

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	27.03.2025	Submitted date
Kabul tarihi	31.09.2025	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	31.03.2026	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaya, A. & Atik, S. (2026). Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of History School*, 81, 2194-2235.

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ÖLÇEĞİ GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI¹

Abdurrahman KAYA² & Servet ATIK³

Öz

Bu çalışma, öğretmen güçlendirmeye yönelik öğretmen algılarını belirlemek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmek için yapılmıştır. Ölçme aracının geliştirilme süreci öncesinde ayrıntılı alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci adım olarak eğitim yönetimi alanında uzman olan 8 kişinin görüşüne başvurularak taslak ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra formun yapı geçerliliğini ortaya koymak için 2024-25 Öğretim yılında dokuz ilde; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 382 öğretmenden toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin 33 madde, “mesleki destek”, “mesleki etkililik” ve “psikolojik güçlendirme” olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin .658 ile .920 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen yapının doğruluğunu ortaya koymak amacıyla yirmi dört farklı ilde; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 295 öğretmenden elde edilen veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Cronbach alfa katsayısının .979 ve Kaiser-Meyer-Olkin Ölçüm (KMO) değerinin ise .969 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bulgular sonucunda ölçeğin öğretmen

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi'ne bağlı Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 27-11-2024 tarihli ve 20/24 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

²Öğretmen, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 27kaya.abd@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5120-540X

³Doc. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, servet.atik@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2841-6182

güçlendirme çalışmaları/araştırmaları için uygulanabilir güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, Öğretmen, Öğretmen Güçlendirme, Güvenirlilik, Geçerlik.

Validity and Reliability Study of Teacher Empowerment Scale

Abstract

This study was conducted to develop a reliable and valid scale aimed at determining teachers' perceptions of teacher empowerment. A detailed review of the literature was carried out prior to the development process of the measurement tool. As a second step, a draft scale was created by consulting eight experts in the field of educational management. Subsequently, to establish the construct validity of the form, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on data collected from 382 teachers working in pre-school, primary and secondary education across nine provinces during the 2024–25 academic year. The study determined that the scale consists of 33 items across three sub-dimensions: 'professional support', 'professional effectiveness' and 'psychological empowerment'. Factor loadings were found to range between .658 and .920. To validate the structure obtained, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using data from 295 teachers working in pre-school, primary and secondary education levels across twenty-four different provinces. The analysis confirmed the scale's three-factor structure. The Cronbach's alpha coefficient was found to be 0.979 and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value 0.969. Based on all findings, it was determined that the scale is a reliable and valid instrument suitable for use in teacher empowerment studies and research.

Keywords: Empowerment, Teacher, Teacher Empowerment, Reliability, Validity.

GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve yönetim anlayışları hızla değişmekte ve klasik yaklaşım önerileri yetersizliği eğitimde yönetiminde yeni bir paradigmayı gündeme getirmiştir. Yeni paradigma eğitim örgütlerinde; yönetim, örgütlenme, öğretmen ve öğrencilere yeni roller, yeni program, farklılaştırılmış eğitim ortamları ve değişen teknolojiler gibi değişkenleri kapsamaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Yeni paradigmadaki değişkenlerden biri olan öğretmenlerin yeni rollerine uyum sağlayabilmeleri için güçlendirme kavramı gündeme gelmiştir.

Güçlendirmenin tüm disiplinlerde genel kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde personel güçlendirmenin farklı yazarlar tarafından farklı şekilde tanımlandığı da görülmektedir.

Son yıllarda güçlendirme, İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) gibi popüler yönetim hareketleri ile de ilişkilendirilmiştir. Güçlendirme; yaratıcılığın engellendiği ve çalışanların yabancılaştığı, bireysel veya kolektif yollarla memnuniyetsizliğe neden olan yüzyıllık bir sorun olarak değerlendirilen Taylorizm'in örgüt işleyiş sürecinde ortaya çıkan yönetim yaklaşımına bir çözüm sağladığı düşünülmektedir (Wilkinson, 1998).

1980'lerin sonlarına doğru iş dünyası yeni yönetim biçimleri ile birlikte güçlendirme kavramına ilgi duymaya başlamıştır. Peters ve Waterman'ın (1982)'de yayınlanan ve çok olumsuz eleştiri alan ama çok da satan kitabında “In Search of Excellence (Mükemmellik Arayışında)” modern güçlendirme hareketinin temellerinin atılmasında etkili olduğu söylenebilir (Wilkinson, 1998). Güçlendirme düşüncesinin eğitim sektöründe öğretmenleri de kapsamaya ise 1990'lı yılları ile başladığı (Rinehart ve Short, 1993) belirtilmiştir.

Güçlendirmeye ilişkin iki bakış açısı bulunmaktadır. Birincisi, yöneticiler tarafından işgörenlere yapılan güçlendirmedir. Bu güçlendirmede yöneticilerin işgörenlere karşı gösterdikleri tutum ve sergiledikleri davranışları kapsar. İkincisi ise işgörenlerin kendilerini güçlendirilmiş olarak algılayıp algılamadıklarına göre bir bakış açısıdır (Niehoff, vd., 2001).

Güçlendirme kavramı ilk genel kullanımı üretim yapan örgütlerdeki çalışanlar için “personel güçlendirme” anlamında kullanılmıştır. Eğitim örgütlerindeki çalışanlar için ise “öğretmen güçlendirme” kavramı kullanılmıştır. (Kıral, 2019, s. 627-664).

Eğitim sürecinin üç temel paydaşı bulunmaktadır. Bunlar; öğrenci, aile ve okul (öğretmen ve okul yöneticileri)'dir. Bu öğelerden öğretmen ve okul yöneticileri ayrı bir öneme sahip olup bu iki öge birbirlerini tamamlayan/destekleyen öğelerdir. Eğitimde hedeflenen amaçlara ulaşılması eğitim işgörenlerin çabalarının sonucu olacağı bilinen bir gerçektir. Eğitim örgütlerinde girdilerin işlem sürecinde geçirdikleri aşamaların kalitesi üzerinde önemli role sahiptir. İşlem sürecinde girdiyi şekillendiren öğretmenlerin bulunduğu eğitim örgütünün -ki burada kastedilen okul yöneticisi veya okul müdürü- yöneticisi rolünde bulunan okul yöneticisinin öğretmenlere karşı olumlu/olumsuz tutum ve davranışları öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkisi üzerinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde pozitif bir etki oluşturabilmeleri için formal ve informal yöntemler ile güçlendirilmeleri gerekir. Öğretmen güçlendirme ile ilgili literatüre bakıldığında ise;

Whitaker ve Moses (2009) göre öğretmen güçlendirme girişimleri, 1990'lara girerken Amerika eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının bir gerekliliği

olarak ifade edildiği ve bu yeniden yapılandırmanın temel ögesinin öğretmen güçlendirme olarak belirlenmiş olduğu Lynn Olsun tarafından ifade edildiğini belirtmişlerdir.

Thomas (2018), 1980'lerde “öğretmen güçlendirme”nin eğitim düşüncesi sistemine girmiş olduğunu, batı dünyasında okul eğitim politikalarını dikkate değer şekillerde etkilediğini, bu kavramının anlamı ve boyutları sabit kalmamış ve zaman içinde evrim geçirmiş olduğu belirtilmiştir. Whitaker ve Moses (2009), Lynn Olsun'nun okullarda ihtiyaç duyulan yaratıcılık ve yenilikçiliğin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla öğretmen güçlendirmenin zorunlu bir girişim olduğunu, belirtmiştir. Amerika'daki okullarda kalıcı ve etkili bir yapılandırma için öğretmenlerin güçlendirilmesi sonucunda beş sonuç beklendiğini belirtmişlerdir. 1) Güçlendirme, sahiplendirme duygusu yaratır, 2) Güçlendirme, öğretmenleri büyütür, 3) Güçlendirme, gereksiz bürokrasiyi önler, 4) Güçlendirme, gelişmeye ve yenilenmeye ilham olur ve 5) Güçlendirme, iş birliğini teşvik eder.

Ali vd., (2019) eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen güçlendirme uygulanması ile öğretmenlerin bu süreçte daha yaratıcı ve yenilikçi olmaları sağlayacağını belirtmişler ve öğretmen güçlendirme ile ilgili olarak gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda; “kararlara katılım, kişisel destek ve öğretim özerkliği” boyutlarını ulaşımlardır. Zembylas ve Papanastasiou'ya (2005, s. 443) göre öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde karar mekanizmasına katılımları ve yöneticilerin öğretmenleri güçlendirmesi yolu ile okulun amaçlarına ulaşmasına dönük bir süreçtir.

Özetle öğretmen güçlendirme, okul örgütünün hedeflerinin belirlenmesi ve okul politikasının oluşturulması süreçlerinde öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, öğretmenlere sorumlulukları oranında yetki verme, öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracak tutum ve davranışların okul yöneticisi tarafından gösterilmesi olarak tanımlanabilir.

Öğretmen güçlendirmenin gerekçelerine bakıldığında ise; Short ve Rinehart'ın, (1992) Lawler (1956)'den aktardığı bilgilere göre yapılmış araştırmaların, öğretmenleri güçlendirmenin örgütsel etkililiği artırma ile ilişkili olduğu varsayımını desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen güçlendirme, öğretmenlere öğretim becerilerini geliştirmeleri, yaratıcılıklarını kullanmaları, eğitim ortamlarında liderlik rolleri üstlenmeleri için araçlar ve fırsatlar sağlamayı içerir. Güçlendirilmiş öğretmenler genellikle kendilerini daha ilgili, motive olmuş ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu bir etki yaratabilecek kapasitede hissederler (Apostol vd., 2024). Öğretmenlerin daha etkili olduğu süreçte öğrenci başarısı ve mesleki doyumun artacağı ayrıca olumlu okul ikliminde de artma olacağı değerlendirilmiştir (Elstad vd., 2011). Öğretmenlerin

mesleki ve kişisel gelişimleri için olanaklar sağlama, pozitif bir okul iklimi ortamı oluşturma, okul ortamında ekip çalışması ve etkili bir iletişim ortamı kurma ile etkili okul örgütü oluşturma çabalarının bir gereği olarak öğretmen güçlendirme gereklidir (Kıral, 2019, s. 627-664).

Okul örgütlerinde işgörenler öğretmenlerdir. İşveren olarak ise yetkilendirilmiş olan okul yöneticileridir. Bu durumda öğretmenleri güçlendirecek olan yönetici olan okul müdürü en etkili kişidir. Okul yöneticisinin tutum ve davranışları öğretmenin motivasyonunda son derece etkilidir. Olumlu bir okul ikliminin sağlanmasında başat aktör okul yöneticisidir (Kelly, 2012; Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2020).

Literatür incelendiğinde öğretmen güçlendirmenin çeşitli alt boyutları olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da beklenen bazı alt boyutların ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu alt boyutlar; karara katılma, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik, özerklik, güven, iş birliği, liderlik, bilgi paylaşımı, iş doyumunu, yetki verme ve motivasyondur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Güçlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların geneline bakıldığında, okul yöneticilerine yönelik güçlendirici liderlik çalışmalarının öğretmen güçlendirmeye oranla daha fazla yapıldığı görülmüştür (Amundsen ve Martinsen, 2014; Arnold vd., 2000; Atik ve Çelik, 2020; Kelly, 2012; Konan ve Çelik, 2018; Yorulmaz, 2023).

