılmasını gerektiren bir bulguya rastlanmamıştır.

3.1.2. Faktör Sayısının Belirlenmesi ve Açıklanan Varyans

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde özdeğerler, açıklanan varyans oranları, yamaç-birikinti (scree plot) grafiği ve ortaya çıkan faktörlerin kuramsal olarak yorumlanabilirliği birlikte değerlendirilmiştir. PAF sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde üç faktör elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Özdeğer ve Açıklanan Varyans Sonuçları

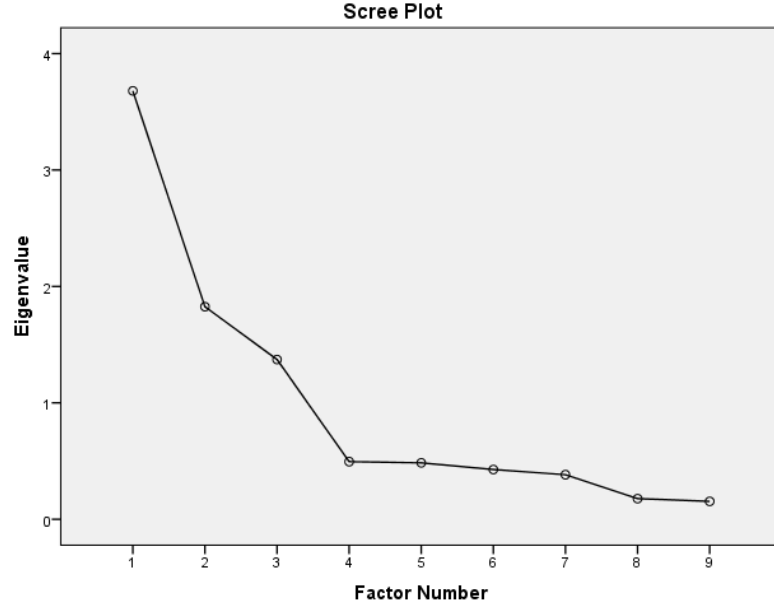
Faktör	Başlangıç özdeğeri	Başlangıç varyans (%)	PAF özdeğeri	Açıklanan varyans (%)	Kümülatif varyans (%)
1	3.680	40.886	3.371	37.460	37.460
2	1.826	20.293	1.482	16.469	53.930
3	1.372	15.246	1.088	12.094	66.023

Not. Faktör çıkarma yöntemi Principal Axis Factoring'dir.

Tablo 2'ye göre PAF sonucunda birinci faktör toplam varyansın %37.460'ını, ikinci faktör %16.469'unu, üçüncü faktör ise %12.094'ünü açıklamaktadır. Üç faktörün birlikte açıkladığı ortak varyans oranı %66.023 olarak belirlenmiştir. Üçüncü faktörden sonra özdeğerin 1'in altına düştüğü görülmektedir. Dördüncü faktörün

başlangıç özdeğeri yalnızca .495'tir.

Yamaç-birikinti grafiği de bu sonucu desteklemektedir. Grafikte ilk üç faktörün özdeğerleri sırasıyla 3.680, 1.826 ve 1.372 iken dördüncü faktörde özdeğerin .495'e keskin biçimde düştüğü ve sonraki faktörlerin görece yatay bir seyir izlediği görülmektedir. Bu görünüm ölçeğin üç faktörlü yapısını desteklemektedir.



Şekil 1. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğine İlişkin Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

3.1.3. Ortak Varyans Değerleri

AFA sonucunda her bir maddenin faktör yapısı tarafından açıklanan ortak varyans miktarı incelenmiştir. Bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Maddelere İlişkin Ortak Varyans Değerleri

Madde	Başlangıç	Çıkarım
MesSayg1	.672	.726
MesSayg2	.723	.881
MesSayg3	.495	.536
MesSayg4	.468	.492
MesSayg5	.736	.890
MesSayg6	.712	.793
MesSayg7	.379	.488
MesSayg8	.398	.572
MesSayg9	.391	.564

Not. Faktör çıkarma yöntemi Principal Axis Factoring'dir.

Tablo 3'e göre maddelerin çıkarım sonrası ortak varyans değerleri .488 ile .890 arasında değişmektedir. En yüksek ortak varyans MesSayg5 (.890), ardından MesSayg2 (.881) ve MesSayg6 (.793) maddelerinde görülürken; en düşük değer MesSayg7 (.488) maddesinde elde edilmiştir. Genel olarak maddelerin üç faktörlü ortak yapıyla yeterli düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

3.1.4. Döndürülmüş Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

Faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği kabul edildiğinden Direct Oblimin eğik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Eğik döndürmede maddelerin faktörlere özgün katkılarının değerlendirilmesinde Pattern Matrix esas alınmıştır. Döndürme yedi iterasyonda yakınsamıştır.

Tablo 4. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğinin Döndürülmüş Faktör Yükleri

Boyut	Madde	Faktör yükü
Toplumsal Saygınlık (F1)	MesSayg1	.861
	MesSayg2	.950
	MesSayg3	.709
Kurumsal Saygınlık (F2)	MesSayg4	.495
	MesSayg5	.961
	MesSayg6	.916
Mesleki Öz Saygınlık (F3)	MesSayg7	.645
	MesSayg8	.767
	MesSayg9	.764

Not. Principal Axis Factoring ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. SPSS çıktısında üçüncü faktörün yükleri negatif işaretlidir; faktör yönü keyfi olduğundan yorum kolaylığı amacıyla mutlak değerleri sunulmuştur. .40'ın altındaki yükler gösterilmemiştir.

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktörde MesSayg1–MesSayg3 maddelerinin .709–.950, ikinci faktörde MesSayg4–MesSayg6 maddelerinin .495–.961, üçüncü faktörde MesSayg7–MesSayg9 maddelerinin ise .645–.767 arasında faktör yüklerine sahip olduğu görülmektedir. Bütün maddelerin ait oldukları faktörlerde .40'ın üzerinde yük göstermesi ve Pattern Matrix'te .40'ın üzerinde belirgin bir çapraz yüklenme bulunmaması, üç faktörlü yapının maddeler açısından temiz ve yorumlanabilir olduğunu göstermektedir.

