

Citation / Atıf: Alatlı, E. & Terzi, R. (2025). Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Kaygı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 6(2), 311–28. <https://doi.org/10.71284/jmtpr.2025610>

RESEARCH ARTICLE / ARAŞTIRMA MAKALESİ

ÖĞRETMENLERİN KARIYER BASAMAKLARI SINAVINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

TEACHERS' ANXIETY SCALE FOR THE CAREER LADDER EXAM: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Emel Alatlı ¹ Ragıp Terzi ²

¹Uzm., Şanlıurfa Anadolu Lisesi, , Türkiye, e-mail: emelalatli@gmail.com

²Doç. Dr., Harran Üniversitesi, , Eğitim Bilimleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye, e-mail: terziragip@harran.edu.tr

Etik Beyan	Ethical Statement
Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Emel Alatlı Ragıp Terzi	It is declared that scientific and ethical principles were complied with during the preparation of this study and all the studies used are cited in the bibliography Emel Alatlı Ragıp Terzi
İntihal	Plagiarism
Bu makalede intihal taraması yapılmış ve intihal içermediği teyit edilmiştir. İntihal.net - Turnitin	This article has been scanned for plagiarism and it has been confirmed that it does not contain plagiarism. İntihal.net - Turnitin
Yapay Zekâ Kullanımı	Use of Artificial Intelligence
Bu çalışmada, YÖK'ün "Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber"ine uygun biçimde, üretken yapay zekâ yalnızca yazım desteği amacıyla sınırlı ölçüde kullanılmıştır. Tüm içerik, bilimsel yöntem ve etik ilkelere uygun olarak yazar(lar) tarafından üretilmiştir. Emel Alatlı Ragıp Terzi	In this study, generative AI tools were used only for limited writing support in line with the ethical guidelines of the Turkish Council of Higher Education. The full content was created by the Author(s): in accordance with scientific and ethical standards Emel Alatlı Ragıp Terzi
Hakem Sayısı Referees	Değerlendirme Review
İki Dış Hakem Two External Referees	Çift Kör Hakemlik Double Blind Referee
Etik Bildirim Complaints	

academicianstudies@gmail.com

* Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda, 2024 yılında, Doç. Dr. Ragıp Terzi danışmanlığında tamamlanan "Öğretmenlerin iş tatmini, yaşam tatmini ve işe bağlı duygusal tükenmişliklerinin kariyer basamakları sınavına yönelik kaygıları üzerindeki etkisi: Yapısal eşitlik çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* This study is derived from the master's thesis entitled "The effect of teachers' job satisfaction, life satisfaction, and work-related emotional exhaustion on their anxiety towards the career steps exam: Structural equality study," completed in 2024 at the Department of Educational Measurement and Evaluation, Institute of Social Sciences, Harran University, under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Ragıp Terzi.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Telif Hakkı & Lisans | Copyright & License

The copyright of the works published in our journal remains with the authors, while the journal retains the rights for commercial use. All published works are made available as open access under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND)* license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları yazarlara, ticari kullanım hakkı dergimize aittir. Yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

ÖĞRETMENLERİN KARIYER BASAMAKLARI SINAVINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavı'na yönelik kaygılarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı geliştirmektir. Çalışma, 2022 yılında yeniden uygulanmaya başlanan Kariyer Basamakları Sınavı'nın öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerini ölçmeye yönelik ilk ölçek geliştirme girişimlerinden biridir. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ilinde görev yapan toplam 401 öğretmen oluşturmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde literatür taraması yapılmış, öğretmenlerden görüşler alınmış ve uzman değerlendirmeleri doğrultusunda 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Pilot uygulamanın ardından ölçek 14 maddeye, sonrasında ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 8 maddeye indirilmiştir. AFA sonuçları ölçeğin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir: "Mesleki Kaygı" ve "Kişisel Kaygı". Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda iki boyutlu yapının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları mesleki kaygı için ,71, kişisel kaygı için ,75, ölçeğin bütünü için ise ,75 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavı'na yönelik kaygılarını geçerli ve güvenilir şekilde ölçebilecek bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kaygısı, Kariyer Basamakları Sınavı, Ölçek Geliştirme, Öğretmenler, Eğitim Psikolojisi

JEL Kodları: I20

TEACHERS' ANXIETY SCALE FOR THE CAREER LADDER EXAM: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to assess teachers' anxiety regarding the Career Steps Examination. This exam, reintroduced in 2022, has been a significant source of concern among teachers, yet no specific anxiety scale existed in the literature. The study group consisted of 401 teachers working in Şanlıurfa, Türkiye. Based on literature review, teacher interviews, and expert opinions, a 20-item item pool was created. Following a pilot study, the scale was reduced to 14 items and further refined to 8 items through Exploratory Factor Analysis. The EFA results revealed a two-factor structure: "Professional Anxiety" and "Personal Anxiety." Confirmatory Factor Analysis indicated that the two-factor model had acceptable fit indices. Reliability analyses showed Cronbach's alpha coefficients of .71 for professional anxiety, .75 for personal anxiety, and .75 for the overall scale. These findings suggest that the developed scale is a valid and reliable instrument for measuring teachers' anxiety towards the Career Steps Examination.

Keywords: Teacher Anxiety, Career Ladder Exam, Scale Development, Teachers, Educational Psychology

JEL Codes: I20

TEACHERS' ANXIETY SCALE FOR THE CAREER LADDER EXAM: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Extended Abstract