Öğretmen güçlendirme çalışmalarına ilişkin olarak literatüre bakıldığında kullanılan ölçeklerin birçoğunun uyarlama çalışması olduğu görülmüştür. Elbette bu uyarlama çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular bilimsel olarak çok değerlidir. Kendi kültürel kodlarımıza ve algılarımıza göre ölçek geliştirilmesinin daha yararlı olacağı, sadece akademik literatüre değil aynı zamanda eğitim politikalarının geliştirilmesine de katkı sağlayacağına düşünülmektedir. Bu ölçek kullanılarak yapılacak araştırma sonuçlarından öğretmenlerin; okul yöneticileri tarafından hangi düzeyde güçlendirildiklerinin, öğretmen güçlendirme boyutları ve varsa öğretmen güçlendirmeye yönelik eksikliklerin tespit edilmesine, politika yapıcılarına ve okul yöneticilerine yardımcı olabilme amaçlanmıştır.

Eğitimde mükemmellik arayışı; uzun zamandır eğitimcilerin, politika yapıcıların, eğitimin diğer paydaşlarının ve özellikle de girdisi insan olan eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin güçlendirilmesi ile iç içe geçmiştir. Bu bağlamda, güvenilirliği ve geçerliliği olan “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği” (ÖGÖ), güçlendirilmiş eğitimcilerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, ÖGÖ'nin geliştirilme sürecinde uygulanan adımlar ve araştırmanın uygulandığı çalışma grubunun özellikleri anlatılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında belirli bir zamanda yapılan veri toplama işlemi yapılması durumunda kesitsel desen kullanılmasını gerektirir (Creswell, 2017:247). Bu nedenle bu çalışma kesitsel bir çalışma olarak desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Comrey ve Lee, (1992) ve Tabachnick ve Fidell, (2013), AFA için önerilen örneklem büyüklüğü en az 300 kişi olması ve her bir değişken (madde) için veri sayısı 5 ile 10 kişi arasında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Can'a (2024), faktör analizi için 300 kişilik bir veri sayısının "kararlı sonuçlar" vereceğini belirtmiştir. Bu çalışma için üç çalışma grubundan veri alınmıştır.

Birinci çalışma grubu: AFA ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı gruptur. Bu grup; 9 ildeki devlete ait okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim görev yapan 382 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin; 202'si (%52,9) kadın ve 180'i (%47,1) erkek öğretmendir.

İkinci çalışma grubu: DFA yapıldığı gruptur. Bu grup; 24 ildeki devlete ait okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 295 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin; 146'sı (%49,5) kadın, 149'ü (%50,5) erkek öğretmendir.

Üçüncü çalışma grubu: Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı gruptur. Bu grup ise 2024-2025 eğitim öğretim yılı ikinci dönem içerisinde Gaziantep merkez ilçesi Şahinbey'de bulunan devlete ait üç eğitim kurumundaki 57 öğretmenden alınan veri setinden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin; 22'si kadın (%38,6) ve 35'i ise erkek (%61,4) öğretmenden oluşmaktadır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği (ÖGÖ) geliştirilirken öncelikle ilgili literatürden güçlendirme kavramı ile ilgili çalışmalardan; güçlendirici liderlik çalışmaları ve öğretmen güçlendirme çalışmaları taranmış ayrıca özel olarak öğretmen güçlendirme ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, yapılan araştırmalar ve kullanılan ölçekler gözden geçirilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken öğretmen güçlendirme kavramının hangi boyutlarda ele alındığı dikkate alınmıştır (Aras, 2023; Çetin ve Kırıl, 2018; Duhon ve Charles, 1999; Kahraman ve Çelik, 2020; Konan ve Çelik, 2017; Thomas, 2018; Wilkinson, 1998; Zembylas ve Papanastasiou, 2005)

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Öğretmen güçlendirme ile ilgili yapılan tanımlamalardan ve araştırmalardan bazılarına bakıldığında; Short ve Rinehart, (1992) tarafından geliştirilen “Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği”ni Türkiye’ye uyarlayan Polat, (2022), ölçekten, “karar verme, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik, özerklik, etki” olarak adlandırdığı altı faktör; aynı ölçeği Malezya için uyarlayan Yusoff vd., (2020), ise “karar verme ve özerklik” adlı iki boyutlu bir yapıya ulaşmıştır. Çetin ve Kırıl (2018) çalışmaları sonucunda, “psikolojik güçlendirme ve davranışsal güçlendirme” adlı iki boyutlu sonuca ulaşmışlardır. Kahraman ve Çelik, (2020)’in tematik çalışma sonucunda, “psikolojik güçlendirme” boyutunun araştırmalarda daha çok kullanıldığını tespit etmişlerdir. Yorulmaz, (2023)’ın çalışmasında “profesyonel gelişim, öz yeterlik, öğretmen özerkliği, sosyal adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık” boyutlarına vurgu yapıldığına yönelik bulgulara ulaşmıştır.

Literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler ışığında; ilk önce 72 maddelik denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için eğitim yönetimi alanında Doç. Dr. unvanına sahip 2 öğretim üyesi, 2 Doktor Öğretim üyesi ve eğitim yönetimi alanında 4 doktora öğrencisinden oluşan 8 kişilik panel tarafından madde soru havuzundaki maddelerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Panel çalışmasının temel amacı; ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen değişkenin tüm yönlerini temsil etme, yeterli nicelik ve nitelikte olma durumunun uzmanlar tarafından incelenmesi esasına dayanmaktadır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bazı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi Lawshe Tekniği olup uzmanlar (3-40 kişi) her bir maddeyi gerekli olma durumuna göre bir ile üç puan arasında değerlendirilir. Bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO, CVR) bulunurken o maddeye gerekli diyen ve üç puan veren uzman sayısı, toplam uzman sayısının yarısına bölünür ve bir rakam çıkarılmaktadır (Gökdemir ve Yılmaz, 2026; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül ve Bayrak, 2012). ÖGÖ çalışmasında, Lawshe Tekniği kullanılmış olup Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO, CVRI) ölçeğin tamamı için 0,99 bulunmuştur (Lawshe, 1975).

Panel üyelerinin değerlendirmeleri ışığında gerekli sorular üzerinde düzeltmeler yapılmış ve madde soru havuzuna 2 madde daha eklenerek 74 maddelik ön uygulama ölçek formu oluşturulmuştur. Ön uygulama ölçek formu; Türk Dili uzmanı 4 öğretmen tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda dilbilgisi ve anlam düzeyinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ön uygulama ölçek formu 34 öğretmene uygulanmıştır. Anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik ile ilgili değerlendirmeleri alınmış, ön uygulama ölçek formu üzerinde gerekli olan son

düzeltilmeler yapılmıştır. Son aşamada ise 5 farklı uzmanın görüşü de alınmış ve öğretmen güçlendirme ölçeği AFA uygulaması için uygun duruma getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

AFA ve DFA uygulaması için katılımcı demografik bilgileri formu dışında 5'li Likert'te hazırlanan ÖGÖ; 33 madde olup 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Çoğunlukla Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum, şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

ÖGÖ ile veri toplama süreci öncesinde ilgili üniversitenin etik kurulundan onay alınmıştır. Ölçek, etik kurulu onay formu ve katılımcı onam formu tüm katılımcılara da iletilmiştir. Veri katılımcı gönüllük ilkesi doğrultusunda alınmıştır. Veri toplama süreci Google Formda oluşturulan ölçeğin WhatsApp aracılığı ile ve basılı formların iletilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bu yöntem; katılımcı çeşitliliğini artırma, ulaşılabilirlik, zaman yönetimi, katılımcıları zaman kısıtlaması baskısı altında tutmama, kayıp veri olasılığını önleme, veriyi daha kolay işleme, ölçeğin gerçek zamanlı olarak paylaşılması ve ekonomik kaynak açısından daha uygun bulunmuştur. Elektronik form kullanmanın bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; katılımcıların tam olarak anlayamadığı madde ve puanlama ile ilgili bilgi istemeyi gerekli görmemeleri, güvenir veri kaybı oluşma ihtimali, katılım oranının düşük kalması, gibi (Dursun vd., 2022).

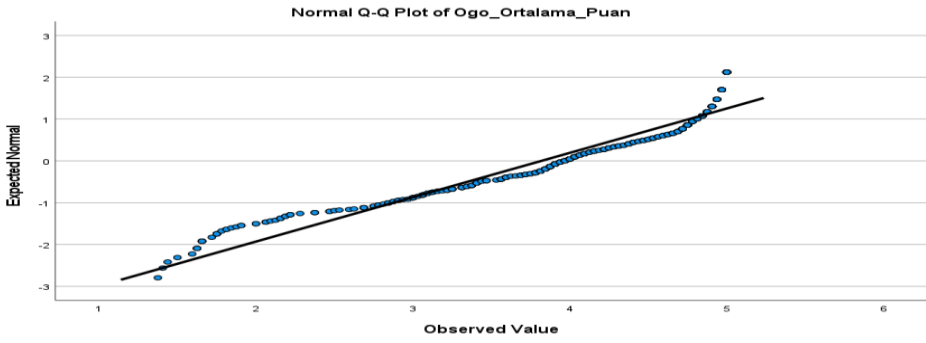
Veri toplama sürecinde basılı formlar da kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze olunması, samimi bir ortam oluşturması, katılımcıların anlayamadıkları bir madde hakkında açıklama istemesi durumunda cevap verebilme, katılımcıların kişisel bilgilerinin online veri toplama yöntemine göre daha güvence altında olduğu algısı ve katılımcılarda güven oluşturma gibi nedenler için basılı formlar kullanılmıştır. Basılı formların kullanmanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Maliyetli olması, veri toplama süresinin uzaması, kayıp veri oluşma ihtimali ve veriyi işleme sürecinde hata yapma gibi dezavantajları olabilmektedir. İnternet temelli ve basılı form şeklinde veri toplama her iki veri toplama sürecindeki sınırlılıkları azaltmaya yardımcı olacağı düşünüldüğü için bu iki veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır.

Kayıp veriyi önlemek için bazı önlemler alınmıştır. Google Form aracılığı ile toplanan verilerde kayıp veriyi önleme sistemi bulunmaktadır. Katılımcı tüm maddelere yanıt vermeden ölçek formunu verilerin toplandığı sisteme göndermemektedir. Basılı formlar ise yanıtız madde olup olmadığı anında kontrol edildiği için kayıp veri oluşumu önlemiştir.

Verilerin Analizi

Analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin analizlere uygun olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Hem AFA hem de DFA tekniklerinin en temel varsayımlarından biri verilerin normal dağılım göstermesidir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda AFA veri seti için çarpıklık değeri; $-.756$ ve standart hata $.125$; basıklık değeri $-.251$ ve standart hata ise $.249$ olmuştur. DFA veri seti için çarpıklık değeri; $-.880$ ve standart hata ise $.140$; basıklık değeri; $.077$ ve standart hata ise $.279$ olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Q-Q Grafiği (Q-Q Plot)

Şekil 1.'e bakıldığında madde puanlarının çoğunluğunun Q-Q Plot çizgisine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu basıklık ve çarpıklık verilerine ek olarak verilerin normal dağılımı hakkında görsel olarak bir kanıt vermektedir.

