

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) to Turkish: A Validity and Reliability Study

Elif ERGÜN*

Şenay SEZGİN NARTGÜN**

Öz. Bu çalışmanın amacı Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire – TSWQ) Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Ölçeğinin Türkçe versiyonunun araştırma verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan 544 öğretmenden elde edilmiştir. 8 maddeden oluşan ölçek Okul bağlılığı ve Öğretim yeterliği olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Açılımlı faktör analizinde maddelerin ölçeğin orijinalindeki gibi 2 alt boyutta toplandığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum düzeylerinin istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. ($\chi^2= 56.01$, $sd= 18$, $RMSEA= .075$, $NFI= 0.97$, $NNFI= 0.96$, $CFI= 0.98$, $GFI= .096$, $AGFI= 0.93$, $GFI= 0.96$, $SRMR=0.04$). Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öznel iyi oluş, öğretmen, uyarlama, geçerlik, güvenirlik.

Abstract. The aim of this study was to adapt Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire which was developed by Renshaw, Long and Cook (2015) to Turkish culture. Data were obtained from 544 teachers working at schools of Ministry of Education. The questionnaire consists of 8 items and 2 factor named School Connectedness and Teaching Efficacy. Explanatory Factor Analyses (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were executed to test the construct validity of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was found that scale had a two dimensional structure as in the original scale. Results of CFA indicated that the fit values of the model were acceptable ($\chi^2= 56.01$, $sd= 18$, $RMSEA= .075$, $NFI= 0.97$, $NNFI= 0.96$, $CFI= 0.98$, $GFI= .096$, $AGFI= 0.93$, $GFI= 0.96$, $SRMR=0.04$). Reliability coefficients of the total scale was .82. According to study findings scale adapted to Turkish culture is a valid and reliable measurement tool for teacher subjective wellbeing.

Keywords: Subjective wellbeing, teacher, adaptation, validity, reliability.

Toplumsal Mesaj. Öznel iyi oluş bireyin yaşamının geneline ya da belirli alanlarına yönelik memnuniyetine ilişkin değerlendirmelerini ifade eder. Bu çalışmada orijinal İngilizce dilinde ve öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türk diline uyarlanması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Public Interest Statement. Subjective wellbeing refers to evaluations of one's satisfaction with general and specific areas of one's life. In this study it was aimed to adapt Teacher Subjective Wellbeing Scale which was developed for teachers in English to Turkish. As a result of the analyses it was found that the scale adapted to Turkish culture is a valid and reliable measurement tool.

* Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, elifyazici@ibu.edu.tr

** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, nartgun_s@ibu.edu.tr

1. GİRİŞ

Psikoloji alanında son dönemlerde yapılan çalışmalarda negatif duygu durumlarından çok pozitif duygulara olan yönelimin arttığı gözlenmektedir (Gable ve Haidt, 2005; Van Hoorn, 2008). Öznel iyi oluş kavramı da pozitif psikoloji alanında üzerinde durulan konulardan birisidir. Bu kavram olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha sık yaşanması ve yaşamdan alınan doyum olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Bireyin tüm hayatını kapsayan genel bir değerlendirmesidir (Diener, 1984) ve iyi bir yaşamın ana unsuru olarak adlandırılmaktadır (Park, 2004).