Teacher career ladder examinations are widely implemented to evaluate teachers' professional competencies and to guide their career progression. However, such examinations may create anxiety that could negatively influence both teachers' performance and well-being. Although numerous studies have addressed teachers' stress and professional concerns, there has been limited focus on developing a reliable and valid instrument specifically designed to measure teachers' anxiety toward career ladder examinations. This study aimed to develop and validate the *Teacher Career Ladder Examination Anxiety Scale (TCALAS)* and to provide evidence regarding its psychometric properties through exploratory and confirmatory factor analyses. The research was conducted in two stages. Initially, a pilot study was carried out with a group of participants to test the preliminary version of the scale. Based on the results of the pilot study, revisions were made, and the final form of the scale was administered to a larger sample. A total of 401 teachers participated in the main study. The data set was randomly divided into two sub-samples: one for exploratory factor analysis (EFA; $n=201$) and one for confirmatory factor analysis (CFA; $n=200$). The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity were applied to examine the suitability of the data for factor analysis. Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficients, while item-total correlations were examined for validity purposes. For CFA, model fit indices such as RMSEA, CFI, TLI, and SRMR were evaluated. The EFA indicated that the scale could potentially consist of up to four factors; however, theoretical considerations and eigenvalue criteria supported a two-factor solution. After expert consultation, items with low loadings or cross-loadings were eliminated, reducing the scale from 20 to 14 items. Subsequent analyses further refined the scale to 8 items grouped under two dimensions: *professional anxiety* and *personal anxiety*. The factor loadings of the items in the *professional anxiety* subscale ranged between 0.44 and 0.97, while those in the *personal anxiety* subscale ranged between 0.41 and 0.98. Cronbach's alpha values were acceptable: 0.717 for *professional anxiety* and 0.755 for *personal anxiety*. Item-total correlations were all above 0.30, indicating each item is measuring the same construct as the other items. The final EFA results demonstrated good model fit (RMSEA=0.08, CFI=0.98, TLI=0.95, SRMR=0.04). The CFA, conducted with the second sub-sample, confirmed the two-factor structure. The factor loadings for *professional anxiety* items ranged from 0.51 to 0.77, while *personal anxiety* items ranged from 0.44 to 0.71. Cronbach's alpha coefficients were 0.706 for *professional anxiety*, 0.652 for *personal anxiety*, and 0.752 for the overall scale. Model fit indices revealed acceptable results (RMSEA=0.09, CFI=0.94, TLI=0.92, WRMR=0.864). Although RMSEA was slightly above the ideal threshold, CFI, TLI, and WRMR values indicated a satisfactory model fit. The findings provide strong evidence for the validity and reliability of the newly developed scale. The two-factor structure reflects both professional concerns (e.g., potential impact on career progression, job security, and reputation) and personal concerns (e.g., self-confidence, test-taking anxiety, and emotional reactions). The psychometric properties are consistent with previous studies in educational psychology that have reported two- to four-factor structures in similar anxiety and stress-related instruments. The acceptable internal consistency coefficients, along with satisfactory fit indices, indicate that the scale can be effectively utilized to measure teachers' anxiety toward career ladder examinations. Importantly, the distinction between professional and personal dimensions underscores that examination-related anxiety is not only linked to teachers' career outcomes but also to their psychological well-being. This study developed and validated the *TCALAS*, consisting of 8 items and two subscales. Both EFA and CFA results confirmed the two-factor structure, and reliability analyses indicated acceptable internal consistency. The scale contributes to the literature by offering a psychometrically sound tool to evaluate teachers' anxiety regarding career ladder examinations. Future research may apply the scale to different teacher populations across regions or educational systems to further test its generalizability. Additionally, exploring the relationship between examination anxiety and variables such as teaching performance, motivation, and job satisfaction could yield valuable insights.

Keywords: Teacher Anxiety, Career Ladder Exam, Scale Development, Teachers, Educational Psychology

JEL Codes: I20

1. GİRİŞ

Eğitim, doğrudan insanla ilişkili çıktıları bulunan ve en temel aktörlerinden biri öğretmen olan önemli bir toplumsal hizmet alanıdır (Adıgüzel vd., 2012). Kaliteli bir eğitim sisteminin sürdürülebilirliği, büyük ölçüde nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Şişman, 2005). Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarma süreciyle sınırlı olmayıp, öğrenciler için birçok yönden rol model olmayı da gerektiren bir meslektir (Varış, 1973). Öğretmenlerin mesleki potansiyellerini geliştirme konusunda yüksek motivasyona sahip olmaları hem bireysel verimlilikleri hem de eğitimde kalite açısından kritik öneme sahiptir.

Öğretmenlik mesleği; sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda sürekli güncellenen yeterlilikler gerektiren profesyonel bir alandır [1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, (1979)]. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli yenilemeleri ve güncel tutmaları zorunludur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı, bu ihtiyacı karşılamak ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini önlemek amacıyla “kariyer basamakları sistemi”ni uygulamaya koymuştur (MEB, 2006). İlk kez 2006 yılında başlatılan, sonrasında kaldırılan bu uygulama, 2022 yılında yeniden düzenlenerek hayata geçirilmiştir. Bu düzenlemenin temel hedefi, öğretmenleri performanslarına göre değerlendirmek, ödüllendirmek ve dolayısıyla eğitimde kaliteyi artırmaktır (Aydın, 2007).

Öğretmenler için yeni bir uygulama olan kariyer basamakları sınavı, yeterli bilgiye sahip olunmaması ve sınavın mesleki yeterlilikleri belgelendiren bir ölçme aracı olarak değerlendirilmesi, öğretmenlerde çeşitli endişelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sınavda başarısız olur ve uzman veya başöğretmen gibi unvanları alamazlarsa meslektaşları, öğrencileri ve yöneticilerinden nasıl tepkiler alacakları ile kaygıları olduğu da görülmektedir. Bunun yanı sıra elde edecekleri unvan, mesleki statülerine ve ekonomik düzeylerine katkı sağlayacaktır. Bu durumları da göz önüne aldıklarında sınavla ilgili kaygı düzeyleri artmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik genel görüşlerini incelemeye odaklanmıştır (Demir, 2011; Kaplan&Gülcan, 2020; Özdemir vd., 2022). Ancak, öğretmenlerin bu sınava ilişkin kaygılarını ölçmeye yönelik özgün bir ölçeğin bulunmadığı görülmektedir. Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkarak, bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Bunun için öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik kaygılarını mesleki ve kişisel kaygı boyutları ile değerlendirebileceğimiz bir ölçek geliştirilmesi planlanmaktadır. Böyle bir ölçek, öğretmenlerin sınav sürecine ilişkin yaşadığı kaygı nedenlerini ortaya çıkarmak ve sonraki araştırmalara katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı

Kaygı, bireylerin karşılaştıkları yeni, belirsiz ya da tehdit unsuru taşıyan durumlarda verdikleri doğal bir tepkidir. Bu tepki, kişinin söz konusu durumu ne derece tehdit edici algıladığına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Kaya&Varol, 2004). Başka bir ifadeyle kaygı, bireyin içinde bulunduğu koşulları değerlendirme biçimine göre farklı yoğunluklarda yaşanabilmektedir. Kaygının tamamen olumsuz bir duygu olmadığı, bireyi motive edici işlevler de üstlenebildiği bilinmektedir. Uygun düzeyde kaygı, dikkat ve performansı artırabilirken, aşırı kaygı kişinin işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Spielberger, 1972).