AFA ve DFA için veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı z skorları ile kontrol edilmiştir. AFA için; z skor analizi sonucunda uç değerlerinin; -2.591 ile 1.253 arasında ve DFA için z skor analizi sonucunda uç değerlerinin; -2.449 ile 1.193 arasında gerçekleşmiştir. Uç değer kontrolleri sonucunda herhangi bir veri çıkarılmamıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013:64) göre ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile $+1.5$ arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA genellikle ölçek geliştirme çalışmalarında ve yapı geçerliğinin test edildiği çalışmalarda kullanılmaktadır (Brown, 2015). Worthington ve Whittaker, (2006) faktör sayısına karar verilirken kavramsal anlamlılık ve yorumlanabilir olmasının temel unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Faktörler içerisinde yer alacak maddelere karar verilirken maddelerin yer aldığı faktörle kavramsal olarak uyumlu olması, maddelerin sadece bir

faktörde yüksek yük değeri göstermesi (Worthington ve Whittaker, 2006); Tabachnick ve Fidell, (2007) göre madde faktör yüklerinin .32 veya daha yüksek olması gerektiği yönündedir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla ilk olarak döndürülmemiş temel eksen (component matrix) analizi uygulanmıştır. Bu işlem sonrasında 0.45 faktör yük değerlerini karşılamayan (binişik madde) maddelerden 41 tanesi ölçekten çıkarılmış ve geri kalan 33 madde ile toplam varyans işlemine devam edilmiştir. Bu çalışmada ise, madde faktör yüklerinin 0.475 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir.

Faktör sayısına karar verilirken çizgi grafiği de incelenmiş ve Kaiser kriterine dayalı olarak özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Kline, 1994). Bu kriterler göz önünde bulundurularak elde tutulacak faktör sayısına karar verilmiştir. Daha sonra faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla faktörlerin kavramsal olarak birbirinden farklı ancak ilişkili olduğu düşünüldüğünden dolayı eğik eksen döndürme tekniği olan oblimin tekniği kullanılarak analiz tekrar edilmiştir.

Değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak yeni bir yapı ortaya konulması amacıyla AFA ve değişkenler arası ilişkilere dair önceden tespit edilmiş bir hipotez ya da kurumsal bir yapının doğrulanması için bir faktör analizi yapılması için DFA yapılır (Can, 2024:319). DFA ölçek geliştirme sürecinde AFA'ya takiben ölçeğin geçerliğine ilişkin destekleyici bulgular elde etmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006). Ölçek geliştirme çalışmalarında kurulan model ile veri uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan birçok uyum indeksi vardır. Araştırmacıların genellikle birden fazla uyum indeksi rapor etmesi önerilmektedir. Brown (2015) uyum indekslerinden; X^2 , CFI, IFI, TLI, NFI, RMR ve RMSEA'nın raporlandırılmasını önerir. Literatür taramaları bulguları sonucunda bu çalışmada model veri uyumunun değerlendirilmesinde X^2/SD , RMR, IFI, TLI, CFI ve RMSEA uyum indekslerinden faydalanılmıştır.

DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde alanyazında yaygın olarak X^2/df , NFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA ve RMR uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indekslerden; CMIN/DF için 5'ten küçük (Byrne, 2010) olması istenen değerdir bu çalışmada ise CMIN/DF (X^2/DF) değeri 2.72'dir. RMR mutlak değerinin 1.96 ($p < .05$) veya 2.58 ($p < .01$) değerinden büyük olması model uyumsuzluğunun nedenini tespit etmek için yararlı olabilir. Bu çalışmanın RMR değeri; .04 olup belirtilen kriteri karşılamaktadır. Yöntembilimciler 0.90'ın altındaki NFI, IFI, TLI ve CFI değerlerinin araştırmacının araştırmadan şüphelenmesine (reddetmesine) yol açması gerektiğini ve 0.90 ve 0.95 aralığındaki CFI ve TLI değerlerinin "kabul edilebilir" model uyumunun göstergesi olabileceğini belirtmişlerdir (Bentler,

1990). NFI değerinin 0.90; IFI değeri 0.93; TLI değeri 0.93 ve CFI değeri ise 0.93 bulunduğu için indeks kriterlerini karşılamaktadır (Bentler, 1990; Byrne, 2010). RMSEA'nın 0.05'ten küçük değer alması "mükemmel" ve 0.05 ile 0.08 arasındaki değerlerin de "kabul edilebilir" değer olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın 0.07'lik RMSEA değeri "kabul edilebilir" bir uyuma işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Hu ve Bentler, 1999; Fabrigar vd., 1999; MacCallum vd., 1996). Geçerlik çalışmalarını takiben, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde; AFA için, IBM SPSS Statistic 27.0 ve DFA için ise IBM SPSS AMOS 21.0 versiyonu programı kullanılmıştır.

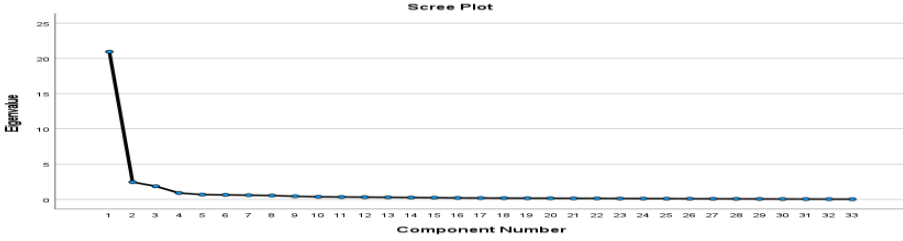
BULGULAR VE YORUM

Açımlayıcı Faktör Analize (AFA) İlişkin Sonuçlar

AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .969 olarak hesaplanmıştır. Küresellik testi ise maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının açımlayıcı faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğunu göstermiştir [$\chi^2=17356.24$, $p < .001$]. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla elde edilen veriler üzerinden, herhangi bir faktör sınırlandırması yapılmaksızın temel eksen faktör çıkarma (principal axis factoring) yöntemi ve eğik eksen döndürme tekniği kullanılarak AFA yapılmıştır.

Yapılan ilk AFA sonucunda daha önce bahsedilen kriterleri karşılamayan 41 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra analizler tekrarlanmıştır. Bu amaçla örneklemin yeterliliğine ilişkin ölçüt olan Kaiser-Mayer-Olkin değeri hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Mayer-Olkin değeri 0 ile 1 arasında değer almakla birlikte faktörleşebilmesi için minimum değer 0.60 olması gerekmektedir (Cohen vd., 2007:820). Veri setinin Kaiser-Mayer-Olkin değeri .971 hesaplanmış ve örneklemin iyi derecede yeterli olduğu görülmüştür (Can, 2024:329). Sosyal bilim araştırmalarında veri setinin normalliğinin sınımmasındaki bir diğer ölçüt olan verilerin normalliğinin sağlanıp sağlanmadığının tespiti için birden fazla normallik testlerinin dikkatte alınması ve bütüncül bir değerlendirme ile verilerin normallik düzeyine bakılmalı. Bunlar; Q-Q Plot (Quantile-Quantile Plot) ve betimsel istatistiklere (çarpıklık ve basıklık) gibi testlerdir (Field, 2013). Bu değerler incelendiğinde ise verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir.

AFA yapılırken temel bileşenler analizi ve eğik döndürme olan oblimin tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analiziyle ölçme aracının gereksiz maddelerden arındırılarak değişken sayısının azaltılması amaçlanmaktadır. Oblimin tekniği kullanılarak maddelerin daha belirgin şekilde ortaya çıkması amacıyla yapılmıştır. Faktör analizinde faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiğinden yararlanılmıştır.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra grafiğin belirgin şekilde düştüğü, sonrasında azalarak yatay olarak devam ettiği görülmektedir. Yamaç birikinti grafiğinde faktörler en fazla açıklanan varyansın en az açıklanan varyansa doğru sıralanmaktadır (Can, 2024, s.332).

Analizler neticesinde ölçekte yer alan 33 maddenin öz değeri 1'den büyük 3 (üç) faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda maddelerin buldukları faktörlerle kavramsal olarak da uyumlu oldukları görülmüştür. Ayrıca çizgi grafiği 3 (üç) faktörlü yapının istatistiksel açıdan yorumlanabilir olduğuna dair destekleyici bulgular sunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .658 ile .920 arasında değiştiği, döndürme sonunda toplam faktör varyanslarının 2.52 ile 17.91 arasında olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan incelemelerde ilk faktörde yer alan maddelerin tamamı öğretmen destekleme ile ilgili olduğu için ilk faktör, "Mesleki Destek" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler öğretmen etkililiği ile ilgili olduğu için bu faktör, "Mesleki Etkililik" ve olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin ise psikolojik algı ile ilgili olduğu için "Psikolojik Güçlendirme" olarak adlandırılmıştır. Tablo 1'de maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen güçlendirme ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	<u>Faktör I</u>	<u>Faktör II</u>	<u>Faktör III</u>
--	-----------------	------------------	-------------------

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Boyut	Maddeler	Mesleki Destek (MD)	Mesleki Etkililik (ME)	Psikolojik Güçlendirme (PG)	Faktör Ortak Varyans
Mesleki Destek (MD)	Ogo63	.920			.889
	Ogo72	.914			.887
	Ogo73	.909			.867
	Ogo65	.907			.857
	Ogo74	.904			.860
	Ogo46	.891			.837
	Ogo68	.890			.849
	Ogo48	.882			.853
	Ogo45	.872			.820
	Ogo62	.872			.808
	Ogo70	.867			.800
	Ogo42	.859			.838
	Ogo32	.851			.828
	Ogo36	.839			.882
	Ogo47	.832			.733
	Ogo33	.817			.809
	Ogo29	.810			.770
	Ogo8	.809			.752
	Ogo25	.806			.821
	Ogo26	.802			.806
Ogo21	.801			.769	
Ogo23	.786			.726	
Ogo7	.774			.707	
Ogo37	.774			.745	
Ogo24			.783		.674
Ogo28			.743		.614
Mesleki Etkililik (ME)	Ogo17		.743		.679
	Ogo19		.716		.710
	Ogo20		.695		.528
	Ogo27		.658		.475
	Ogo56				.886
Ogo57				.827	.708

Psikolojik Güçlendirme (PG)	Ogo22		.753	.616
Açıklanan Toplam Varyans	54.29%	14.60%	7.65%	76.54%
Cronbach's Alpha	0.989	0.862	0.802	
Cronbach's Alpha (ölçeğin tamamı için)				0.979

Tablo 1 incelendiğinde; ilk faktörün toplam ölçek varyansının %54.29'nü; ikinci faktörün %14.60'nü ve üçüncü faktörün ise %7.65'ni açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin her bir boyutu için Cronbach alfa katsayıları “Mesleki Destek” boyutu (24 madde) için .99; “Mesleki Etkililik” boyutu (6 madde) için .86 ve “Psikolojik Güçlendirme” boyutu (3madde) için .80 olduğu ve toplam ölçek için .98'tür. Genel olarak .70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları ölçüm araçlarının güvenilir kabul edilebileceğine dair kanıt olarak sunulmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Öğretmen Güçlendirme Ölçeği (ÖGÖ) güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha=.979$ olarak bulunmuştur. Buna ek olarak mesleki destek alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=.989$; mesleki etkililik alt boyutunun güvenilirliği $\alpha=.862$ ve psikolojik güçlendirme alt boyutunun güvenilirliğinin ise $\alpha=.802$ olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle ÖGÖ'nin alt boyutları da dahil olmak üzere güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Çünkü Cronbach's Alpha değeri 0.70 ve üstü olması, bir ölçeğin ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu bulgulara göre ölçeğin üç boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir.