Maddelerin içerikleri dikkate alınarak birinci faktör Toplumsal Saygınlık, ikinci faktör Kurumsal Saygınlık, üçüncü faktör ise Mesleki Öz Saygınlık olarak adlandırılmıştır.

Faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde SPSS'in faktör yönlendirmesinden kaynaklanan işaretler dikkate alınmaksızın ilişkilerin büyüklüklerinin .217 ile .380 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, boyutların birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte tamamen örtüşmediklerini göstermekte ve eğik döndürme yönteminin kullanılmasını desteklemektedir.

Ayrıca yeniden üretilen korelasyon matrisi incelendiğinde, mutlak değeri .05'in üzerinde olan yalnızca bir (%2.0) nonredundant residual bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç üç faktörlü çözümün gözlenen korelasyon matrisini büyük ölçüde yeniden üretebildiğine ilişkin ek bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA sonucunda belirlenen üç faktörlü yapının doğrulanması amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Modelde MesSayg1–MesSayg3 maddeleri Toplumsal Saygınlık (F1), MesSayg4–MesSayg6 maddeleri Kurumsal Saygınlık (F2) ve MesSayg7–MesSayg9 maddeleri Mesleki Öz Saygınlık (F3) faktörleri altında tanımlanmıştır. LISREL çıktısı, belirtilen üç faktörlü model spesifikasyonunun analizde tanımlandığını göstermektedir.

Tablo 5. Üç Faktörlü DFA Modeline İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Elde edilen değer	Referans değer
χ^2	76.01	—
sd	21	—
χ^2/sd	3.62	≤ 3 iyi; ≤ 5 kabul edilebilir
RMSEA	.051	$\leq .06$ iyi; $\leq .08$ kabul edilebilir
RMSEA %90 GA	.039–.064	Üst sınırın .08'in altında olması tercih edilir
SRMR	.045	$\leq .08$
NFI	.99	$\geq .95$ iyi; $\geq .90$ kabul edilebilir
NNFI/TLI	.98	$\geq .95$
CFI	.99	$\geq .95$
IFI	.99	$\geq .95$ iyi; $\geq .90$ kabul edilebilir
RFI	.98	$\geq .95$ iyi; $\geq .90$ kabul edilebilir
GFI	.98	$\geq .95$ iyi; $\geq .90$ kabul edilebilir
AGFI	.96	$\geq .90$ iyi; $\geq .85$ kabul edilebilir

Not. RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; CFI = Comparative

Fit Index; NNFI/TLI = Non-Normed Fit Index/Tucker-Lewis Index; NFI = Normed Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; RFI = Relative Fit Index; GFI = Goodness of Fit Index; AGFI = Adjusted Goodness of Fit Index.

İlk modelde uyum değerlerinin özellikle RMSEA=.100 ve SRMR=.084 açısından iyileştirmeye açık olduğu görülmüştür; CFI=.95, NFI=.95 ve GFI=.94 olarak bulunmuştur. Modifikasyon indeksleri ve maddelerin içerik benzerlikleri birlikte değerlendirilerek aynı boyutlarda yer alan MesSayg1–MesSayg2, MesSayg5–MesSayg6 ve MesSayg8–MesSayg9 maddelerinin hata kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Nihai modelde bu üç hata kovaryansının tanımlandığı LISREL çıktısında açıkça görülmektedir.

Tablo 5'e göre nihai DFA modelinde $\chi^2(21)=76.01$, $p<.001$ ve $\chi^2/sd=3.62$ olarak belirlenmiştir. RMSEA=.051 (%90 GA [.039, .064]), SRMR=.045, CFI=.99, NNFI=.98, NFI=.99, IFI=.99, RFI=.98, GFI=.98 ve AGFI=.96'dır. Bu değerler LISREL çıktısıyla doğrudan doğrulanmaktadır.

Üç faktörlü DFA modeline ilişkin uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde modelin genel olarak iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. χ^2/sd değerinin 3.62 olması kabul edilebilir uyuma işaret ederken, RMSEA=.051 ve SRMR=.045 değerleri iyi uyum sınırları içerisinde. Benzer biçimde CFI=.99, NNFI/TLI=.98, NFI=.99, IFI=.99, RFI=.98, GFI=.98 ve AGFI=.96 değerleri modelin veriyle uyumunu desteklemektedir. Uyum indekslerinin tek bir ölçüte dayalı olarak değil birlikte değerlendirilmesi sonucunda, Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği için öngörülen üç faktörlü ölçme modelinin doğrulandığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003).

3.2.1. Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

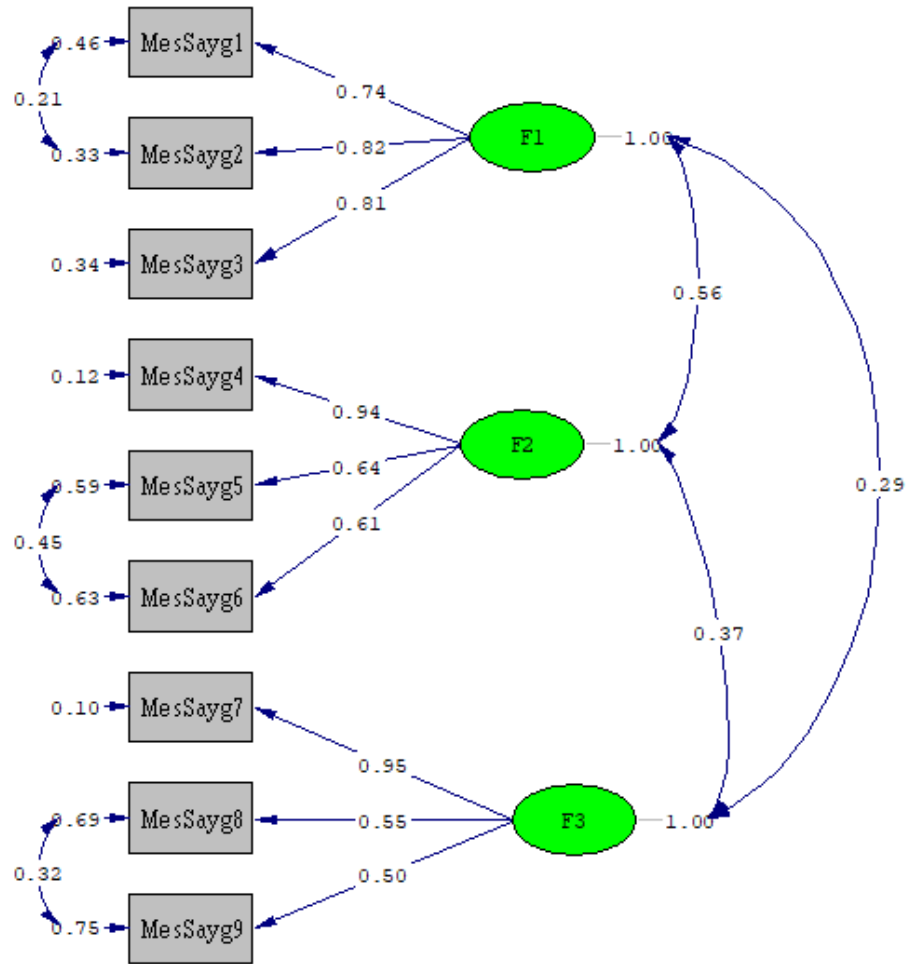
Nihai DFA modelinde maddelerin ait oldukları gizil değişkenleri açıklama düzeyleri standartlaştırılmış faktör yükleri ve R^2 değerleri üzerinden incelenmiştir. LISREL çıktısındaki R^2 değerleri esas alındığında standartlaştırılmış yükler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. DFA Modeline İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