Kaygı genellikle iki temel boyutta ele alınmaktadır: durumluk kaygı ve sürekli kaygı. Durumluk kaygı, belirli bir anda yaşanan geçici duygu durumunu ifade ederken; sürekli kaygı, bireyin kişilik özelliği haline gelmiş, daha kalıcı bir eğilimi temsil eder (Öner&Le Compte, 1998). Eğitim bağlamında bakıldığında, sınav kaygısı da özellikle öğrencilerde sık karşılaşılan bir durum olarak literatürde geniş şekilde incelenmiştir. Sınav kaygısı, bireyin bilgi ve yeteneklerini tam olarak ortaya koymasını engelleyebilecek düzeyde baskı ve stres oluşturabilmektedir (Spielberger&Vagg, 1995). Kariyer basamakları sınavının öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmesi ve buna bağlı olarak ekonomik kazanım ile unvan

sağlaması, öğretmenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Bu durum da kaygı düzeylerini artırmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan *mesleki kaygı*; öğretmenin mesleki itibarını, statüsünü ve ekonomik açıdan getireceği katkıları düşünmesinden kaynaklı bir kaygıyı ifade etmektedir. Ölçeğin ikinci boyutu olan *kişisel kaygı* ise; öğretmenin sınava bilişsel ve duyuşsal olarak yetersiz hissetme durumundan, başarısızlık korkusundan ve sınavla ilgili yüksek beklentilerin olmasından kaynaklı bir kaygıyı temsil etmektedir. Bu kuramsal çerçevede ele alındığında, Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Kaygı Ölçeğinin, kişisel ve mesleki kaygı olarak bir bütün halinde değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinde Kaygı

Öğretmenlik, yoğun insan ilişkileri ve sürekli etkileşim gerektiren bir meslek olması nedeniyle kaygıya yatkınlık oluşturan alanlardan biridir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları beklentiler, iş yükü, sınıf yönetimi, performans değerlendirmeleri ve kariyer gelişimi gibi faktörler kaygı düzeylerini artırabilmektedir (Kyriacou, 2001). Mesleki kaygının sürekli bir hale gelmesi, öğretmenlerin iş doyumunu düşürmekte ve mesleki tükenmişlik riskini artırmaktadır (Çapri, 2013). Özellikle sınav ve değerlendirme süreçleri, öğretmenlerde yoğun kaygı yaratan durumların başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki performanslarını ölçmeyi hedefleyen uygulamalar, kariyer basamakları sistemi gibi politikalar bağlamında daha da önem kazanmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerini nasıl algıladıkları ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim kariyer basamakları sınavı gibi süreçlerde yaşanan kaygının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve motivasyonlarına olumlu ya da olumsuz yansımaları olabilmektedir (Kaplan&Gülcan, 2020).

2.3. Kariyer Basamakları Sistemi

Kariyer basamakları sistemi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi ve niteliklerinin artırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiştir. Bu sistem, öğretmenleri mesleki performanslarına göre öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi basamaklarda sınıflandırarak ilerleme imkânı sunmaktadır. Öğretmenlerin bu basamaklara geçişi, belirli ölçütlere dayalı sınav ve değerlendirme süreçleriyle gerçekleştirilmektedir (MEB, 2006).

Uygulamanın temel amaçlarından biri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını özendirmek, performanslarını değerlendirmek ve başarılı öğretmenleri ödüllendirmektir. Bunun yanı sıra sistem, eğitimde kaliteyi artırmayı ve öğretmenlik mesleğini daha cazip hâle getirmeyi de hedeflemektedir (Aydın, 2007). Ancak uygulamanın öğretmenler üzerinde farklı etkiler yarattığı; bazı öğretmenler tarafından motivasyon artırıcı, bazıları tarafından ise kaygı ve stres kaynağı olarak algılandığı görülmektedir (Demir, 2011; Özdemir vd., 2022). Bu nedenle öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına ilişkin kaygılarını ortaya koyacak ölçme araçlarının geliştirilmesi, sistemin etkilerinin daha sağlıklı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

3. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

3.1. Ölçek

Ölçme, incelenen özellikler arasındaki ilişkileri koruyarak bu özelliklere sayı veya sembol atama süreci olarak tanımlanmaktadır (Tan, 2007). Ölçme, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde sınıflandırılır. Doğrudan ölçme, gözlenebilir bir niteliğin ölçülmesini; dolaylı ölçme ise doğrudan gözlemlenemeyen bir niteliğin, başka değişkenler aracılığıyla ölçülmesini ifade eder. Ölçek ise, belirli bir psikolojik özelliği ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının genel adıdır (Erkuş, 2014). Sosyal bilimler ve psikoloji alanlarında yürütülen araştırmalarda ölçeklerden yaygın biçimde yararlanılmasının nedeni, incelenen değişkenlerin çoğunlukla doğrudan gözlemlenemeyen yapılar olmasıdır (Terzi, 2019). Bu tür değişkenlerin sayı ya da sembollerle ifade edilebilmesi için geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1999; Terzi, 2019).

3.1.1. Ölçek Geliştirme Aşamaları

Ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce, benzer bir ölçeğin daha önce geliştirilip geliştirilmediği ve mevcutsa geçerlik-güvenirlik düzeyinin yeterli olup olmadığı araştırılmalıdır. Bu noktada, mevcut bir ölçeğin uyarlanması mı yoksa tamamen yeni bir ölçek geliştirilmesinin mi daha uygun olacağına karar verilmelidir (Tavşancıl, 2010). Literatürde yer almayan konular ya da mevcut ölçeklerdeki sınırlılıklar yeni ölçek geliştirme ihtiyacını doğurmaktadır (Cohen&Swerdlik, 2013). Eğer yeni bir ölçek geliştirme kararı alınmışsa, sürece kapsamlı bir literatür taraması ile başlanmalıdır (DeVellis, 2014). Ardından aşağıdaki adımlar takip edilmelidir (Aslan&Terzi, 2024; DeVellis, 2014; Erkuş, 2014):

1. Ölçeğin geliştirilme amacının belirlenmesi
2. Ölçülmek istenen yapının tanımlanması
3. Uygun ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi
4. Madde havuzunun oluşturulması ve yanıt kategorilerinin belirlenmesi
5. Maddelerin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi
6. Açıklama ve yönergenin yazılması
7. Pilot uygulamanın yapılması
8. Deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi
9. İstatistiksel analizler sonucunda ölçeğe son biçiminin verilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak “Neden bu ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır?” sorusu yanıtlanmalıdır (Aslan&Terzi, 2024; Cohen&Swerdlik, 2013). Bu aşamada, ölçülmek istenen yapının net biçimde ortaya konması, hedef kitlenin kimlerden oluştuğu, mevcut ölçeklerin yeterliliği ve uyarlama mı yoksa özgün bir ölçek geliştirme mi yapılacağına karar verilmesi gerekir (Erkuş, 2014; Tavşancıl, 2010). Her iki durumda da geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması zorunludur (Karakoç&Dönmez, 2014; Terzi, 2019).