Mesleki destek, mesleki etkililik ve psikolojik destek arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Mesleki destek, mesleki etkililik ve psikolojik arasındaki ilişki

		Mesleki Destek	Mesleki Etkililik	Psikolojik Güçlendirme
Mesleki Destek (MD)	Pearson r	1	0,585**	0,313**
	p		0,001	0,001
Mesleki Etkililik (ME)	Pearson r		1	0,099
	p			0,054
	Pearson r			1

Psikolojik
Güçlendirme (PG) P

**Korelasyon $p < 0.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Mesleki destek ile mesleki etkililik arasında orta düzeyde pozitif ($p=0.585$) ve anlamlı ($p < 0.005$) bir ilişki bulunmuştur. Yani katılımcıların mesleki destek ile mesleki etkililik orta düzeyde ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Değişkenlerin birebirleri üzerinde açıkladıkları varyans %34.26'dır. Yani mesleki etkililik %34.26 mesleki destekten kaynaklanıyor olabilir.

Mesleki destek ile psikolojik güçlendirme arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.313$) ve anlamlı ($p < 0.005$) bir ilişki bulunmuştur. Yani katılımcıların mesleki destek ile psikolojik destek orta düzeyde ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Değişkenlerin birebirleri üzerinde açıkladıkları varyans %9.79'dır. Yani psikolojik güçlendirme %9.79 mesleki destekten kaynaklanıyor olabilir.

Mesleki etkililik ile psikolojik güçlendirme arasında herhangi bir ilişki [$(p=0.099)$; ($p > 0.05$)] bulunmamıştır. Yani katılımcıların mesleki etkililik ile psikolojik destek arasında nötr bir ilişki söz konusudur. Ayrıca madde ortalamaları ve madde toplam ilişki sonuçları da Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Madde toplam korelasyon sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
Ogo7	0.824
Ogo8	0.847
Ogo17	0.584
Ogo19	0.659
Ogo20	0.416
Ogo21	0.863
Ogo23	0.832
Ogo24	0.498
Ogo25	0.894
Ogo26	0.885
Ogo27	0.304
Ogo28	0.482
Ogo29	0.857
Ogo32	0.894

Ogo33	0.890
Ogo36	0.895
Ogo37	0.842
Ogo42	0.901
Ogo45	0.880
Ogo46	0.879
Ogo47	0.823
Ogo48	0.905
Ogo62	0.868
Ogo63	0.909
Ogo65	0.887
Ogo68	0.897

Tablo 3'e bakıldığında maddelerin tümünden elde edilen toplam korelasyon değerleri verilmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri ise; 0.287 ile 0.914 arasında değerler aldığı ve pozitif yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Streiner vd., 2015).

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Sonuçlar

AFA sonucunda elde edilen "Öğretmen Güçlendirme Ölçeği"nin üç faktörlü yapısına ilişkin model veri uyumunu değerlendirmek üzere 295 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler IBM SPSS AMOS 21.0 programı ile DFA çalışması yapılmıştır.

Tablo 4

Uyum indeksleri, referanslar ve ölçeğe ait değerlendirme sonuçları

Uyum İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Ölçütleri	Modifikasyon Sonrası Değerler
X^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.72
P	$0 \leq \chi^2/df \leq 1$	$2 < \chi^2/df \leq 5$	0.00
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0.04
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.80 \leq NFI \leq 0.95$	0.90
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.80 \leq IFI \leq 0.95$	0.93
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.80 \leq TLI \leq 0.95$	0.93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI \leq .95$	0.93
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.07

Kaynak: Hooper vd., (2008); Simon vd., (2010); Schermelleh-E., vd., (2003).

Tablo 4 incelendiğinde; verilen uyum değerlerinden, altı uyum indeksi için (χ^2/df , NFI, IFI, TLI ve RMSEA) “kabul edilebilir” ve iki uyum indeksi için ise (P ve RMR) ise “mükemmel uyum” değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen uyum indekslerine dayanarak bu ölçeğin maddeleri ve 3 (üç) faktörlü yapısının “kabul edilebilir” bir model uyumu sağlandığı değerlendirilmektedir.

DFA sonucunda elde edilen bulgulara göre maddeler için standartlaştırılmış madde faktör yüklerinin 0.512 ile 0.937 değiştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda faktörlerde yer alan maddelerin buldukları faktörleri anlamlı şekilde temsil ettikleri söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen madde faktör yükleri, maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri ve standart hataları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmen güçlendirme ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

*Maddeler		Faktörler	Estimate ((λ))	Estimate (Sh)	S.E.	C.R.	P
Ogo24	<---	MD	0.903	1.473	0.091	16.136	***
Ogo23	<---	MD	0.808	1.418	0.099	14.Mar	***
Ogo22	<---	MD	0.884	1.506	0.096	15.768	***
Ogo21	<---	MD	0.859	1.443	0.094	15.278	***
Ogo20	<---	MD	0.893	1.261	0.079	15.958	***
Ogo19	<---	MD	0.844	1.273	0.085	15.003	***
Ogo18	<---	MD	0.879	1.38	0.088	15.672	***
Ogo17	<---	MD	0.891	1.398	0.088	15.919	***
Ogo16	<---	MD	0.913	1.393	0.085	16.341	***
Ogo15	<---	MD	0.924	1.511	0.091	16.551	***
Ogo14	<---	MD	0.92	1.54	0.094	16.473	***
Ogo13	<---	MD	0.907	1.511	0.093	16.23	***
Ogo13	<---	MD	0.907	1.511	0.093	16.23	***
Ogo12	<---	MD	0.937	1.435	0.085	16.813	***
Ogo11	<---	MD	0.904	1.468	0.091	16.174	***
Ogo10	<---	MD	0.911	1.506	0.092	16.311	***
Ogo9	<---	MD	0.899	1.368	0.085	16.058	***
Ogo1	<---	MD	0.728	1			
Ogo26	<---	ME	0.859	0.989	0.058	17.137	***
Ogo27	<---	ME	0.623	0.98	0.087	11.319	***

Ogo28	<---	ME	0.656	0.676	0.056	12.017	***
Ogo29	<---	ME	0.512	0.766	0.086	8.933	***
Ogo30	<---	ME	0.66	0.804	0.066	12.127	***
Ogo31	<---	PG	0.873	1			
Ogo32	<---	PG	0.906	1.097	0.06	18.359	***
Ogo33	<---	PG	0.751	1.003	0.067	15.009	***
Ogo25	<---	ME	0.853	1			
Ogo25	<---	ME	0.853	1			

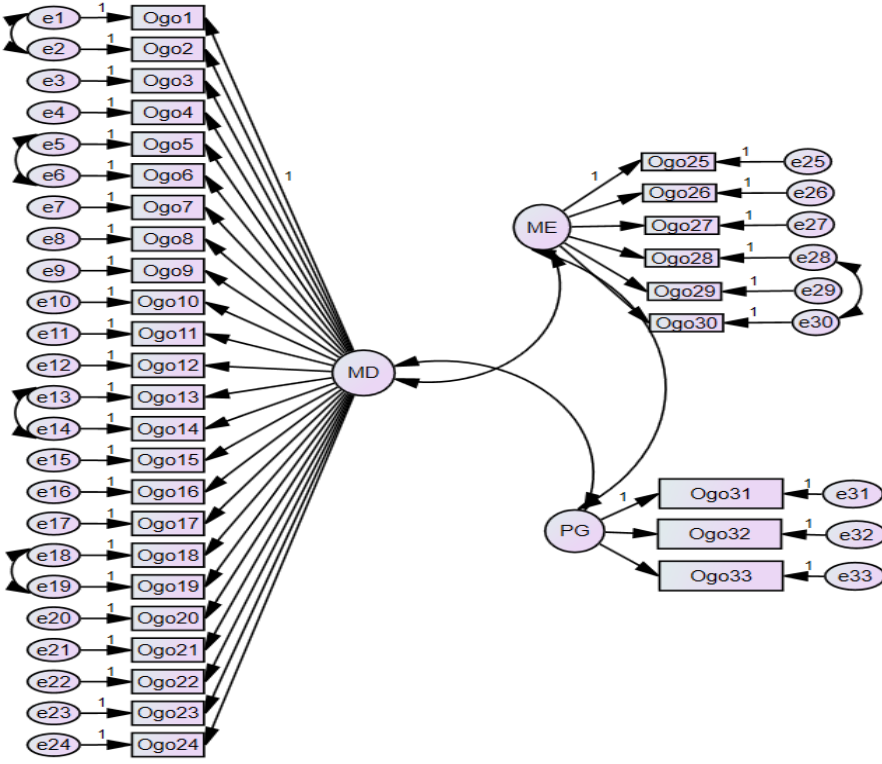
λ =Standardize faktör yükü, Sh=Standart hata

*= AFA sonucu analize kalan ölçek maddeleri DFA için 1'den itibaren yeniden maddeler numaralanmıştır.

Tablo 5'e bakıldığında Birinci Düzey DFA uygulanarak gizil değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından hangi derecede açıklanabildikleri tespit edilmiştir. Dahası ölçüm modelinin güvenilirliğini ve geçerliliğini belirlemek amacıyla hazırlanan faktörlerin, açıklanan varyansları ve standardize ve standart hata değerleri Tablo 5'da gösterilmiştir.

AFA'da ortaya çıkan sonucun doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. Orijinal formdaki yapıya sadık kalınarak yapılan ilk DFA sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu süreçte modifikasyon indekslerine göre düzeltme adımlarının izlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu şekilde modelin daha iyi uyum göstermesinin sağlanması amaçlanmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011).

Şekil 3'de yapılan DFA modeli ve modifikasyonlar görülmektedir. DFA çalışmalarında modifikasyon yapılmasının birkaç avantajı vardır. Birincisi, DFA kısıtlayıcı bir araçtır çünkü gerçek verilerle uyuşan basit bir faktör modelinin belirlenmesine olanak tanıyan hipotezlerin varlığı nadirdir. İkincisi, DFA modelleri için kabul standardı örneğin açıklanan varyans yüzdesi kriteri, AFA modelleri için kabul standardından daha yüksektir (Bentler ve Bonett, 1980). Böyle yüksek bir standarda pratikte her zaman ulaşamaz. Son olarak, modifikasyonlar uygun şekilde kullanıldığında daha güçlü bir modele yol açabilir ve bu yaklaşım modeldeki yanlış belirleme noktalarını tespit edilmesini sağlayabilir. Modifikasyon değişikliği daha sağlam bir modelin ortaya çıkmasına yol açabilir (Sorböm, 1989).