Boyut	Madde	Standartlaştırılmış λ	R^2
Toplumsal Saygınlık	MesSayg1	.735	.54
	MesSayg2	.819	.67
	MesSayg3	.812	.66
Kurumsal Saygınlık	MesSayg4	.938	.88
	MesSayg5	.640	.41
	MesSayg6	.608	.37
Mesleki Öz Saygınlık	MesSayg7	.949	.90
	MesSayg8	.557	.31
	MesSayg9	.500	.25

Tablo 6'da görüldüğü üzere standartlaştırılmış faktör yükleri .500 ile .949 arasında değişmektedir. Toplumsal Saygınlık boyutunda yükler .735–.819, Kurumsal Saygınlık boyutunda .608–.938 ve Mesleki Öz Saygınlık boyutunda .500–.949 aralığındadır. LISREL çıktısındaki ilgili R^2 değerleri sırasıyla F1 için .54, .67 ve .66; F2 için .88, .41 ve .37; F3 için .90, .31 ve .25'tir.

Bu bulgular bütün maddelerin kuramsal olarak tanımlandıkları faktörlerle yeterli düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte MesSayg8 ve özellikle MesSayg9 maddelerinin açıklanan varyanslarının diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olması ve maddelerin Mesleki Öz Saygınlık boyutunun içerik kapsamına katkısı dikkate alındığında maddeler modelde korunmuştur.



Chi-Square=76.01, df=21, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 2. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğinin Üç Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

3.3. Güvenirlik, Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerliğe İlişkin Bulgular

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin güvenilirliği Cronbach alfa (α), McDonald's omega (ω) ve bileşik güvenilirlik (CR) katsayıları üzerinden incelenmiştir. Yakınsak geçerliğin değerlendirilmesinde açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri, ayırt edici geçerliğin değerlendirilmesinde ise Fornell–Larcker ölçütü kullanılmıştır. Fornell–Larcker ölçütü kapsamında her bir boyuta ait AVE değerinin karekökü ile boyutlar arasındaki korelasyonlar karşılaştırılmıştır (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 7. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğinin Güvenirlik ve Yakınsak Geçerlik Sonuçları

Boyut/Ölçek	Madde	α	Stand. α	ω	CR	AVE
Toplumsal Saygınlık	3	.872	.874	.832	.832	.623
Kurumsal Saygınlık	3	.852	.854	.781	.781	.553
Mesleki Öz Saygınlık	3	.748	.767	.723	.723	.487
Ölçek Geneli	9	.818	.813	—	—	—

Not. α = Cronbach alfa; Stand. α = standartlaştırılmış maddelere dayalı Cronbach alfa; ω = McDonald's omega; CR = Composite Reliability; AVE = Average Variance Extracted. ω , CR ve AVE değerleri nihai birinci düzey DFA modelindeki standartlaştırılmış faktör yükleri esas alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısının $\alpha=.818$ olduğu görülmektedir. Alt boyutların alfa katsayıları Toplumsal Saygınlık için $\alpha=.872$, Kurumsal Saygınlık için $\alpha=.852$ ve Mesleki Öz Saygınlık için $\alpha=.748$ 'dir. McDonald's omega katsayıları sırasıyla .832, .781 ve .723; CR değerleri ise .832, .781 ve .723 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler üç alt boyutun da yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Yakınsak geçerlik açısından AVE değerleri Toplumsal Saygınlık için .623, Kurumsal Saygınlık için .553 ve Mesleki Öz Saygınlık için .487 olarak hesaplanmıştır. Fornell ve Larcker'ın (1981) yaklaşımına göre AVE değerinin .50 ve üzerinde olması, ilgili örtük değişkenin göstergelerindeki varyansın en az yarısını açıklayabildiğine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Buna göre Toplumsal Saygınlık ve Kurumsal Saygınlık boyutları .50 ölçütünü karşılamaktadır. Mesleki Öz Saygınlık boyutunun AVE=.487 değeri ise bu ölçütün .013 altında kalmaktadır. Bununla birlikte bu boyutta $\alpha=.748$, $\omega=.723$ ve $CR=.723$ değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olması ve üç maddenin boyutun kavramsal kapsamına katkısı birlikte değerlendirildiğinde boyutun mevcut yapısının korunması uygun görülmüştür.