Amaç belirlendikten sonra ölçülmek istenen yapının kuramsal çerçevesi çizilmeli, bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmeli ve kavramsal bir tanım yapılmalıdır (Tezbaşaran, 2008). Madde yazımında literatürden, uzman görüşlerinden, gözlemlerden veya görüşmelerden yararlanılmalıdır (Crocker&Algina, 1986). Ölçeğin alt boyutları varsa belirlenmeli ve maddelerin bu boyutları kapsayacak şekilde hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

Daha sonra ölçülmek istenen yapının özelliğine göre farklı tekniklerden yararlanılmalıdır. Thurstone, Likert, Guttman, Osgood ve Bogardus teknikleri en bilinen yöntemlerdir (DeVellis, 2014). Örneğin Thurstone ölçeği sosyal tutumların ölçümünde; Osgood ölçeği kültürler arası karşılaştırmalarda, Likert ölçeği ise en yaygın olarak bireylerin tutumlarını derecelendirmede kullanılmaktadır (Karagöz&Ekici, 2004; Özdamar, 2004). Bir sonraki aşamada, belirlenen yapıya uygun olacak biçimde madde havuzu oluşturulmalıdır (Erkuş, 2014). Maddelerin kısa, açık, anlaşılır ve tek bir özelliği ölçüyor olması önemlidir (Kline, 2005). Maddeler yazıldıktan sonra uzman görüşüne başvurularak içerik, dil ve ölçme amacına uygunluk açısından değerlendirilmesi gerekir (Atılğan vd., 2013). Bir sonraki aşamada, ölçek hakkında katılımcılara bilgi veren yönerge açık, anlaşılır ve yol gösterici şekilde hazırlanmalıdır. Yönergede ölçeğin amacı, madde sayısı, yanıt biçimi ve tahmini yanıt süresi belirtilmelidir.

Bu aşamaların takip eden bir sonraki adımda pilot uygulama, maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek, yanıt sürelerini ölçmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla gerçekleştirilir (Crocker&Algina,

1986). Pilot çalışmadan sonra daha geniş bir örnekleme deneme uygulaması yapılır. Bu aşamada veri temizliği yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilir. Faktör yapısı ilk etapta Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenir. Faktör sayısı belirlenirken özdeğer, yamaç birikinti grafiği, paralel analiz gibi yöntemlerden yararlanılır (Fabrigar vd., 1999). Faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılır (Matsunaga, 2010). Geçerlik için kapsam geçerliği, AFA, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve madde-toplam korelasyonları; güvenirlik için Cronbach Alpha incelenir (Büyüköztürk, 2004; Yalçın, 2021).

4. ARAŞTIRMA

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına ilişkin kaygı düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. 2022 yılında yeniden uygulanmaya başlayan bu sınav, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve algılarını doğrudan etkileyen bir süreçtir. Geliştirilen ölçeğin, öğretmenlerin sınava ilişkin kaygılarını belirlemenin yanı sıra, ileride yapılacak araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışmada ilk olarak öğretmenlerle görüşmeler yapılarak sınava yönelik algılar ve kaygılar tespit edilerek literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. Görüşmelerden ve literatürdeki çalışmalardan kariyer basamakları sınavına yönelik kaygıları ortaya çıkarabilecek ifadeler kullanılarak 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler aracılığıyla açığa çıkarılmaya çalışılan kaygı durumları, daha önceden yapılmış kariyer basamakları araştırmalarıyla da desteklenmiştir (Demir, 2011; Kaplan&Gülcan, 2020; Özdemir vd., 2022; Pınar&Akgül, 2023).

Madde havuzu oluşturulduktan sonra bir edebiyat öğretmeni, iki psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile iki ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra 51 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın ardından evrenin tamamına ulaşmanın güç olması nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 401 öğretmenden veri toplanmış ve AFA ile DFA yapılmıştır.

Bentler ve Chou (1987), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğü istatistiksel analizler için yeterlidir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için AFA uygulanmıştır. Ölçek, paralel analiz ve yamaç birikinti grafiği kullanılarak kişisel kaygı ve mesleki kaygı olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak tasarlanmıştır. Ardından, AFA sonuçlarının doğruluğunu teyit etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

	İstatistik			Toplam			
Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	N	230	171	401			
	%	57	43	100			
Eğitim Düzeyi		Lisans	Yüksek Lisans	Doktora			
	N	338	61	2	401		
	%	84	15	1	100		
Hizmet Yılı		1-5	6-10	11-15	16-20	21+	
	N	75	112	109	57	48	401
	%	18,7	27,9	27,2	14,2	12	100

4.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma bir ölçme aracı geliştirme çalışması olup, bu süreçte DeVellis (2014) tarafından belirtilen adımlar takip edilmiştir. Fakat çok sık kullanılan ölçme araçlarından biri olan ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce, ilk etapta öğretmenlik kariyer basamakları uygulamalarıyla ilgili alan yazın kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görüşlerini doğrudan almak amacıyla nitel bir veri toplama tekniği olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme; bireylerin belirli bir konuya ilişkin duygu, düşünce, tutum ve deneyimlerini anlamaya yönelik bir tekniktir (Karataş, 2017; Sevcençan&Çilingiroğlu, 2007). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç türü bulunan görüşme tekniklerinden bu çalışmada yapılandırılmamış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların cevapları doğrultusunda görüşmenin şekillenmesine olanak tanıdığı için daha esnek bir yapı sunmaktadır (Dömbekçi&Erişen, 2022). Katılımcı öğretmenlerden, kariyer basamakları sınavına yönelik düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiş, elde edilen yanıtlar doğrultusunda ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan 20 maddelik taslak ölçek, ilk aşamada 51 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Maddeler, beşli Likert tipi ölçek şeklinde düzenlenmiştir: 1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kısmen katılıyorum, 4 = Çoğunlukla katılıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda maddeler yeniden değerlendirilmiştir.

Ölçeğin nihai formuna ulaşmak ve faktör yapısını sınamak amacıyla, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 401 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler rastgele iki gruba ayrılmış; 201 veri AFA, 200 veri ise DFA için kullanılmıştır. Verilerin uç değer kontrolü yapılmış, Z puanları -3 ile +3 aralığında bulunmuştur.