Şekil 3. Öğretmen güçlendirme ölçeği path diyagramı

*MD=Mesleki Destek; ME=Mesleki Etkililik; PG=Psikolojik Güçlendirme

Düzeltilmeler yapılırken ilişki düzeyi derecesi fazla çıkan maddeler birinci boyutta 4 (e1-e2; e5-e6; e13-e14; e18-e19) ve ikinci boyutta 1 (e28-e30) arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu çalışmada da 5 modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon kararları yalnızca istatistiksel iyileştirme amacıyla değil, maddelerin kavramsal yakınlığı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Kuramsal bütünlük dikkate alınarak aynı alt boyutta yer alan ve içerik benzerliği bulunan maddeleri arasında hata kovaryansları birbirinden etkilenme olasılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Modifikasyonlar ölçeğin türüne, amacına ve kullanım alanına bağlı olarak değişebileceğinden yapılan modifikasyonların uygun olduğu düşünülmüştür (DeVellis, 2017; Streiner ve Norman, 2008). Yapılan modifikasyonlar, ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliğini artırmaya yöneliktir. Modifikasyonlar, ölçeğin hedef kitleyle daha iyi uyum sağlamak veya belirli bir kültüre daha duyarlı hale getirmek amacıyla da gerçekleştirilebilir.

Literatürde genel kabul gören görüşe göre, ölçek geliştirirken 2-3 modifikasyonun genellikle yeterli olduğu varsayımı yaygın olsa da ölçek geliştirmede kaç modifikasyon yapılması konusunda kesin bir sayısal sınırlama da belirlenmemiştir. Şahin vd., (2022) ve Demir ve Şahin, (2023) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında 5, (Dağlı vd., 2018) ölçek uyarlama çalışmasında 4 modifikasyon yaptıkları tespit edilmiştir.

DFA sonuçları neticesinde ölçeğin oluşturulan modelinin $p=0.00$ düzeyinde anlamlı bulunduğu, ölçeği meydana getiren 33 madde ve 3 faktörden oluşan ölçek yapısı ile korelasyon içinde olduğu görülmüştür. DFA sonuçlarına göre ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür. Yapı geçerliği için desteklemek için test-tekrar test güvenilirlik çalışması da yapılmıştır.

Faktörler arası korelasyon değerlerine bakıldığında MD ile ME faktörleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ($p=0.60$) bir ilişki; MD ile PG faktörleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p=0.45$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda katılımcılar mesleki destek ile mesleki etkililik ve psikolojik destek faktörü ile orta düzeyde ve anlamlı olarak birlikte artmaktadır. Ancak ME ile PG faktörleri arasında ise zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p=0.29$) bir ilişki bulunmuştur.

Yapı geçerliğini test etmek amacıyla, yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda güvenilirlik katsayılarının; “mesleki destek” faktörü için .98; “mesleki etkililik” faktörü için .86 ve “psikolojik güçlendirme” faktörü için .80 olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçeğin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir (Lancet, vd., 2006).

Tablo 6

Öğretmen güçlendirme ölçeği test-tekrar test güvenilirlik analizi sonuçları

Uygulama	n	Ortalama	ss	r	Cronbach's Alpha
I. Uygulama	57	3.64	1.04	.90	.90
II. Uygulama	57	3.66	.09		.95

Tablo 6’da ÖGÖ’nin kararlılık düzeyini ortaya koyan test-tekrar test yöntemi sonuçları gösterilmektedir. Tablo 6 incelendiğinde ilk uygulamada elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, 3.64; standart sapma değeri ise, 1.04 olarak gerçekleşmiştir. 15 ile 20 gün sonra yapılan ikinci uygulamanın verileri incelendiğinde ise aritmetik ortalama değerinin, 3.66; standart sapma değerinin ise, .09 olarak gerçekleşmiştir. Birinci ve ikinci uygulama sonucunda elde edilen verilerin korelasyon katsayısı (r), .90 olarak oluşmuştur. Elde edilen bulgular

neticesinde bu ölçeğin zamana karşı duyarlılığı kanıtlanmıştır. Tüm bu sonuçlar göre “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği”nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsan unsurunun olduğu her örgütte işgörenlerden beklenen performansı elde etmek için işgörenlerin yeterli düzeyde desteklenmesi/güçlendirilmesi günümüzde genel kabul gören bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilmektedir. İşgörenlerin güçlendirilmesi çalışmaları özellikle örgütüm tüm süreçlerinde bireylerin olduğu eğitim örgütlerinde daha da önem arz etmektedir. İşgörenlerin motivasyonlarının yükseltilmesi, işgörenlerin kendilerini değerli, yeterli görmeleri ve psikolojik yönden desteklenme algısı önemli öğelerdir. Dünyada bu konudaki çalışmalar Türkiye’den daha önce başlamıştır.

Eğitim örgütlerinde güçlendirme, eğitim çalışanlarının okulun etkin birer üyesi olabilmeleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin olumlu bir güçlendirme süreci geçirdikleri eğitim örgütlerinde; işe bağlılık, başarı, iş doyumunu, uyum ve yüksek performans gösterme sağlayabilir. Buna karşılık öğretmenlerin güçlendirilmediğinde eğitim örgütlerde ise rol belirsizliği, çatışmalar, mesleki doyumsuzluk ve düşük performans gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Böyle bir durum da ise en nihayetinde eğitimin çıktılarında kaliteyi azaltacaktır.

Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin güçlendirilme düzeyinin belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Ülkemizde bu konuda daha önceki yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde; güçlendirme çalışmaları yoğun bir şekilde çıktılar/sonuçlar ile değerlendirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Öğretmen güçlendirmenin sonuç değişkenleri (iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, kabullenme) ile belirlenmeye çalışılması hem kuram hem de uygulama açısından sorunlu olduğu ifade edilmektedir (Chao vd., 1994).

“Öğretmen Güçlendirme Ölçeği (ÖGÖ)” analizleri sonucunda üç boyutlu bir yapı tespit edilmiştir. Boyutların isimlendirilmesinde elde edilen sonuçlara göre maddelerin ağırlıklı olarak yığıldıkları faktörler dikkate alınarak, maddelerin ifade ettikleri anlama göre isimlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda ölçekteki faktörler: “Mesleki Destek, Mesleki Etkililik ve Psikolojik Güçlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen güçlendirmede süreçlerinde mesleki destek ile mesleki etkililik arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki destek ile psikolojik güçlendirme arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki etkililik ile psikolojik

güçlendirme arasında ise istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Literatüre bakıldığında genel olarak güçlendirme ve öğretmen güçlendirme ile ilgili çalışmalarda bu çalışmada elde edilen güvenilirlik bulguları, faktör ve faktörlerin adlandırılmasın, madde özellikleri ve modifikasyon sonuçları benzer yaklaşımlar bulunduğu tespit edilmiştir.

AFA'ya ilişkin güvenilirlik ölçümlerinde Cronbach's Alpha güvenilirliği; mesleki destek boyutunda .989, mesleki etkililik boyutunda .862 ve psikolojik güçlendirme boyutunda .802. Ölçeğin toplam güvenilirliği ise .979'tür. Ölçek faktörleri ve ölçeğin tamamın için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kriter değerlerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2024; Fraenkel vd., 2012).

DFA'ya ilişkin güvenilirlik verilerine bakıldığında ise ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa katsayı değeri; ,978'dir. Bu değer kriter değerlerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2024; Fraenkel vd., 2012).

Araştırmada; öğretmen güçlendirme ölçeğinin, 33 madde ve 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktör isimlendirme; mesleki destek, mesleki etkililik ve psikolojik güçlendirme olarak adlandırılmasının doğru olacağı değerlendirilmiştir. İlgili literatüre bakıldığında ise;

Short ve Rinehart (1992) yaptıkları araştırmada; 33 madde ve 6 faktör olup faktörler; “kararlara katılım, mesleki etkililik, statü, özerklik, mesleki gelişim ve öz yeterlilik”, Er'in, (2024) güçlendirici liderlik ölçeği (Konczak, Stelly ve Trusty, 2000) uyarladığı ölçek; 17 maddeye ve 3 faktöre olup faktörleri “yetki verme, sorumluluk ve destekleme” şeklinde adlandırmıştır. Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen ölçeği kullanan Kelly (2012) ölçeğin özgün hali olan 38 maddeyi kullanmış ve 6 faktör olup “karar verme, mesleki gelişim, statü, özyeterlilik, özerklikve etki” olarak adlandırmıştır. Aynı ölçeği uyarlayan Yusoff vd., (2020) ölçeği; 35 maddeye indirgemiş ve 6 faktör olarak tespit etmiştir. Faktörleri; “Karar alma, mesleki etki, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlilik ve özerklik” kavramsallaştırmıştır.

Lee ve Nie (2013)'nin geliştirdikleri güçlendirici okul liderliği ölçek çalışmasında 24 madde ve 7 faktörlü bir yapı olarak ve faktörleri; “yetki devri, mesleki gelişim sağlama (mesleki gelişim), onaylama ve takdir etme (mesleki destek), bir vizyonu ifade etme, iş birliği ilişkileri teşvik etme, destek sağlama ve rol model oluşturma” olarak adlandırmıştır. Ayrıca yedi faktörün tümü, temel değişken olan psikolojik güçlendirme ile pozitif korelasyon gösterdiğini tespit etmiştir. Bu bulgu yapılan ÖGÖ'ndeki MD ile PG arasındaki ilişki bulgusunu

desteklemekte; ama ME ile PG arasındaki (nötr) ilişki bulgusuyla örtüşmemektedir.

Yorulmaz, (2023) yaptığı çalışmasında öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, liderlik ve motivasyon ile öz yeterlik ve kararlara katılım temalarının ön plana çıktığını tespit etmiştir. Ortak kelime analizinde öne çıkan kavramlar; güçlendirme, psikolojik güçlendirme, öğretmen güçlendirme, profesyonel gelişim ve öğretmenlerdir.

Gümüş (2013) çalışmasında (Konczak vd, 2000); 17 madde ve 7 faktör olarak gerçekleştirdiği çalışmasında faktörleri; “yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans ve koçluk” olarak adlandırmıştır. Boduroğlu (2023) ve Konan ve Çelik, (2017)’in çalışmalarında kullandıkları Konczak, vd. (2000) tarafından geliştirilen ölçek 17 madde ve 3 faktör ve faktörlerin: “yetki verme, sorumluluk ve destekleme” olarak adlandırma yapılmıştır. Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıoğen (2020) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında; AFA sonucunda 37 madde ve 4 faktörlü bir yapı tespit etmişlerdir. Bulunan faktörler; “güven, statü, mesleki gelişim ve iş birliği” şeklindedir.