Ölçeğin üç boyutunun birbirinden ampirik olarak ayrışıp ayrışmadığını değerlendirmek amacıyla ayrıca Fornell–Larcker ölçütü incelenmiştir. Bu amaçla her bir boyuta ait AVE değerinin karekökü hesaplanmış ve boyutlar arasındaki DFA faktör korelasyonlarıyla karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeğinin Ayırt Edici Geçerliğine İlişkin Fornell–Larcker Sonuçları

Boyut	1	2	3
1. Toplumsal Saygınlık	.789		
2. Kurumsal Saygınlık	.560	.744	
3. Mesleki Öz Saygınlık	.290	.370	.698

Not. Köşegen üzerinde koyu olarak gösterilen değerler ilgili boyutların AVE değerlerinin karekökünü, köşegen dışındaki değerler ise nihai birinci düzey DFA modelindeki faktörler arası korelasyonları göstermektedir. Ayırt edici geçerliğin desteklenmesi için her bir boyutun AVE karekökünün o boyutun diğer boyutlarla olan korelasyonlarından yüksek olması beklenmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Tablo 8 incelendiğinde Toplumsal Saygınlık boyutunun AVE karekökünün .789 olduğu ve bu değer Kurumsal Saygınlık (.560) ve Mesleki Öz Saygınlık (.290) ile olan korelasyonlarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Kurumsal Saygınlık boyutunun AVE karekökü .744 olup Toplumsal Saygınlık (.560) ve Mesleki Öz Saygınlık (.370) ile olan korelasyonlarının üzerindedir. Mesleki Öz Saygınlık boyutunda da AVE karekökü .698 olarak hesaplanmış ve bu değer Toplumsal Saygınlık (.290) ve Kurumsal Saygınlık (.370) ile olan korelasyonlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Fornell–Larcker ölçütü üç boyutun tamamında karşılanmıştır. Bu sonuç, Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık boyutlarının birbiriyle ilişkili olmakla birlikte ampirik olarak birbirinden ayrıştığını ve ölçeğin ayırt edici geçerliğine ilişkin kanıt sağlandığını göstermektedir.

Güvenirlilik, yakınsak ve ayırt edici geçerlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde, Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin üç alt boyutunun yeterli güvenirlilik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Toplumsal Saygınlık ve Kurumsal Saygınlık boyutları yakınsak geçerlik açısından AVE ölçütünü karşılarken, Mesleki Öz Saygınlık boyutunda AVE=.487 ile sınırda bir değer elde edilmiştir. Buna karşılık Fornell–Larcker sonuçlarının üç boyutun tamamında ölçütü karşılaması, üç faktörün birbirinden ayırt edilebilir yapılar olduğunu desteklemektedir. Böylece ölçeğin Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olmak üzere üç ilişkili ancak ayrılan boyuttan oluşan yapısına ilişkin ek geçerlik kanıtı elde edilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarını toplumsal, kurumsal ve bireysel düzeylerde değerlendirebilecek dokuz maddelik bir Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Analizler sonucunda Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde üç faktör toplam varyansın %66.023'ünü açıklamış, maddelerin faktör yükleri .495 ile .961 arasında değişmiş ve .40'ın üzerinde belirgin bir çapraz yüklenme görülmemiştir. Üçüncü faktörden sonra yamaç-birikinti grafiğinde ortaya çıkan belirgin kırılma da üç faktörlü yapıyı desteklemiştir. Doğrulamalı faktör analizinde ise $\chi^2/sd=3.62$, RMSEA=.051, SRMR=.045, CFI=.99 ve TLI=.98 olarak elde edilen değerler, AFA ile belirlenen yapının veriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki saygınlığa ilişkin değerlendirmelerinin tek bir algıdan oluşmadığını; toplumun mesleğe verdiği değer, öğretmenin okulda gördüğü mesleki değer ve kendi mesleğine yüklediği anlam üzerinden farklılaşabildiğini göstermektedir.

Üç faktörlü yapının ilk boyutu olan Toplumsal Saygınlık, öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değer ve gösterdiği saygıya ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Bu boyutta maddelerin AFA yükleri .709 ile

.950, DFA yükleri ise .735 ile .819 arasında değişmiştir. Ayrıca $\alpha=.872$, $\omega=.832$, $CR=.832$ ve $AVE=.623$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleklerinin toplumdaki konumuna ilişkin değerlendirmelerinin kendi içinde tutarlı bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenliğin toplumsal saygınlığının zaman ve bağlama göre değişebildiğini gösteren çalışmalar da mesleğin toplum tarafından nasıl değerlendirildiğinin öğretmenlik deneyiminin önemli bir yönü olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal değerlendirmelerin mesleki kimlik, iş doyumu, moral ve meslekte kalma gibi değişkenlerle ilişkilendirilmesi de bu boyutun ayrı olarak ele alınmasının önemini desteklemektedir (Bozkurt ve Kutlu, 2021).

İkinci boyut olan Kurumsal Saygınlık, öğretmenin görev yaptığı okulda gördüğü mesleki değer, saygı ve tanınmaya ilişkin algısını ifade etmektedir. AFA’da bu boyuttaki faktör yükleri .495 ile .961 arasında değişirken, DFA’da MesSayg4 için .938, MesSayg5 için .640 ve MesSayg6 için .608 faktör yükleri elde edilmiştir. Boyutun $\alpha=.852$, $\omega=.781$, $CR=.781$ ve $AVE=.553$ değerleri de yeterli iç tutarlılık ve yakınsak geçerliğe işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin toplumun genel olarak öğretmenliğe verdiği değer ile doğrudan görev yaptıkları okulda kendilerine gösterilen değer ve saygıyı birbirinden ayırabildiklerini düşündürmektedir. Öğretmenlerin kurumsal ortamda deneyimledikleri saygı, destek ve tanınma ile daha geniş toplumsal saygınlık arasında kavramsal bir ayırım yapılabileceği önceki çalışmalarda da görülmektedir (Atmaca, 2020). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yalnızca toplumun mesleğe bakışı üzerinden değerlendirmek, öğretmenin günlük çalışma ortamında deneyimlediği mesleki değeri açıklamakta yetersiz kalabilir.