AFA sürecinde, döndürme tekniği olarak Varimax Kaiser Normalization tercih edilmiştir. Faktör sayısını belirlemek amacıyla öz değer kriteri, yamaç birikinti grafiği ve paralel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Paralel analizde, tesadüfi korelasyon matrislerinden elde edilen öz değerlerin ortalaması ile gerçek verilerden hesaplanan öz değerler karşılaştırılmıştır (O'Connor, 2000; Piccone, 2009). Analizler sonucunda ölçeğin iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve toplam 8 madde ile temsil edilebileceği belirlenmiştir. Son aşamada ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamak amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. AFA'ya başlamadan önce veri temizliği, uç değerlerin belirlenmesi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi için SPSS (IBM Corp., 2017); AFA ve DFA için ise Mplus 7.0 (Muthén&Muthén, 2012) yazılımları kullanılmıştır. Bu çalışmada,

AFA ve DFA için farklı hata indeksleri kullanılmıştır. AFA kapsamında, modelin gözlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisleri arasındaki farklılığı değerlendirmek için Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değeri kullanılmıştır (Hu & Bentler, 1999). Verilerin sıralı kategorik yapıda olması nedeniyle DFA için ise Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) tercih edilmiştir (Yu, 2002). Bu yaklaşım, analizlerin daha uygun varsayımlar altında yürütülerek daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesini amaçlamaktadır.

4.4. Bulgular ve Tartışma

4.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Kaygı Ölçeği'nin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. KMO değeri ,728 olarak bulunmuş ve bu değer örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermiştir (Kaiser, 1960). Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ($\chi^2=619,902$; $p<,000$) da verilerin faktör analizine elverişli olduğunu, veriler arasındaki korelasyonların tesadüfi olmadığını desteklemiştir.

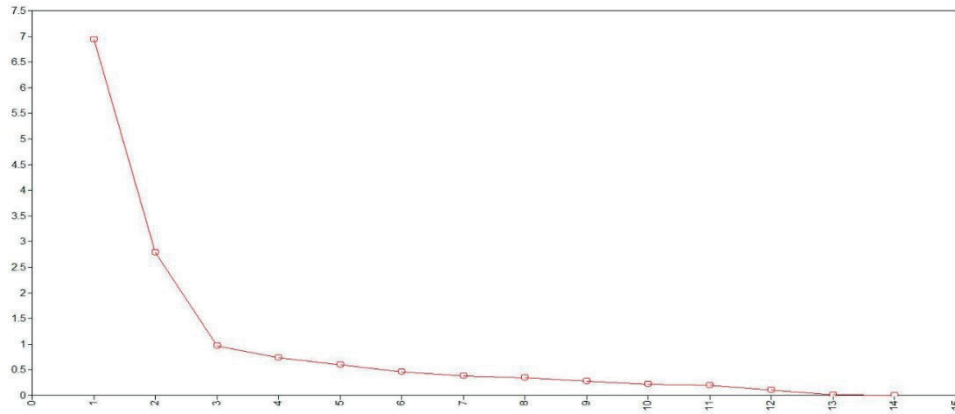
İlk analizde elde edilen özdeğerler incelendiğinde; birinci faktör 8,78, ikinci faktör 3,37, üçüncü faktör 1,658, dördüncü faktör 1,15 ve beşinci faktör 0,89 özdeğerine sahiptir. Bu bulgular ölçeğin en fazla dört boyutlu olabileceğine işaret etse dahi, ölçeğin teorik çerçevesi iki boyutlu bir yapı üzerine kurulmuştur. Tablo 2'de pilot uygulama sonucunda elde edilen faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 2. Pilot Uygulama AFA Sonucu ve Faktör Yükleri

No	Madde	MESLEKİ KAYGI	KİŞİSEL KAYGI
1	Uzman/Başöğretmen unvanları mesleğin cazibesini azaltır.	0,80	-0,15
2	Uzman/Başöğretmen unvanları mesleğin saygınlığını azaltır.	0,95	-0,30
3	Öğretmenlerin Kariyer basamakları sınavı, velilerin öğretmene bakış açısını etkiler.	0,33	0,38
4	Kariyer Basamakları sınavı, öğretmenler arasında rekabet ortamı oluşmasına neden olur.	0,44	0,34
5	Uzman/Başöğretmen olamamam toplumdaki saygınlığımı azaltır.	0,41	0,56
6	Uzman ya da başöğretmen unvanlarına sahip olamamak meslektaşlarım arasında itibarımı zedeler.	0,19	0,81
7	Uzman/Başöğretmen unvanlarına sahibi olamamak öğrenciler arasında saygınlığımı azaltır.	0,43	0,61
8	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavını kazananlara maaş artışının yapılması öğretmenler arasında eşitsizliğe neden olur.	0,80	0,07
9	Uzman/Başöğretmen olamamak okul yöneticilerinin arasında saygınlığımı azaltır.	0,02	0,81
10	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının mesleki yetkinliğimi ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,84	0,18
11	Öğretmene kendi branşı ile ilgili soruların sorulmamasını eksiklik olarak görüyorum.	0,71	0,20
12	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına başvurabilmek için en az 10 yıl çalışma şartını doğru bulmuyorum.	0,75	0,01
13	Yüksek lisans ve doktora yapanların öğretmenlik kariyer basamakları sınavından muaf olmalarını doğru buluyorum.	0,09	-0,08
14	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının yapılmasını doğru bulmuyorum.	0,84	0,00
15	Kariyer basamakları yükselme kriterlerinin adil olduğunu düşünmüyorum.	0,82	0,02
16	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından başarısız olmak beni korkutuyor.	0,00	0,82
17	Uzman/Başöğretmen olamazsam mesleki motivasyonum azalır.	-0,15	0,97
18	Bu sınavı kazanmam benim iyi bir öğretmen olduğumu gösterir.	0,53	-0,09
19	Sınavdan başarısız olursam kendimi yetersiz hissedirim.	-0,66	0,77
20	Bu sınavın sınıf içi performansımı değerlendirmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,04	0,59

Pilot uygulama kapsamında yapılan analizlerde elde edilen bulguların genel olarak mesleki kaygı boyutunun 0,71 ile 0,95 arasında, kişisel kaygı boyutunun ise 0,56 ile 0,97 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra her iki faktörde de düşük yük değerine sahip veya kuramsal açıdan uygun bulunmayan maddelerin yer aldığı da tespit edilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece başlangıçta 20 maddeden oluşan ölçek 14 maddeye indirilmiştir (Tablo 3). İlk AFA sonuçlarına göre, birinci faktörün özdeğeri 6,93, ikinci faktörün özdeğeri 2,79 ve üçüncü faktörün özdeğeri 0,97 olarak hesaplanmıştır. Özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktörün analize alınmasıyla ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği (Şekil 1) de bu sonucu desteklenmektedir.