Verilen bu araştırmalar/çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde ölçek maddelerinin 15 ile 38 madde arasında olduğu ve faktör sayılarının ise 3 ile 7 arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ÖGÖ’nin kapsam geçerliliği ve faktör sayısı ile adlandırmanın ilgili literatüre uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Er’in (2024) güçlendirici liderlik ile öğretmen öz-yeterlilik yani mesleki etkililik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkin tespit etmiştir. Öz-yeterliliğe ait toplam varyansın %17’sinin güçlendirici liderlik ile açıklanmıştır. Kırıl (2015) “Öğretmenlerin Davranışsal Açısından Güçlendirilmesi Ölçeği”nin geliştirilme sürecine bakıldığında yerli ve yabancı literatür incelenmesi, görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulması, taslağın araştırmacı ve danışman tarafından değerlendirilmesi ve madde sayısına karar verilmesi, uzman grubu tarafından incelenmesi, ön uygulama yapılması, ölçeğin likert tipe dönüştürülmesi ve uygulanması. Ölçeğin genel anlamda değerlendirildiğinde açıklanan varyansın %76,38 olduğu görülmüştür. Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıoğen (2020) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında; AFA sonucunda, toplam varyansın %65,92’ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdeleri “%20,86 mesleki gelişim, %20,35 güven, %14,00 statü ve %10,71 iş birliği” olarak adlandırılmıştır. Puskulluoğlu ve Altinkurt (2017)’in çalışmasında 5 faktörlü bir ölçek olup bu 5 faktörlü yapı toplam varyansın %65,01’ini açıklamıştır ve Lei ve Xu (2022)’nin ölçek

geliştirme çalışmasında beş ortak faktör elde edilmiş ve bu 5 faktörün toplam varyansı açılma derecesi %67,352 bulmuştur.

ÖGÖ çalışmasında AFA analizinde; faktörlerin toplam ölçeğin varyansını açıklama düzeyi %76,54'dir. Mesleki destek faktörü ölçeğe ilişkin toplam varyansın %54,29'nu; mesleki etkililik faktörü, toplam varyansın %14,60'mı ve psikolojik güçlendirme faktörünün ise toplam varyansın %7,65'ni açıkladığı görülmüştür. Benzer çalışmalara bakıldığında bu çalışmada geliştirilen ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Literatüre bakıldığında ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında DFA verilerinde uyum indekslerinde iyileştirme amaçlı modifikasyon kullanıma ihtiyaç duyulmayan çalışmalar olduğu kadar modifikasyonların yapıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Tıkman ve Kaya (2022:436), tek faktörde 4; Akyüz (2018:195) ve Kırlioğlu ve Tekin (2019) tek faktörde 5 modifikasyon yapılmıştır. Özdemir ve Güneren (2023:1656)'in çalışmada DFA verilerini iyileştirmek için (2+2+2+1+1=7) toplamda, 7 modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Soeharto ve Csapó (2021:231)'nin yaptıkları ölçek uyarlama çalışmasında, 6 faktörde modifikasyon işlemi yapmıştır (3+4+1+4+1+6=19) 19 adet modifikasyon işlemi yapılmış. Robles vd., (2022:6-7)'nin ölçek uyarlama çalışmada, faktörlerde (7+7+7=21) toplamda 21 modifikasyon işlemi yapılmış. Ayalew vd., (2023:66)'nin çalışmada faktörlerde (5+4+8= 17) toplamda 17 modifikasyon işlemi uygulanmış. ÖGÖ ölçek çalışmasında MD faktöründe 4 ve ME faktöründe ise 1 olmak üzere ölçekte toplamda 5 modifikasyon yapılmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde ölçek geliştirme veya uyarla çalışmalarında ölçek uyum indekslerini iyileştirmek için yeterli sayıda modifikasyon yapılabileceği görülmektedir.

Ölçekte tersten puanlanmış 3 madde (Ogo31, Ogo32 ve Ogo33) kullanılmıştır. Kullanılan bu maddelerin üçe de Psikolojik güçlendirme alt boyutuna aittir. Güçlendirme sadece dışsal motivasyonlar değil içsel motivasyonlar da önemli bir faktördür. Güçlendirme konusunda yapılan araştırmaların bulgularında psikolojik güçlendirme bizzat başlı başına bir araştırma konusu olmuş veya güçlendirmenin önemli bir alt boyutu olarak araştırmalarda yer almıştır.

Olujuwon vd., (2024:101)'nin yaptıkları öğretmen güçlendirme çalışmasında, öğretmenlerin %80,13 güçlendirme etkinliklerinin iş tatminleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Fong ve Snape, (2015) psikolojik güçlendirmenin, güçlendirici liderlik ile bireysel sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık ettiği varsayıldığı ve güçlendirici liderliğin psikolojik güçlendirme ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Çetin ve Kıral (2018)'ın yaptıkları nitel bir çalışmada öğretmen güçlendirme ile ilgili olarak iki ana kategori belirledikleri ve

“Psikolojik güçlendirme ve davranışsal güçlendirme” olarak isimlendirmişlerdir. Kahraman ve Çelik (2020)’in gerçekleştirdikleri tematik çalışma sonucunda; öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalarda en çok; “psikolojik güçlendirme” olduğu tespit etmiştir. Kandemir ve İhtiyaroğlu (2023), Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıoğlu (2020) tarafından geliştirilen öğretmen güçlendirme ölçeğini kullanarak yaptıkları araştırmada, öğretmen güçlendirme ile psikolojik sermaye (psikolojik güçlendirme) arasında orta düzeyde ilişki tespit etmiştir

Psikolojik güçlendirme personelin işten ayrılması aracılık ettiği, iş tatmini ile arasında doğrudan, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, psikolojik güçlendirmenin içsel değişkenleri barındırdığı (Atik ve Çelik, 2020). Güçlendirmenin anlamının sorulduğu bir araştırmada katılımcılar; motive etmeye teşvik etme, iş doyumunu sağlanması (Bektaş, 2023:62; Dağlı ve Kalkan, 2021) ve öğretmen istekliliği gibi kavramlarla tanımlanmıştır (Çetin ve Kırıl, 2018:291). Güçlendirme; motive eder, öğretmenlerin iş stresini ve tükenmişliğini azaltır (Akdeniz ve Korkmaz, 2023:14-115). Gümüş, (2013:75)’ün yaptığı çalışmada güçlendirici liderliğin genel olarak psikolojik güçlendirmeyi yordama etkisinin önemli olduğu yönünde bulguya ulaşmıştır. Katılımcıların psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olmaktadır (Okan ve Yılmaz, 2017). Bu alt boyutun geliştirilmesi veya genişletilmesi değerlendirilebilir. Bu boyut araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Geliştirilen bir ölçeğin kararlılık/güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizlerden biri de Test-tekrar test güvenirlik analizidir. Bu analiz metodunda katılımcılara aynı ölçek belirli bir süre sonra aynı ölçek ikinci kez uygulanır ve ilk uygulama ile ikinci uygulama arasında elde edilen verilerin korelasyon katsayısı verilerine dayalı bulgular değerlendirilir.

Literatürde Test-tekrar testin analiz uygulamalarında; analizin uygulandığı katılımcı sayısı ve uygulama periyodu ile ilgili olarak farklı uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında; 90 kişilik bir gruba iki hafta ara (Eskiler vd., 2011:1436), 2011:1436), 369 kişilik bir gruba iki haftalık bir süreden sonra (Tutar vd., 2024:40), 158 kişilik bir gruba 26.11.2022-30.11.2022 (5 gün) tarihleri arasında (Tutar vd., 2024:314), 30 kişilik katılımcı gruba iki hafta ara (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013:899), 69 kişiye ölçek 25 gün sonra (Akdeniz ve Deniz, 2016:52), 30 kişilik katılımcıya ilk uygulamadan üç hafta sonra (Tuna vd., 2012:152) ve 180 kişilik katılımcıya üç hafta ara ile (Kutlu vd., 2016:73). Bu çalışmada da Test-tekrar test 57 kişilik bir çalışma grubuna 15 ile 20 gün arasında değişen sürelerde uygulanmıştır. Belirtilen çalışmalar dikkate alındığında bu çalışma için Test-tekrar test güvenirlik analizi çalışması yeterli katılımcı ve zaman aralığında yapıldığı kabul edilebilir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. *Mesleki destek ve mesleki etkililik* faktörlerine ait maddelerde alınacak yüksek puanlar öğretmenlerin öğretmen güçlendirme düzeylerinin yükseldiği şekilde ve *psikolojik güçlendirme* puanların yüksek olması ise öğretmenlerin psikolojik güçlendirme boyutunun yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulamalı faktör analizinde; faktör yükleri, yol diyagramı, χ^2 değeri anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesi ile birlikte, RMSEA değeri, RMR-SRMR değerlerinden en az biri ve CFI ile NNFI değerleri raporlanmalıdır (Koyuncu ve Kılıç, 2019: 379). ÖGÖ geliştirme çalışması için yapılan DFA uyum indeksi verilerine bakıldığında; $\chi^2/df= 2.72$; $p=0$; RMR=.04; NFI=0.90; IFI=0.93; TLI=0.93; CFI=0.93 ve RMSEA=0.07 değerleri bulunmuştur. Güçlendirme (Lider/yönetici, personel/öğretmen) ile ilgili literatür çalışmalarına bakıldığında DFA uyum indeksler verileri ile ÖGÖ DFA verilerinin uyumlu olduğu görülmüştür.

Kıral (2015)'in geliştirdiği ölçeğin DFA verilerine bakıldığında; RMR=0.035; NFI=.99.; IFI=.99; CFI=0.90 ve RMSEA=0.065'dir. Özkan-Hıdıroğlu ve Tanrıoğen (2023)'in yaptıkları çalışmada DFA değerleri; $X^2/sd=3.12$; RMR=0.05; NFI=0.97; IFI=0.98; TLI=0.98; CFI=0.98 ve RMSEA=0.07'dir. Yusoff vd., (2020:1826)'nin çalışmada modifikasyon sonrası DFA uyum değerleri; RMSEA=0.066; CFI = .926, TLI = .920 ve $ChiSq/df = 2.611$ 'dir. İlman Puskulluoğlu ve Altinkurt (2017)'un çalışmasında DFA uyum değerleri; $\chi^2/sd= 2.93$, RMSEA= .079, NFI= .96, NNFI=.97, CFI= .97, IFI= .97, RMR= .04 ve SRMR= .05'dir.