Üçüncü boyut olan Mesleki Öz Saygınlık, öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değeri, öğretmen olmaktan duyduğu gururu ve mesleğinin birey ve toplum açısından önemine ilişkin değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu boyuttaki maddelerin AFA yükleri .645 ile .767 arasında değişirken, DFA’da MesSayg7=.949, MesSayg8=.557 ve MesSayg9=.500 olarak bulunmuştur. Boyutun $\alpha=.748$, $\omega=.723$ ve $CR=.723$ değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Bu sonuçlar, öğretmenin kendi mesleğine ilişkin değerlendirmesinin toplumsal ve kurumsal değerlendirmelerden ayrılabilen bir yapı olduğunu göstermektedir. Mesleğe ilişkin kişisel değer ve mesleki benlik değerlendirmesinin toplumsal ve kurumsal değerlendirmelerden kavramsal olarak ayrılması, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile öz değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalarla da uyumludur (Motallebzadeh ve Kazemi, 2018).

Üç boyutun birbirinden ayrılması, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarının anlaşılması açısından önemlidir. Bir öğretmen, toplumun öğretmenlik mesleğine yeterince değer vermediğini düşünürken kendi mesleğine yüksek düzeyde değer atfedebilir. Benzer şekilde öğretmenliğin toplumdaki saygınlığına ilişkin olumlu bir değerlendirme, öğretmenin görev yaptığı okulda aynı ölçüde değer ve takdir gördüğü anlamına gelmeyebilir. Dolayısıyla Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık, birbiriyle ilişkili olmakla birlikte mesleki saygınlığın farklı kaynaklarını yansıtmaktadır. Üç faktörün başlangıç özdeğerlerinin 3.680, 1.826 ve 1.372 olması, toplam açıklanan varyansın %66.023’e ulaşması ve üçüncü faktörden sonra belirgin bir kırılmanın görülmesi bu ayrımı ampirik olarak da desteklemektedir. Yeniden üretilen korelasyon matrisinde mutlak değeri .05’in üzerinde yalnızca bir artık bulunması ve .40’ın üzerinde çapraz yüklenme görülmemesi de üç boyutlu çözümün belirginliğine ilişkin ek kanıt sağlamaktadır (Shrestha, 2021).

AFA ile belirlenen yapının DFA sonuçlarıyla desteklenmesi, ölçeğin yapı geçerliği açısından önemlidir. AFA’da ortak varyans değerlerinin .488 ile .890, faktör yüklerinin ise .495 ile .961 arasında değişmesi, maddelerin üç faktörlü yapı içerisinde yeterli düzeyde temsil edildiğini göstermiştir. DFA sonucunda $\chi^2/sd=3.62$, $RMSEA=.051$, $SRMR=.045$, $CFI=.99$, $TLI=.98$, $NFI=.99$, $GFI=.98$ ve $AGFI=.96$ değerlerinin elde edilmesi de üç faktörlü modelin veriyle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. AFA’nın ardından DFA ile yapının sınanması ve uyum indekslerinin birlikte değerlendirilmesi, ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan psikometrik yaklaşımla uyumludur (Shrestha, 2021; Ledesma vd., 2015).

Nihai DFA modelinde MesSayg1–MesSayg2, MesSayg5–MesSayg6 ve MesSayg8–MesSayg9 maddelerinin hata terimleri arasında kovaryans tanımlanmıştır. Söz konusu madde çiftlerinin aynı boyut içerisinde yer alması ve içerik açısından birbirine yakın ifadeler taşıması, ortak hata varyansının kavramsal açıdan açıklanabilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, modifikasyon indekslerine dayalı model değişikliklerinin örnekleme özgü özelliklerden etkilenebileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle söz konusu hata kovaryanslarının bağımsız örneklemlerde yeniden ortaya çıkıp çıkmadığının sınanması, modelin genellenebilirliği ve kararlılığı açısından önem taşımaktadır (MacCallum vd., 1992).

Güvenirlilik bulguları da üç boyutlu yapıyı genel olarak desteklemektedir. Toplumsal Saygınlık boyutunda

$\alpha=.872$, $\omega=.832$ ve $CR=.832$; Kurumsal Saygınlık boyutunda $\alpha=.852$, $\omega=.781$ ve $CR=.781$ değerleri elde edilmiştir. Mesleki Öz Saygınlık boyutunda katsayılar görece daha düşük olmakla birlikte $\alpha=.748$, $\omega=.723$ ve $CR=.723$ düzeyindedir. Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayısının .818 olması da dokuz maddelik formun yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ölçeğin üç boyutlu yapısı dikkate alındığında, güvenilirliğin yalnızca toplam puana ilişkin alfa katsayısı üzerinden değil, her bir boyut için elde edilen α , ω ve CR değerleri birlikte dikkate alınarak değerlendirilmesi daha uygundur (Bozkurt ve Kutlu, 2021).

Yakınsak geçerlik açısından Toplumsal Saygınlık için $AVE=.623$, Kurumsal Saygınlık için $AVE=.553$ olarak bulunmuştur. Her iki değer de .50'nin üzerinde olması, bu boyutlarda maddelerin ait oldukları yapıyla yeterli düzeyde ortak varyans paylaştığını göstermektedir. Mesleki Öz Saygınlık boyutunda $AVE=.487$ olarak belirlenmiş ve bu değer .50 ölçütünün sınırlı ölçüde altında kalmıştır. Bu sonuç tek başına boyutun geçersiz olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Aynı boyutta $\alpha=.748$, $\omega=.723$ ve $CR=.723$ değerlerinin elde edilmiş olması, maddelerin kabul edilebilir düzeyde bir iç tutarlılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte MesSayg8 (.557) ve MesSayg9 (.500) maddelerinin DFA yüklerinin diğer maddelere göre daha düşük olması, AVE değerinin neden diğer iki boyuttan daha düşük kaldığını açıklamaktadır. Bu nedenle Mesleki Öz Saygınlık boyutuna ilişkin yakınsak geçerlik kanıtlarının farklı örneklerde yeniden değerlendirilmesi yerinde olacaktır (Shrestha, 2021; Jean-Pierre vd.,2010; Hassanzadeh vd.,2020).