Şekil 1. Birinci Düzey AFA Yamaç Birikinti Grafiği



Uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=0,096, CFI=0,969, TLI=0,956 ve SRMR=0,067 bulunmuştur. CFI, TLI ve SRMR değerlerinin iyi uyum gösterdiği, RMSEA değerinin ise kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği gözlenmiştir (MacCallum vd., 1996; Kline, 2011). SRMR değerinin 0.80 altında olması verilerin, modelle yeterli oranda uyumunu ortaya koymaktadır. Daha sonraki aşamada 401 kişilik asıl örneklemde elde edilen verilerle AFA ve DFA ayrı gruplarda gerçekleştirilmiştir (AFA için $N = 201$, DFA için $N = 200$). İkinci AFA'da, birinci faktörün özdeğeri 3,31, ikinci faktörün özdeğeri 1,54 ve üçüncü faktörün özdeğeri 0,88 olarak belirlenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktör doğrultusunda ölçeğin iki boyutlu yapısı teyit edilmiştir.

Tablo 3. Birinci Düzey AFA Sonuçları ve Faktör Yükleri

No	Madde	MESLEKİ KAYGI	KİŞİSEL KAYGI
1	Uzman/Başöğretmen unvanları mesleğin cazibesini azaltır.	0,85	-0,23
2	Uzman/Başöğretmen unvanları mesleğin saygınlığını azaltır.	1,00	-0,36
6	Uzman ya da Başöğretmen unvanlarına sahip olamamak meslektaşlarım arasında itibarımı zedeler.	0,09	0,83
7	Uzman/Başöğretmen unvanlarına sahibi olamamak öğrenciler arasında saygınlığımı azaltır.	0,38	0,69
8	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavını kazananlara maaş artışının yapılması öğretmenler arasında eşitsizliğe neden olur.	0,77	0,16
9	Uzman/Başöğretmen olamamak okul yöneticilerinin arasında saygınlığımı azaltır.	-0,05	0,86
10	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının mesleki yetkinliğimi ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,82	0,24
11	Öğretmene kendi branşı ile ilgili soruların sorulmamasını eksiklik olarak görüyorum.	0,70	0,19
12	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına başvurabilmek için en az 10 yıl çalışma şartını doğru bulmuyorum.	0,71	0,08
14	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının yapılmasını doğru bulmuyorum.	0,84	-0,01
15	Kariyer basamakları yükselme kriterlerinin adil olduğunu düşünmüyorum.	0,79	0,08
16	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından başarısız olmak beni korkutuyor.	0,01	0,80
19	Sınavdan başarısız olursam kendimi yetersiz hissederim.	-0,52	0,55
20	Bu sınavın sınıf içi performansımı ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,02	0,62

Tablo 4 incelendiğinde, mesleki kaygı boyutunda 4, 5, 6, 7 ve 8. maddelerin; kişisel kaygı boyutunda ise 9, 11 ve 12. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Faktör yükleri mesleki kaygı boyutunda 0,44–0,97; kişisel kaygı boyutunda ise 0,41–0,98 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayıları mesleki kaygı için ,717; kişisel kaygı için ,755 olarak bulunmuştur. Ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının tamamı 0,30'un üzerinde gerçekleşmiş (Büyüköztürk, 2018) olup, ölçek maddelerinin her birinin benzer yapıyı ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ölçek 8 madde ve iki boyutlu yapısıyla son halini almıştır.

Son AFA'da elde edilen uyum indeksleri RMSEA=0,08, CFI=0,98, TLI=0,95 ve SRMR=0,04 şeklinde elde edilmiştir. RMSEA değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,95'in üzerinde olması modelin iyi uyum ve SRMR değerinin 0,05'in altında olması ölçeğin yüksek düzeyde uyum gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 4. İkinci Düzey AFA Sonuçları ve Faktör Yükleri

No	Madde	MESLEKİ KAYGI	KİŞİSEL KAYGI
4	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının mesleki yetkinliğimi ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,44	0,24
5	Öğretmene kendi branşı ile ilgili soruların sorulmamasını eksiklik olarak görüyorum.	0,44	0,19
6	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına başvurabilmek için en az 10 yıl çalışma şartını doğru bulmuyorum.	0,61	0,12
7	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının yapılmasını doğru bulmuyorum.	0,65	0,01
8	Kariyer basamakları yükselme kriterlerinin adil olduğunu düşünmüyorum.	0,97	-0,10
9	Uzman/Başöğretmen unvanlarına sahip olamamak meslektaşlarım arasında itibarımı zedeler.	0,00	0,98
11	Uzman/Başöğretmen olamamak okul yöneticilerinin arasında saygınlığımı azaltır.	0,00	0,80
12	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından başarısız olmak beni korkutuyor.	0,24	0,41

4.4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

AFA'dan sonra DFA uygulanmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiş ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olduğu görülmüştür. Veriler sıralı kategorik olduğundan kestirim yöntemi olarak WLSMV tercih edilmiştir. Analiz 200 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuş olup, DFA diyagramı da Şekil 2'de gösterilmiştir.

Mesleki kaygı faktörüne ait 4, 5, 6, 7 ve 8 maddelerin yükleri 0,51–0,77 arasında; kişisel kaygı faktörüne ait 9, 11 ve 12. maddelerin yükleri ise 0,44–0,71 arasında değişmektedir. Maddelerin yükleri 0,40'ın üzerinde olduğu için ölçmek istenen yapıyı yeterli oranda temsil ettiği gözlenmiştir. Maddelerin güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı mesleki kaygı için ,706; kişisel kaygı için ,652 ve ölçeğin tümü için ,752 bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin güvenirliğinin kabul edilebilir olduğunu desteklemektedir.

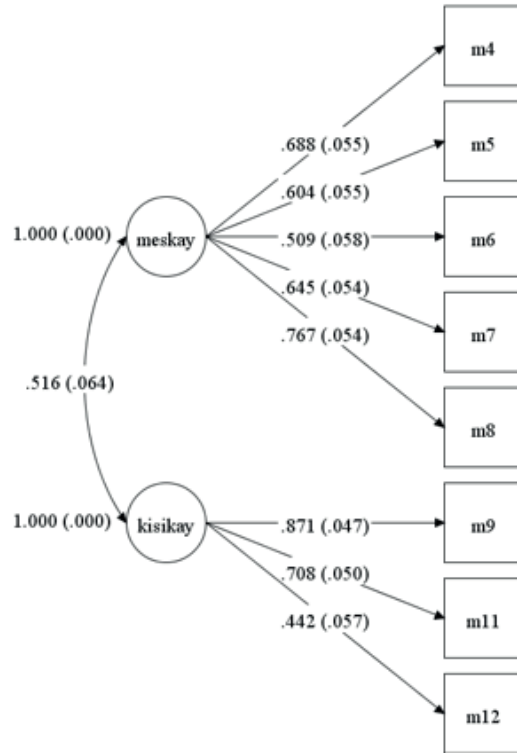
Tablo 5. DFA Sonucu Elde Edilen Değerler