Bu araştırmada, ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliği testleri gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak öğretmen güçlendirme yapısıyla ilişkili olabilecek mesleki doyum, örgütsel güven ve adalet, mobing, sinizm veya sessizlik, ayrıca öğretmenlerin sosyal statülerinin geliştirilmesi ile öğretmen güçlendirme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi yönelik güvenilirlik ve geçerlilik kanıtlanmış ölçme araçları ile bu ölçek arasındaki ilişkilerin inceleneceği bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca çalışmalarda ölçeğin yapı geçerliliğini test edebilmek için Çoklu Özellik-Çoklu Yöntem Matris (Multitrait-Multimethod Matrix) analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılabilir. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmaları kapsamında sadece madde iç tutarlık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. DFA sonuçlarından sonra ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirleme amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Test-tekrar test grubu küçük ve tek bölgeye bağlıdır ve bu çalışmanın bir sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle Test-tekrar test çalışması farklı bölgelerde ve daha fazla katılımcı ile yapılması ölçeğin güvenilirliğini artıracaktır.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

ÖGÖ örneklem genişliği; ulusal düzeyde farklı coğrafi yerlerde olan ve her okul kademesinde olabildiğince örneklem çeşitliliğini sağlamak için çaba gösterilmiştir. Bu amaçla 30 ilde ve her okul kademesinde katılımcılardan veri alınmaya çalışılmıştır. Fakat her ilden ve her okul kademesinden eşit derecede katılım sağlamamış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

ÖGÖ alt boyutlar arası madde sayısı dengesizliği bir diğer sınırlılıktır. ÖGÖ geliştirme çalışmasında faktör sayısı önceden belirlenmemiştir. Faktör oluşumu ve maddelerin faktörlere dengeli bir şekilde dağılması analizler sonucunda gerçekleşen bir durumdur.

ÖGÖ çalışmasının katılımcılarının sadece öğretmenlerin olması; bu çalışmanın temel amacı, öğretmen güçlendirmeye yönelik öğretmen algılarını belirlemek olduğu için katılımcı seçiminde sadece öğretmenler yer almaktadır.

ÖGÖ Türkiye'deki öğretmenlerin algılarına göre oluşturulmuştur. Diğer ülkelerdeki öğretmenlere uygulanmasında farklı sonuçların ortaya çıkması olasıdır. Her ulusun kendi farklı kültürel kodları ve algılarının farklılık göstereceği bilinmelidir.

Ölçeğin psikolojik güçlendirme alt boyutuna/faktörünü belirleyen sadece üç madde olması -literatürde üç madde bir faktör oluşturmada yeterli kabul edilmektedir- ve bu üç maddenin de ters madde olması.

Test-tekrar test analizinin katılımcı sayısı (n=57 kişi) daha fazla olmaması, uygulama periyodu (15-20 gün) aralığı yerine bir ay civarında olması ve daha geniş coğrafi bölgelerde uygulanamamış olması.

Bu ölçek geliştirme çalışması sürecinde yerli ve yabancı çok sayıda kaynak taranmıştır. Genel olarak güçlendirme/personel güçlendirme ve özel olarak ise öğretmen güçlendirme üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler ve bu ölçek geliştirme çalışması sonucunda elde edilen veriler ışığında; MEB politika yapıcılara, öğretmen yetiştirme ile geliştirme süreçlerine yer alan kurumlara ve okul yöneticilerine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

MEB Politika yapıcılar;

Öğretmenlerin istek ve şikayetleri dikkate alınmalıdır. Hizmetçi eğitim teşvik edilmeli (hizmet ve ödül başvuru puanı artırılabilir). Öğretmenleri rencide edecek söz ve eylemler önlenmeli (sosyal medya ve ulusal medya mecralarında). Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere özerklik tanınmalı. Öğretmenleri ilgilendiren politik kararlarda öğretmenlerin de düşünceleri alınmalı. Öğretmenlere yeterli teknolojik imkanlar sağlanmalı.

Öğretmen yetiştirme ile geliştirme süreçlerine yer alan kurumlar;

Öğretmen güçlendirme kavramının; içeriği, süreci ve kontrolü ile ilgili çalışmaları yapmaları gerekir. Eğitim fakülteleri geleceğin potansiyel eğitim yöneticileri olan öğretmen adaylarına öğretmen güçlendirme konusunda ilgili bir derse bir bölüm ekleyebilir.

Okul yöneticileri;

Okul yönetim süreçlerinde demokratik bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Özellikle öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu ve şube öğretmen kurulu gibi kurullarda görüşlerini belirtmeyen öğretmenlerin düşünceleri açıklamaları teşvik edilmeli. Ödüllendirme komisyonları şeffaf ve öğretmenlerin de komisyon sürecine dahil edilmesi gerekir. Öğretmen görevlendirme ve ders programları eşit ve özel durumlar gözetilerek yapılmalı. Okullarda tüm öğretmenleri bir araya getirecek sosyal, kültürel ve sportif (Akademisyenlerle kısa sohbetler, gezi, yemekli toplantılar, futbol, voleybol, masa tenisi vb.) etkinlikler düzenlemeli. Okul yöneticileri öğretmenleri takdir ettiğini söz ve davranışları ile göstermeli.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akdeniz, A., & Korkmaz, M. (2023). Güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) örneği. *Ted Eğitim ve Bilim*, 48(216). <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11998>
- Akdeniz, S., & Deniz, M. E. (2016). Merhamet ölçüğü'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(4).
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. <https://doi.org/10.17798/bitlisfen.414490>
- Ali, A. J., Abdullah, A. G. K., & Mohamed, I. B. (2019). Amalan pengupayaan dan autonomi guru dalam pembelajaran dan pemudahcaraan abad ke 21. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 6(1), Article 1.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.009>

- Apostol, E., Tallungan, J. R. R., & Vadil, C. (2024). Research framework for teacher empowerment questionnaire development and validation. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4686555>
- Aras, M. (2023). Güçlendirici liderlik ve bilgi paylaşma davranışı ilişkisi: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde bir inceleme. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1146058>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200005\)21:3<249:AID-JOB10>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3<249:AID-JOB10>3.0.CO;2-#)
- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*. *T.C. MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı*, 160(10). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm
- Atik, S., & Çelik, O. T. (2020). An investigation of the relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: *The role of trust and psychological empowerment*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014>
- Ayalew, G., Alamirew, D., & Ademe, G. (2023). Effect of knowledge management on organizational performance: The mediating role of organizational learning in amhara region agricultural research institute. *Journal of Business and Administrative Studies*, 15(2), 59-76.
- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H. A. (2013). The adaptation study of school readiness evaluation test to Turkish. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 889-911. https://doi.org/10.9761/jasss_518
- Bektaş, E. (2023). Güçlendirici liderlik tarzının çalışanların motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkisi (Tez No. 824847) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>

- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Boduroğlu, N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliklerinin belirlenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 109(109), 6237-6246. <https://doi.org/10.29228/sssj.68771>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, And Programming* (2nd ed). Routledge.
- Can, A. (2024). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, L., Lawrence, M., Keith, M., vd., (2021:820). *Research Methods In Education*. (6th ed.). ISBN: 978-415-37410-1. London and New York.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course In Factor Analysis* (2nd ed). Taylor and Francis.
- Creswell, J. W. (with Demir, S. B., & Bukova, E. G.). (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. baskı). Eđiten Kitap.
- Çetin, M., & Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.15>

- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The relationship between empowering leadership behaviors of school principals and teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction levels. *Ted Eğitim ve Bilim*, 46(208), 105-123. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10083>
- Demir, Ö., & Şahin, S. (2023). Okul müdürü performans değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2738-2575.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory And Applications: C. Fourth Edition* (SAGE Publications, Inc.). SAGE Publications, Inc.
- Duhon, G. M., & Charles, L. (1999). Teacher empowerment: Definitions, implementation, and strategies for personal renewal. <https://eric.ed.gov/?id=ED433329>
- Dursun, İ., Tümer Kabadayı, E., & Yürüyen, H. (2022). Bilimsel araştırmalarda internet temelli anketlerin kullanımı: Akademisyenlerin görüş, tercih ve kaygıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.962271>
- Elstad, E., Christophersen, A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers [Education]. Taylo&Francis Online. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603124.2010.524250?needAccess=true>
- Er, V. (2024). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişki (Tez No:874079) [Yüksek lisans tezi, T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eskiler, E., Sarı, İ., & Soyer, F. (2011). Takıma psikolojik bağlılık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods* 4(3).
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Fong, K. H., & Snape, E. (2015). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: Testing a multi-level mediating model. *British Journal of Management*, 26(1), 126-138. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12048>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education* (8th ed). McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gökdemir, F., & Yılmaz, T. (2026). Likert tipi ölçekleri kullanma, modifiye etme, uyarılma ve geliştirme süreçleri. *Journal of Nursology*, 26(2), 148-160. <https://doi.org/10.5152/JANHS.2023.22260>
- Gümüş, A. (2013). İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara İli örneği) (Tez No.333539) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kahraman, Ü., & Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 151-177. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.703737>
- Kandemir, T. E., & İhtiyaroğlu, N. (2023). Öğretmen güçlendirme ile psikolojik sermaye ve sosyal sermaye arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(9), 637-666.

- Kelly, V. D. S. (2012). The Relationship between teacher empowerment and student achievement [Https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406]. Electronic Theses and Dissertations. 406. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406/
- Kıral, B. (2015). Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi. (Tez No. 396158) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. Cemaloğlu ve Özdemir (Edr.), *Eğitim Yönetimi* (ss. 627-664). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kırlioğlu, M., & Tekin, H. H. (2019). Sosyal adalet savunuculuğu ölçeğinin (sasö) doğrulayıcı faktör analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 859-874. https://doi.org/10.16953/deusosbil.502282
- Lancet, , Butts, M.M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: what did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220. https://doi.org/10.1177/1094428105284919
- Kelly, S., & Denise, V. (2012). The relationship between teacher empowerment and student achievement. Electronic Theses and Dissertations. 406. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis (Repr). Routledge.
- Konan, N., & Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-322. https://doi.org/10.14686/buefad.274186
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Ted Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7665
- Kutlu, M., Savci, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Turkish adaptation of young's internet addiction test-short form: A reliability and validity study on university students and adolescents. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(1), 69. https://doi.org/10.5455/apd.190501

- Lawshe CH. A. (1975). quantitative approach to content validity. *Personnel Psycholog* (4):563-575. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (Sleb) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0047-8>
- Lei, P., & Xu, J. (2022). Development of chinese college English teachers' psychological empowerment scale: A validation study. *Frontiers in Psychology*, 13, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846081>
- 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. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2.). Detay Yayıncılık.
- Niehoff, B. P., Moorman, R. H., Blakely, G., & Fuller, J. (2001). The influence of empowerment and job enrichment on employee loyalty in a downsizing environment. *Group & Organization Management*, 26(1), 93-113. <https://doi.org/10.1177/1059601101261006>
- Okan, M., & Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), Article 1.
- Olujuwon, Ph. D., Ojo, O., James, P., & Mohammed, A. S. (2024). Teacher empowerment programmes and job satisfaction in public secondary schools in Lagos education district 3. *ResearchGate*, 12(2), 101-119.
- Özdemir, S., & Güneren, E. (2023). Deneyimsel değer ve davranışsal niyet arasındaki ilişkide müşteri memnuniyetinin aracılık rolü: Kapadokya kaya oteller örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(2), 2. <https://doi.org/10.21325/jotags.2023.1260>
- Özkan-Hıdıroğlu, Y., & Tanrıoğen, A. (2023). *Öğretmen Güçlendirme* (1.). Anı. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=117986>

- Polat, M. (2022). Validity and reliability of the turkish-adapted school participant empowerment scale (SPES) for teachers with the PLS-SEM approach*. *Journal of STEM Teacher Institutes*, 2(1), 10-23.
- Puskulluoğlu, İ. E., & Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.10>
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Research/Technical*, 21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362940.pdf>
- Robles, R., Fresán, A., Alcocer-Castillejos, N., Real-Ramírez, J., & Morales-Chainé, S. (2022). Brief screening for distress among healthcare professionals: Psychometric properties of the physician well-being index—Spanish version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9451. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159451>
- Schermelleh., E. & Lomax, R.G. (2003). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. (3. Ed.). Taylor & Francis Group. Nwe York, London. International Standard Book Number: 978-1-84169-890-8 (Hardback) 978-1-84169-891-5 (Paperback).
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). *Teacher Empowerment And School Climate. Teacher Empowerment*. Speeches/Conference Papers (150), To The Educational Resources Information Center. EA 024 127.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the AutonomyPreference-Index (API). *Health Expect*, 13(3), 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.13697625.2009.00584.x>.
- Soeharto, S., & Csapó, B. (2021). Building a house from lego blocks: Using cross cultural validation to develop the constructed motivation questionnaire (CMQS) in science. *Pedagogika*, 142(2), 218-241. <https://doi.org/10.15823/p.2021.142.12>
- Sorböm, D. (1989). Model modification. *The Psychometric Society*, 54(3), 371-384.

- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical Guide To Their Development And Use (Fifth Edition)*. Oxford University Press.
- Şahin, A., Işık, Ş., & Kan, A. (2022). Ergen duygusal okuryazarlık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 225-244. <https://doi.org/10.57115/karefad.1144478>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6. Ed.) Boston & Munich ISBN: 978-0-205-89081-1
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Ed., Pearson internat. ed.,). Pearson Allyn and Bacon.
- Thomas, S. (2018). *Teacher Empowerment And Cultural Context: The Case Of Brunei Darussalam*. Routledge.
- Tıkman, F., & Kaya, E. (2022). Teknoloji entegrasyon stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Social Sciences Studies Journal*, 8(94), 432-438. <https://doi.org/10.26449/sss.3803>
- Tuna, M., Bircan, H., & Yeşitaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2).
- Tutar, H., Erdem, A. T., & Şahin, N. (2024). Dijital vatandaşlık ölçeği (DVÖ): Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 8(1), 310-327. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1337114>
- Tutar, H., Erdem, A. T., & Şahin, N. (2024). Dijital yetkinlik ölçeği (DYÖ): Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 27(1), 31-47. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.1375960>
- Whitaker, K. S., & Moses, M. C. (2009). Teacher empowerment: A key to restructuring. *Clearing House*, 64(2), 127. <https://doi.org/10.1080/00098655.1990.9955827>
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56. <https://doi.org/10.1108/00483489810368549>
- 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.
<https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

- Yeşilyurt, S. Ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 251-264. <http://dergipark.org.tr/tr/doi/10.17556/erziefd.297741>
- Yurdugül, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe University Eğitim Fakültesi Dergisi (Journal of Education), Özel Sayı(2)*, 264-271.
- Yorulmaz, Y. İ. (2023). Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi (1985-2022). *The Journal of International Educational Sciences*, 36(36), 511-542. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.72052>
- Yusoff, S. M., Ariffin, T. F. T., & Zalli, M. M. M. (2020). School participation empowerment scale (SPES) adaptation for teachers in Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1821-1830. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080518>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Importance of the Research: When the literature on teacher empowerment studies is examined, it is seen that most of the scales used are adaptation studies. Of course, the findings obtained as a result of these adaptation studies are scientifically very valuable. It is thought that developing scales according to our own cultural codes and perceptions will be more useful and will make a limited contribution to the field. From the results of the research to be conducted using this scale, it is aimed to determine the level of empowerment of teachers by school administrators, the dimensions of teacher empowerment and the deficiencies, if any, for teacher empowerment, and to help policy makers and school administrators. The search for excellence in education has long been intertwined with the empowerment of educators, policy makers and other stakeholders of education, and especially with the empowerment of teachers, who are the cornerstone of an education system whose input is people. In this context, it is believed that this study, which is the development and validation of the 'Teacher Empowerment Scale' (TES), will contribute to the training of empowered educators.

Method: This study consists of three different samples. The first sample group comprises 382 teachers working in public preschools, primary schools, secondary schools, and high schools across nine provinces. Of these teachers, 180 (47.1%) are male, and 202 (52.9%) are female. The average tenure of the teachers in this group is over 10 years. The second sample group includes 295 teachers from public preschools, primary schools, and secondary schools in 24 provinces. This group consists of 146 (49.5%) female and 149 (50.5%) male teachers. The third sample group is the group in which the test-retest reliability study was conducted. This group consists of 57 teachers from three educational institutions in Şahinbey, Gaziantep, during the second semester of the 2024-2025 academic year. Among these teachers, 22 (38.6%) are female, and 35 (61.4%) are male. In the item development process, a literature review was conducted first, and the items were prepared based on this review. The final version of the scale was shaped through a panel discussion, a pilot study, and expert opinions. To explore the factorial structure of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted using data from the first sample group. Then, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the second sample group to obtain additional evidence regarding construct validity. The internal consistency of the scale was assessed by calculating Cronbach's α for each factor, and a test-retest study was conducted.

Findings: The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure confirmed the adequacy of the sample for analysis, with a value of .969, which is well above the acceptable threshold. Bartlett's test of sphericity [$\chi^2 = 17356.24$, $p < .001$] indicated that the correlations between variables were sufficient for conducting EFA. The results of EFA revealed that three factors with eigenvalues greater than 1.00 explained 76.54% of the total variance. The scree plot supported a three-factor solution, with a significant change in slope between the third and fourth factors. The first factor was named "Professional Support (PS)," with factor loadings ranging from .77 to .92, explaining 54.29% of the total variance. The second factor was named "Professional Effectiveness (PE)," with factor loadings ranging from .65 to .78, accounting for 12.87% of the variance. The third factor was named "Psychological Empowerment (PE)," with factor loadings ranging from .75 to .88, explaining 7.65% of the variance. To test the three-factor model obtained from EFA, CFA was conducted. The results indicated a good model fit [$\chi^2/df = 2.72$, $p < .001$, RMR = .04, NFI = .90, IFI = .93, TLI = .93, CFI = .93, RMSEA = .07]. The item loadings ranged from .51 to .33, and all were statistically significant. Both EFA and CFA supported the three-factor structure of the scale. The results also showed that Cronbach's α coefficients ranged from .80 to .99, indicating high internal consistency.

Discussion & Conclusion: In every organization where there is a human element, employees should be supported/empowered at a sufficient level in order to achieve the expected performance from employees. Empowerment in educational organizations is of great importance for education employees to be effective members of the school. From this perspective, it can be said that determining the level of empowerment of teachers is important. When previous studies on this subject in our country are examined, it is seen that teacher empowerment is tried to be evaluated with outputs. It is stated that trying to determine teacher empowerment with outcome variables (job satisfaction, motivation, commitment, acceptance) is problematic in terms of both theory and practice (Chao et al., 1994). In line with these reasons, this research aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the level of teacher empowerment. As a result of the analyses of the Teacher Empowerment Scale (ÖGÖ), it was decided that it should be three-dimensional. The names of the dimensions were determined as “Professional Support; Professional Effectiveness and Psychological Empowerment”. When the literature is examined, similar dimensions to the dimensions obtained in this study have been identified in studies on empowerment and teacher empowerment as a sub-field. Reverse-scored items were used in the scale. The lowest score that can be obtained from the scale is 33, and the highest score is 165. High scores in the items related to professional support and professional effectiveness factors can be interpreted as increasing teacher empowerment levels of teachers, and high scores in psychological empowerment can be interpreted as insufficient teacher empowerment.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve /veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Not: Araştırmacılar bu makaleyi referans göstermeleri koşuluyla “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği”ni bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur.

Ek: 1

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Lütfen kendi tarzınızı dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
		1	2	3	4	5
Mesleki Destek						
1	Okul müdürü yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eğitim almamı destekler.	1	2	3	4	5
2	Okul müdürü diğer meslektaşlarım ile mesleki paylaşım ortamı oluşturma konusunda beni destekler.	1	2	3	4	5
3	Okul müdürü işim ile ilgili sorunlar konusunda başa çıkma sürecinde bana destek verir.	1	2	3	4	5
4	Okul müdürü güçlü yönlerimi vurgular.	1	2	3	4	5
5	Okul müdürü eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlama konusunda beni destekler.	1	2	3	4	5
6	Okul müdürü öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütülmesinde beni destekler.	1	2	3	4	5
7	Okul müdürü eğitim faaliyetleri için ihtiyaç duyduğum kaynaklara erişim konusunda destek verir.	1	2	3	4	5
8	Okul müdürü okulda ortaya çıkan bir sorun karşısında hızlı karar almam için beni destekler.	1	2	3	4	5

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

9	Okul müdürü öğrencilerin öğrenimin faaliyetleri için önemli kararları hızlıca almamı destekler.	1	2	3	4	5
10	Okul müdürü iş motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
11	Okul müdürü grup çalışmalarında beni liderlik etme konusunda teşvik eder.	1	2	3	4	5
12	Okul müdürü hedeflerim konusunda beni destekler.	1	2	3	4	5
13	Okul müdürü performansımı artıracak önerilerde bulunur.	1	2	3	4	5
14	Okul müdürü yeni fikirleri denemem için beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
15	Okul müdürü öğretim sürecini kendi yöntemlerim ile öğretme konusunda beni destekler.	1	2	3	4	5
16	Okul müdürü yapacağım çalışmalar ile ilgili olarak bana güvendiğini ifade eder.	1	2	3	4	5
17	Okul müdürü okulumda görüşlerimi rahatlıkla ifade etme imkânı sağlar.	1	2	3	4	5
18	Okul müdürü bana yetkin bir öğretmen gibi davranır.	1	2	3	4	5
19	Okul müdürü zorlu görevleri yerine getirebileceğime inanır.	1	2	3	4	5
20	Okul müdürü okulun paydaşları ile iş birliği yapmamı destekler.	1	2	3	4	5
21	Okul müdürü mesleki konularda öğretmenlere rehberlikte bulunur.	1	2	3	4	5
22	Okul müdürü yaptığım çalışmalardan dolayı beni takdir eder.	1	2	3	4	5
23	Okul müdürü mesleğinde yeni olan öğretmenlere mentörlük/koçluk yapmam için teşvik eder.	1	2	3	4	5

Abdurrahman KAYA & Servet ATİK

24	Okul müdürü eğitim faaliyetleri ile ilgili konularda görüşlerimi ifade etmem için beni destekler.	1	2	3	4	5
Mesleki Etkililik						
25	Okulumda katkı sağlayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
26	Okulum ile ilgili sorunlarıma çözüm üretebilirim.	1	2	3	4	5
27	Görevimle ilgili konularda risk alırım.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenlik mesleğini etkin bir şekilde yerine getirdiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
29	Öğrenme-öğretme sürecinde özerk davranırım.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerin akademik başarılarında etkiliyim.	1	2	3	4	5
Psikolojik Güçlendirme						
31	Okulumda kendimi stres altında hissediyorum.	1	2	3	4	5
32	Okulumda kendimi tükenmiş hissediyorum.	1	2	3	4	5
33	Başka bir okulda çalışmak isterim.	1	2	3	4	5