Elde edilen üç boyutlu yapı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yalnızca toplumun mesleğe verdiği değer üzerinden ele alınmaması gerektiğini göstermektedir. Toplumsal Saygınlık, öğretmenliğin toplumdaki değerine; Kurumsal Saygınlık, öğretmenin okul ortamında gördüğü saygı ve tanınmaya; Mesleki Öz Saygınlık ise öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değer, önem ve mesleki gurura karşılık gelmektedir. Bu ayırım, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarının hangi düzeyde güçlendiğinin ya da zayıfladığının daha ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Dokuz maddeden oluşan kısa yapı da ölçeğin başka değişkenlerin birlikte ele alındığı araştırmalarda kullanılmasını kolaylaştırabilir. Böylece mesleki saygınlığın iş doyumu, motivasyon, mesleki kimlik ve meslekte kalma gibi değişkenlerle ilişkisi, saygınlığın farklı boyutları dikkate alınarak incelenebilir.

Bulgular değerlendirilirken bazı noktaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle Mesleki Öz Saygınlık boyutunda AVE 'nin .487 olması ve iki maddenin DFA yüklerinin .557 ve .500 düzeyinde kalması, bu boyutun farklı örneklerde yeniden sınanmasını gerekli kılmaktadır (Shrestha, 2021). Benzer biçimde DFA'da tanımlanan hata kovaryanslarının bağımsız örneklerde tekrarlanıp tekrarlanmadığı incelenmelidir (Fornell ve Larcker, 1981). Ölçeğin farklı eğitim kademeleri, okul türleri ve öğretmen gruplarında sınanması ve ölçme değişmezliğinin incelenmesi de üç boyutlu yapının farklı gruplardaki kararlılığına ilişkin daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.

Sonuç olarak bulgular, dokuz maddelik Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonuçlarının birbiriyle uyumlu olması ile alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri bu yapıyı desteklemektedir. Toplumsal Saygınlık ve Kurumsal Saygınlık boyutlarında yakınsak geçerliğe ilişkin daha güçlü sonuçlar elde edilirken, Mesleki Öz Saygınlık boyutundaki $AVE=.487$ değeri bu boyutun sonraki araştırmalarda yeniden incelenmesi gereken yönünü oluşturmaktadır. Genel olarak ölçek, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarını toplumun öğretmenliğe verdiği değer, okul ortamında öğretmene gösterilen mesleki değer ve öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değer olmak üzere üç farklı düzeyde ele alan kısa ve çok boyutlu bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleklerine ilişkin saygınlık algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin, Toplumsal Saygınlık, Kurumsal Saygınlık ve Mesleki Öz Saygınlık olmak üzere üç boyut ve dokuz maddeden oluşan bir yapı sergilediği belirlenmiştir. AFA ile ortaya çıkan üç faktörlü yapının DFA sonuçlarıyla desteklenmesi ve elde edilen güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeylerde bulunması, ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamaktadır. Ayırt edici geçerlik sonuçları da üç boyutun birbiriyle ilişkili olmakla birlikte ampirik olarak ayrıştığını göstermektedir. Yakınsak geçerlik açısından Toplumsal Saygınlık ve Kurumsal Saygınlık boyutları AVE ölçütünü karşılarken, Mesleki Öz Saygınlık boyutunda AVE değerinin .487 ile .50 ölçütünün sınırlı düzeyde altında kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte bu boyutun güvenirlik göstergelerinin kabul edilebilir düzeyde olması, mevcut üç maddelik yapının

korunmasını desteklemektedir.

Ölçeğin üç boyutlu yapısı, öğretmenlerin mesleki saygınlık algısının farklı kaynaklarını birlikte değerlendirmeye olanak vermektedir. Toplumsal Saygınlık, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl değerlendirildiğine; Kurumsal Saygınlık, öğretmenin görev yaptığı okulda gördüğü mesleki değer, saygı ve tanınmaya; Mesleki Öz Saygınlık ise öğretmenin kendi mesleğine yüklediği değer, önem ve mesleki gurura karşılık gelmektedir. Bu ayırım, bir öğretmenin mesleğin toplumsal konumuna ilişkin değerlendirmesi ile çalıştığı kurumda gördüğü değer ve kendi mesleğine atfettiği önemin aynı düzeyde olmayabileceğini dikkate almaktadır. Bu nedenle ölçeğin kullanımında toplam puanın yanı sıra alt boyut puanlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi, mesleki saygınlığın farklı kaynaklarının daha ayrıntılı incelenmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği'nin dokuz maddeden oluşması, özellikle birden fazla değişkenin birlikte ele alındığı araştırmalarda uygulama kolaylığı sağlamaktadır. Ölçek; öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarının iş doyumu, mesleki iyi oluş, öğretmen özerkliği, okul yönetimi desteği, örgütsel bağlılık, okul değiştirme ve mesleği bırakma niyeti gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği araştırmalarda kullanılabilir. Bunun yanında üç boyutun ayrı ayrı ele alınması, mesleki saygınlığın toplumsal, kurumsal ve bireysel kaynaklarının farklı örgütsel ve mesleki sonuçlarla nasıl ilişkili olduğunun incelenmesine olanak sağlayabilir.

Bununla birlikte elde edilen psikometrik kanıtlar araştırmanın örnekleme ve uygulama koşullarıyla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda ölçeğin üç faktörlü yapısının bağımsız öğretmen örneklemelerinde yeniden doğrulanması, farklı eğitim kademeleri, okul türleri, cinsiyet ve mesleki kıdem grupları açısından ölçme değişmezliğinin sınanması yararlı olacaktır. Özellikle Mesleki Öz Saygınlık boyutunun yakınsak geçerliğinin farklı örneklemelerde yeniden değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi, ölçüt bağıntılı geçerliğe ilişkin ek kanıtların elde edilmesi ve boylamsal çalışmalarla mesleki saygınlık algısındaki değişimin incelenmesi, ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin kanıt birikimini genişletebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı (Author Contributions)

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onayı (Ethics Approval)

Bu. Bu araştırma için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 30.07.2026 tarihli, 7 toplantı ve 14 karar sayılı kurul kararıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Finansal Destek (Funding)

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça

- Ada, E. N., Ahmad, H., Uzun, N. B., Jowett, S., & Kazak, Z. (2021). Cross-cultural adaptation of the Turkish and Kuwaiti Teacher–Student Relationship Questionnaire in physical education (TSRQ-PE Teacher Version): Testing for measurement invariance. *Sustainability*, 13(3), 1387. doi:10.3390/su13031387
- Akyürek, S. S., & Çan, Ö. (2021). Illegitimate tasks and occupational outcomes: The impact of vertical collectivism. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 10(2), 155–173. doi:10.1108/EBHRM-02-2021-0025
- André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., García, C. M. F., . . . Jeon, M. (2020). Student perceptions in measuring teaching behavior across six countries: A multi-group confirmatory factor analysis approach to measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 11, 273. doi:10.3389/fpsyg.2020.00273
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152–167. doi:10.33308/26674874.2020341165