No	Boyut	Madde	Faktör Yükleri	Standart Hata	<i>t</i>
4	Mesleki Kaygı	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının mesleki yetkinliğimi ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	0,69	0,06	12,49*
5		Öğretmene kendi branşı ile ilgili soruların sorulmamasını eksiklik olarak görüyorum.	0,60	0,06	10,91*
6		Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına başvurabilmek için en az 10 yıl çalışma şartını doğru bulmuyorum.	0,51	0,06	8,79*
7		Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının yapılmasını doğru bulmuyorum.	0,65	0,05	12,02*
8		Kariyer basamakları yükselme kriterlerinin adil olduğunu düşünmüyorum.	0,77	0,05	14,14*
9	Kişisel Kaygı	Uzman/Başöğretmen unvanlarına sahip olamamak meslektaşlarım arasında itibarımı zedeler.	0,87	0,05	18,41*
11		Uzman/Başöğretmen olamamak okul yöneticilerinin arasında saygınlığımı azaltır.	0,71	0,05	14,09*
12		Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından başarısız olmak beni korkutuyor.	0,44	0,06	7,79*
Kişisel Kaygı ile Mesleki Kaygı Arasındaki Korelasyon			0,52	0,06	8,02*

* $p < ,0001$

Uyum indeksleri RMSEA=0,09, WRMR=0,864, CFI=0,94 ve TLI=0,92'dir. RMSEA değeri kabul edilebilir sınıra yakın olduğu, CFI ve TLI değerleri ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (MacCallum vd., 1996; Kline, 2011). WRMR değerinin 1,0'ın altında olması da iyi bir uyuma işaret etmektedir (Yu, 2002). Sonuç olarak, RMSEA değeri tam anlamıyla iyi uyum göstermese de kabul edilebilir sınıra yakındır. CFI (0,95), TLI (0,94) ve WRMR (0,07) değerleri ise iyi uyum kriterlerini karşılayarak yeterli bir yapısal bütünlük sağlamaktadır (Hu&Bentler, 1999; MacCallum vd., 1996; Yu, 2002).

Şekil 2. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Kaygı Ölçeğinin DFA Diyagramı



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öncelikle örneklem uygunluğunu değerlendiren KMO değeri (0,728) ve Bartlett testi ($\chi^2 = 619,902$; $p < ,001$) faktör analizine elverişli bir veri yapısını desteklemektedir; bu kriterler literatürde faktör analizine başlamadan önce aranması gereken asgari koşullar arasında yer almaktadır. AFA bulgularında özdeğerler, yamaç birikinti grafiği (scree plot), maddelerin açıklama oranları ve paralel analiz yöntemleri ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin iki faktörlü bir yapıyı en uygun şekilde temsil ettiği sonucuna ulaşılmış; böylece maddelerin gözden geçirilmesi sonucunda madde sayısı 20'den 8'e düşürülmesi ampirik olarak da desteklenmiş bir adım olarak görünmektedir.

DFA sonuçlarına göre elde edilen uyum indeksleri karışık ama genel olarak kabul edilebilir düzeydedir. WLSMV kestiricisi kullanılarak yapılan CFA'da RMSEA $\approx ,09$; CFI $\approx ,94$ – $,95$; TLI $\approx ,92$ – $,95$; SRMR $\approx ,04$ – $,07$ ve WRMR $< 1,0$ olarak bulunmuştur. Literatürde Hu ve Bentler (1999) gibi kaynaklar CFI/TLI için $\approx ,95$ ve RMSEA için $\leq ,06$ gibi sık kullanılan eşik değerler önermektedir; ancak bu kurallar bağlama, örneklem büyüklüğüne, model karmaşıklığına ve kullanılan kestirim yöntemine göre esnetilebilir.

Özellikle WLSMV ile sıralı kategorik verilerde WRMR ve SRMR gibi indekslerin temsil gücü farklılık gösterebilmektedir; birçok uygulamada CFI/TLI $\approx$,90–,95 ve RMSEA $\leq$,08 aralığı “kabul edilebilir” uyum olarak değerlendirilmekte, WRMR içinse $\leq$ 1,0 değeri iyi uyumu işaret etmektedir. Bu bağlamda ÖKBSK’nın CFI/TLI değerleri iyi-kabul edilebilir aralığa girmekte; RMSEA ise sınırda (kabul edilebilir düzeye yakın) olduğu söylenebilir. Bu değerlendirme, literatürdeki uyum eşiği tartışmalarını ve kestirim/örneklem etkilerini göz önünde bulundurmaktadır.

Uyuma ilişkin olarak CFI/TLI değerlerinin iyi/olumlu olması ölçeğin yapı geçerliğini destekler. RMSEA sınırda olması ise özellikle modeldeki serbestlik derecesi, madde sayısı ve örneklem büyüklüğü etkileriyle açıklanabilir; küçük serbestlik derecelerinde RMSEA artış eğiliminde olduğu literatürde belirtilmektedir. Bu nedenle RMSEA tek başına değerlendirildiğinde muhakeme dikkatli olmalıdır.

Güvenirlilik bakımından ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ($\alpha =$,75 civarı) genel olarak yeterli kabul edilebilir; alt boyutlardan mesleki kaygı için $\alpha \approx$,71–,72, kişisel kaygı için $\alpha \approx$,65–,76 arasında değişmiştir. Geleneksel bir kestirim olan Cronbach alfa için ,70 eşiği sıkça referans alınmakta ancak literatürde bu eşik bağlama göre esnetilmekte; özellikle madde sayısı az olan alt ölçeklerde ve yeni geliştirilen ölçeklerde ,65–,70 arası değerler kabul edilebilir görülmektedir. Bununla birlikte kişisel kaygı alt boyutundaki bazı alfa değerleri (,652 gibi) dikkat gerektirir: madde sayısının azlığı, madde heterojenliği veya alt boyuttaki varyansın düşük olması alfa düşüklüğüne katkıda bulunabilir; bu durumda ilave örneklem, madde revizyonu veya benzer örneklem gruplarıyla tekrarlı analiz önerilmektedir.

Madde düzeyinde incelendiğinde faktör yüklerinin genel olarak ,40 ve üzeri olması ve madde-toplam korelasyonlarının hiçbirinin ,30’un altına düşmemesi psikometrik olarak olumlu bir gösterge sunmaktadır. Literatürde maddelerin ,40 ve üstü yükler vermesi uygulamalarda yaygın kabul görülmektedir. Bu bulgu, ölçeğin her iki boyutunun da ölçtüğü yapıyı yeterli düzeyde temsil ettiğini desteklemektedir.