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. doi:10.3389/fpubh.2018.00149
- Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114–142.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9. doi:10.7275/jyj1-4868
- Fokkema, M., & Greiff, S. (2017). How performing PCA and CFA on the same data equals trouble: Overfitting in the assessment of internal structure and some editorial thoughts on it. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 399–402. doi:10.1027/1015-5759/a000460
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. doi:10.1177/002224378101800104
- Gençay, Ö. A. (2009). Validation of the Physical Education Teachers' Physical Activity Self-efficacy Scale with a Turkish sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(2), 223–230. doi:10.2224/sbp.2009.37.2.223
- Gümüş, M., Hamarat, B., Çolak, E., & Duran, E. (2012). Organizational and occupational identification. *Career Development International*, 17(4), 300–313. doi:10.1108/13620431211255806
- Güneş, Ç., & Uysal, H. H. (2019). The relationship between teacher burnout and organizational socialization among English language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 339–361. doi:10.17263/jlls.547758
- Gür, B. S. (2014). Deskilling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3). doi:10.12738/estp.2014.3.2116
- Hassanzadeh, R., Jafarabadi, M. A., Abbasalizadeh, F., Meedya, S., Mohammad-Alizadeh-Charandabi, S., & Mirghafourvand, M. (2020). Psychometric properties of satisfaction with the childbirth education class questionnaire for Iranian population. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20(1). doi:10.1186/s12884-020-03349-1
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Jean-Pierre, P., Fiscella, K., Freund, K. M., Clark, J. A., Darnell, J. S., Holden, A. E. C., . . . Winters, P. (2011). Structural and reliability analysis of a patient satisfaction with cancer-related care measure. *Cancer*, 117(4), 854–861. doi:10.1002/cncr.25501
- Ledesma, R. D., Valero-Mora, P., & Macbeth, G. (2015). The scree test and the number of factors: A dynamic graphics approach. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, e11. doi:10.1017/sjp.2015.13
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2021). MSA: The forgotten index for identifying inappropriate items before computing exploratory item factor analysis. *Methodology*, 17(4), 296–306. doi:10.5964/meth.7185
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490–504. doi:10.1037/0033-2909.111.3.490
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1443374. doi:10.1080/2331186X.2018.1443374
- Onyefulu, C., Madalińska-Michalak, J., & Bavlı, B. (2023). Teachers' motivation to choose teaching and remain

- in the profession: A comparative mixed methods study in Jamaica, Poland and Turkey. *Power and Education*, 15(1), 37–65. doi:10.1177/17577438221109907
- Oz, E. (2021). Comparability of teachers' educational background items in TIMSS: A case from Turkey. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1), 1–23. doi:10.1186/s40536-021-00097-2
- Özer, Ö. (2020). English medium instruction at tertiary level in Turkey: A study of academics' needs and perceptions. *Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 88–95. doi:10.5961/jhes.2020.370
- Pinar, S., Bardakçı, M., & Arslan, F. Y. (2021). Factors influencing teachers' professional learning: A study of Turkish EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 173–192. doi:10.17263/jlls.903367
- Polat, M., & Erdem, C. (2023). Adaptation of Teacher Immunity Scale to Turkish: Validity and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 163–190. doi:10.19126/suje.1121744
- Sabancı, A., & Özyıldırım, G. (2020). The adaptation of Behavior and Instructional Management Scale into Turkish language context: Validity and reliability analysis. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 34–57. doi:10.17583/ijelm.2020.4825
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4–11. doi:10.12691/ajams-9-1-2
- Telli, S., Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2021). Students' perceptions of teaching behaviour in Turkish secondary education: A Mokken scaling of My Teacher Questionnaire. *Learning Environments Research*, 24(2), 315–337. doi:10.1007/s10984-020-09329-8
- Tomšik, R. (2019). Choosing teaching as a profession: Validation of an SMVUP-4-S assessment tool. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(4), 545–559. doi:10.33225/pec/19.77.545
- Uçar, M. Y., & Bağatarhan, T. (2022). The Teacher Job Satisfaction Scale–Turkish Form: Psychometric properties and construct validity. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(4), 1063–1078. doi:10.15345/iojes.2022.04.010
- Wiboolyasarın, W., Jinowat, N., Suwanwihok, K., Kamonsawad, R., Wiboolyasarın, K., Boonprawes, S., & Kiti, T. (2025). Motivations and persistence of pre-service teachers in government teaching: A study of factors influencing career decisions in Thailand. *Review of Education*, 13(2), e70068. doi:10.1002/rev3.70068
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. doi:10.1177/0011000006288127
- Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295–306. doi:10.1007/s12564-013-9258-9

EXTENDED ABSTRACT

Measuring Teachers' Perceptions of Professional Prestige: A Scale Development Study Based on Social, Institutional, and Professional Self-Esteem Dimensions

Teaching is one of the fundamental professions not only because of its role in individuals' academic and social development but also in ensuring the cultural and educational continuity of societies. However, teachers' perceptions of the prestige of their profession are not limited solely to the status of teaching within society. The value society places on the teaching profession, the respect and professional recognition a teacher receives within the institution where they work, and the value the teacher themselves attributes to their profession can constitute

distinct yet interrelated areas of evaluation. Studies conducted in Turkey also indicate that the social prestige and professional image of the teaching profession constitute an important aspect of the teaching experience (Atmaca, 2020; Bozkurt & Kutlu, 2021). The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool capable of assessing teachers' perceptions of professional esteem across the dimensions of Social Esteem, Institutional Esteem, and Professional Self-Esteem.

During the scale development process, the relevant literature and conceptual framework were first reviewed, and a 16-item item pool was created to represent these three dimensions. Social Prestige refers to perceptions regarding the extent to which the teaching profession is viewed as valuable and respected by society; Institutional Prestige refers to the respect, value, and professional recognition a teacher receives at the school where they work; and Professional Self-Esteem encompasses the value a teacher attributes to their own profession and the pride they derive from being a teacher. The prepared items were submitted for evaluation by 10 individuals, including five experts with doctoral degrees in educational administration, three teachers, and two school administrators. As a result of the evaluations, the 16-item form was reduced to nine items. Subsequently, a pilot study involving 50 teachers was conducted, and it was determined that the level of positive evaluation regarding the clarity of the items was over 90%. The final scale consists of three dimensions, each comprising three items, for a total of nine items.

The main phase of the study was conducted using data obtained from 1,009 teachers. To test the scale's factor structure on independent data, the dataset was divided into two subsamples; exploratory factor analysis (EFA) was applied to the first subsample of 500 teachers, while confirmatory factor analysis (CFA) was applied to the second subsample of 509 teachers. This approach is consistent with methodological recommendations for validating the factor structure identified in scale development studies on an independent sample (Fokkema & Greiff, 2017; Worthington & Whittaker, 2006).

Prior to AFA, the suitability of the data for factor analysis was examined; KMO = .760 and Bartlett's sphericity test yielded $\chi^2(36) = 4633.575$, $p < .001$. As a result of the AFA conducted using Principal Axis Factoring and Direct Oblimin rotation methods, a three-factor structure was obtained. The three factors explained 66.023% of the total variance, and the factor loadings of the items ranged from .495 to .961. The presence of a distinct break after the third factor in the slope-accumulation plot, along with the clustering of items into the theoretically predicted dimensions, also supported the three-factor solution.

The structure identified by AFA was tested using DFA. The fit indices obtained in the final model— $\chi^2/df = 3.62$, RMSEA = .051, SRMR = .045, CFI = .99, and TLI = .98—supported the fit of the three-factor structure to the data. Standardized factor loadings ranged from .500 to .949. In reliability analyses, Cronbach's alpha coefficients were calculated as .872 for Social Prestige, .852 for Institutional Prestige, .748 for Professional Self-Esteem, and .818 for the scale as a whole. McDonald's omega and composite reliability values were also found to be at acceptable levels for the three dimensions. AVE values were determined as .623, .553, and .487, respectively. Although the AVE value for the Professional Self-Esteem dimension fell slightly below .50, the current structure was retained based on a combined evaluation of the reliability indicators and the conceptual scope of the dimension. Furthermore, according to the Fornell–Larcker criterion, the fact that the square roots of the AVE values (.789, .744, and .698) were higher than the inter-factor correlations supported the discriminant validity of the three dimensions.

In conclusion, the Teacher Professional Esteem Scale has emerged as a brief, multidimensional assessment tool that evaluates teachers' perceptions of professional esteem at three distinct levels: the value society places on the profession, the professional value shown to teachers in the school environment, and the value teachers themselves attribute to their profession. The findings provide evidence regarding the scale's construct validity and reliability. However, it is recommended that the convergent validity of the Professional Self-Esteem dimension be re-examined in different samples; that the scale be validated across different educational levels and school types; that measurement stability be tested; and that additional evidence regarding test-retest reliability and criterion-related validity be obtained.

Keywords: Teacher, professional esteem, social esteem, institutional esteem, professional self-esteem, scale development.

ÖLÇEK FORMU

Ek 1. Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği Uygulama Formu

Aşağıda, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki ve görev yaptığınız okuldaki saygınlığı ile kendi mesleğinize ilişkin değerlendirmelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz. Her ifade için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.

No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Toplum öğretmenlik mesleğine hak ettiği saygıyı göstermektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretmenlik toplum tarafından değer verilen bir meslek olarak görülmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Yapay zekâ ve dijitalleşmeye rağmen öğretmenlik mesleği toplumdaki önemini korumaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Çalıştığım okulda öğretmenlere saygı gösterilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okul yönetimi öğretmenlerin mesleki katkılarını önemsemektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Okulumda öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğretmenlik toplum için vazgeçilmez bir meslektir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Mesleğimin bireylerin ve toplumun gelişiminde önemli bir rolü olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

Ölçeğin Yapısı ve Puanlanması

Öğretmen Mesleki Saygınlık Ölçeği toplam 9 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır:

- ❖ **Toplumsal Saygınlık (F1):** 1., 2. ve 3. maddeler
- ❖ **Kurumsal Saygınlık (F2):** 4., 5. ve 6. maddeler
- ❖ **Mesleki Öz Saygınlık (F3):** 7., 8. ve 9. maddeler

Ölçek 5'li Likert tipindedir ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Maddeler **Kesinlikle Katılmıyorum (1)**, **Katılmıyorum (2)**, **Kararsızım (3)**, **Katılıyorum (4)** ve **Kesinlikle Katılıyorum (5)** şeklinde puanlanmaktadır.

Ölçeğin tamamından alınabilecek toplam puan 9–45 arasında değişmektedir. Alt boyutların her biri üç maddeden oluştuğundan, her bir alt boyuttan alınabilecek puan 3–15 arasındadır.

Ölçekten alınan puanın yükselmesi, öğretmenin **mesleki saygınlık algısının yükseldiğini** göstermektedir. Alt boyutlar ayrı değerlendirildiğinde yüksek puan; **Toplumsal Saygınlık** boyutunda öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değerli ve saygın görüldüğüne ilişkin algının, **Kurumsal Saygınlık** boyutunda öğretmenin görev yaptığı okulda mesleğine ve mesleki katkılarına değer verildiğine ilişkin algının, **Mesleki Öz Saygınlık** boyutunda ise öğretmenin kendi mesleğine atfettiği değer, önem ve mesleki gururun daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ölçek için kategorik kesme noktaları tanımlanmamıştır. Bu nedenle toplam ve alt boyut puanlarının **sürekli değişken olarak değerlendirilmesi** önerilmektedir. Ölçeğin üç boyutlu yapısı nedeniyle araştırma amacına bağlı olarak toplam puanın yanı sıra **alt boyut puanlarının ayrı ayrı raporlanması** da önerilmektedir.

NOT: Bu ölçek bilimsel çalışmalarda kaynak gösterilerek izin alınmaksızın kullanılabilir.