Öğretmenlere yönelik kaygı/mesleki stres/mesleki kaygı ölçekleri üzerine yapılan benzer çalışmalarda genellikle 2–4 faktörlü yapılar bildirilmiştir. Bu bağlamda ÖKBSK’nın iki faktörlü yapısı, eğitim alanında geliştirilen diğer kaygı/mesleki kaygı ölçeklerinin çok boyutlu yapılarıyla tutarlıdır (Cabı&Yalçınalp, 2013; Chen vd., 2022; Sarıçam&Çetintaş, 2015).

Bu çalışma birtakım sınırlılıkların farkında olunarak tamamlanmıştır. Güvenirlilik değerleri açısından değerlendirildiğinde, kişisel kaygı alt boyutunda iç tutarlılığın sınırda oluşu, madde sayısının azlığı ile ilişkilendirilebilir. Örneklem temsiliyeti açısından ele alındığında ise, çalışmada örneklem büyüklüğü istatistiksel olarak yeterlidir fakat farklı coğrafi/kurumsal bağlamlarda (farklı iller, kademeler, hizmet içi eğitim düzeyleri) ölçüm eşdeğerliği ve yapı geçerliği test edilebilir.

ÖKBSK, öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik kaygı düzeyini mesleki ve kişisel boyutta ölçebilen kısa ve kullanışlı bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve araştırmacılar için hem tarama hem de araştırma amaçlı kullanım potansiyeli vardır. Ölçeğin kısa olması uygulamada kolaylık sağlar; ancak ölçeğin hassasiyetini artırmak için ilerleyen çalışmalarda madde revizyonu ve farklı örneklemlemlerle yeniden doğrulanması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z., Karadağ, M.,&Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Akgün, A., Gönen, S.,&Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Alıcıgüzel, İ. (2003). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Aslan, Ö. Ş.&Terzi, R. (2024). *Ölçek geliştirme*. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *İleri İstatistik Uygulamaları* (499-532). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Atılğan, H., Kan, A.&Doğan, N. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Bayraktaroğlu, S. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. Sakarya Yayıncılık.
- 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.
- Bentler, P. M., and Chou, C.P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117. <https://doi.org/10.1177/0049124187016001004>
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 1-214.
- Cabı, E.,&Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Chen, J. J., Li, Z., Rodrigues, W., & Kaufman, S. (2022). Thriving beyond resilience despite stress: A psychometric evaluation of the newly developed Teacher Stress Scale and the Teacher Thriving Scale. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-19.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testlere ve ölçmeye giriş*. (E. Tavşancıl, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: UNESCO.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranış psikolojisinin temel kavramları*. (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çifter, İ. (1985). *Psikiyatri I*. Gata Eğitim Yayınları.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 181-189.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları* (Tarık Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orjinal baskı, 2011).
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (2. baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C.&Strahan, E. J. (1999). Açıklayıcı faktör analizinin psikolojik araştırmalarda kullanımının değerlendirilmesi. *Psikolojik Yöntemler*, 4(3), 272-299.

- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39(2), 291-314.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. (Fourth Edition). Boston: McGraw Hill.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. University of Chicago press.
- IBM Corp, N. (2017). *IBM SPSS statistics for windows*. Version 25.0.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Karagöz, Y. & Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25-43.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). Ölçme, sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (Bir AA, Ed.) *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 11-22.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc
- Kozak, M. A. (2001). *Konaklama işletmelerinde kariyer planlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köknel Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.
- Krazanowski, W. J. (1988). *Principles of multivariate analysis*. Clarendon Press, ISBN0, 19, 852230.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- MEB (2006). Öğretmen Eğitimi Bileşeni.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide (Seventh Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32, 396-402.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Öztürk, Z. & Teber, S. (2006). Kariyer yönetiminin çalışan motivasyonuna etkileri: jandarma havacılık komutanlığı örneği. *Ankara Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 67-91.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(1), 36-47.
- Piccone, A. V. (2009). *A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory*

factor analysis. (Doctoral dissertation). University of Northern Colorado.

Rennie, K.M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. Paper Presented At The Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).

Sarıçam, H.,&Çetintaş, K. (2015). Okul Kaygısı Ölçeği-Öğretmen Formunu Türkçeye uyarlama: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 41-50.

Sevencan, F.,&Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.

Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş. Sekizinci baskı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş., (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Terzi, R. (2019). *Nicel veri toplama teknikleri*. (S. Şen ve İ. Yıldırım Ed.), Eğitimde araştırma yöntemleri (357-382). Nobel.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. (Doctoral dissertation). University of California, Los Angeles, USA.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Gazi Kitabevi.

Ziyalar, A. (2006). *Erişkin psikopatolojisi*. Yüce Yayın Dağıtım.

Ek. ÖKBSK Maddeleri*

Boyut	No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Mesleki Kaygı	1	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının mesleki yetkinliğimi ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	2	Öğretmene kendi branşı ile ilgili soruların sorulmamasını eksiklik olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
	3	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavına başvurabilmek için en az 10 yıl çalışma şartını doğru bulmuyorum.	1	2	3	4	5
	4	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavının yapılmasını doğru bulmuyorum.	1	2	3	4	5
	5	Kariyer basamakları yükselme kriterlerinin adil olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
Kişisel Kaygı	6	Uzman/Başöğretmen unvanlarına sahip olamamak meslektaşlarım arasında itibarımı zedeler.	1	2	3	4	5
	7	Uzman/Başöğretmen olamamak okul yöneticilerinin arasında saygınlığımı azaltır.	1	2	3	4	5
	8	Öğretmenlik kariyer basamakları sınavından başarısız olmak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5

* Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Yönelik Kaygı Ölçeği, atıf göstermek şartıyla ek bir izin alınmadan araştırmalarda kullanılabilir.

ETİK BEYAN ve KATKI ORANLARI	
Yazar katkı Oranı:	Contribution Rate:
1. Yazar: %50 2. Yazar: %50	1. Author: %50 2. Author: %50
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir	Conflicts of Interest: No conflict of interest declared.
Etik Kurul İzni: Bu çalışma Harran Üniversitesi, Etik Kurul Başkanlığı 31.05.2023 tarih ve E-76244175-050.01.04-230066 no. 2023/74 Karar Sayısı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.	Ethics Committee Permission: This study received Ethics Committee Approval from Harran University, Ethics Committee Presidency, dated 31.05.2023 and numbered E-76244175-050.01.04-230066, Decision Number 2023/74.
Teşekkür	Acknowledgements