Öznel iyi oluş içsel deneyimlere dayalı olarak tanımlanmaktadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Birey kendi yargılarına dayanarak yaşamının bir değerlendirmesini yapar. Bu değerlendirmeyi yaparken 3 ana öge dikkate alınmaktadır. Bunlar: olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların yaşanmaması ve yaşamdan aldığı doyumdur (Myers ve Diener, 1995). Olumlu duygular neşe, şefkat, gurur gibi duyguları nitelerken olumsuz duygular utanç, suçluluk, hüzn, öfke ve endişe gibi duyguları içerisindedir (Diener vd,1997). Birey de yaşam değerlendirmesinde hem devam etmekte olan duygu durumunun (olumlu duygular içinde olması, nahoş duyguları yaşamaması gibi) hem de evlilik, iş ya da yaşamından memnuniyeti gibi algısal durumların değerlendirmesini yapar (Diener, Sapyta ve Suh, 1998). Bireyin öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olabilmesi iş, okul, kişiler arası ilişkiler gibi farklı yaşam alanlarına dair değerlendirmelerinin olumlu olmasına bağlıdır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireyler topluma fayda sağlamak için daha fazla çaba göstermektedirler (Deci ve Ryan, 2009). Bu noktada topluma sağladığı fayda ile öğretmenlik mesleği dikkati çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin zorlu ve stresli mesleklerden biri olduğu bilinmektedir ve yüksek düzeyde duygusal emek gerektirmektedir (Brennan, 2006). Gün geçtikte öğretmenlerden beklentiler artmakta, sürekli gelişim içinde olmaları beklenmekte ve onlara farklı sorumluluklar yüklenmektedir. Üstlendikleri akademik sorumlulukların yanında öğrenci sorumluluklarıyla da başa çıkmak öğretmenlerde stres ve tükenmişlik gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Hargreaves, 1998).

Çalışanların yaşadığı stresin performans düşüklüğüne, işe devamsızlığa, fizyolojik rahatsızlıklara, davranışsal bozukluklara, kaygı ve depresyona, tükenmişlik belirtilerine neden olduğu bilinmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Öğretmenlerdeki stres düzeyinin yüksek olması da iş doyumunun azalmasına, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanamamasına, iş yerinde devamsızlığa ve psikolojik bozukluklara ve hatta işi bırakmaya sebep olabilmektedir (Naylor, 2001). Yaşanan kronik stres zamanla yerini tükenmişliğe bırakabilir (Jennett, Harris ve Melsbov, 2003). Tükenmişlik duygusal yorgunluk, azalan kişisel başarı ve benlik yitimi olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981) ve tükenmişlik yaşayan öğretmenler duygusal ve fiziksel yorgunluk, psikolojik problemler yaşamaktadırlar (Grayson ve Alvarez, 2008). Ayrıca tükenmişlik, sağlık problemlerine de yol açabilmektedir (Schonfeld, 2001). Bu durum öğretim niteliğini azaltmakta ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi zayıflatmaktadır (Capel, 1991). Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini de negatif yönde etkilemektedir.

Ulusal alan yazında öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla stres (Balaban, 2000; Chang, 2009; Kokkinos, 2007), tükenmişlik (Akın ve Oğuz, 2010; Avcı ve Seferoğlu, 2011; Başol ve Altay, 2009; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Kayabaşı, 2008) yalnızlık (Kaplan, 2011; Keser ve Karaduman, 2014; Yılmaz ve Aslan, 2013) gibi öznel iyi oluşun negatif belirleyicileri dikkat çekmektedir. Araştırmacılar öğretmen stresi çalışmalarının yerini öğretmen öznel iyi oluşu çalışmalarının alması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Hattie, Myers ve Sweeney, 2004). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri öğretmenlik mesleğini daha iyi anlama, okul ortamında işe bağlılığı artıran ve işten ayrılmayı azaltan uygulamaları oluşturma, öğretmenler için neyin daha tatmin edici olduğunu belirleme bakımından önemlidir (van Veen, Sleegers ve van de Ven, 2005). Ayrıca öğretmenlerin öznel iyi olma durumları direkt ya da dolaylı olarak toplumu, aileleri, yöneticileri, öğrencileri önemli ölçüde etkilemektedir (Friedman ve Farber, 1992).

Öznel iyi oluş ile ilgili ulusal alan yazında iki farklı ölçeğin geliştirildiği gözlenmektedir. Bunlar: Tuzgöl-Dost (2004) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Eryılmaz (2009) tarafından ergenlere yönelik geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'dir. Öznel iyi oluş üzerine yapılan çalışmalar da genellikle öğrenciler üzerine yoğunlaşmaktadır (ör. Telef, Uzman ve Ergün, 2013; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2012; Türkddoğan ve Duru, 2012; Tuzgöl-Dost, 2010). Literatürde öğretmenlere yönelik geliştirilen bir ölçme aracı bulunmadığından ve bu konudaki çalışmaların sınırlı olmasından ötürü hem alan yazına katkı sağlamak hem de öznel iyi oluşu farklı bir boyut açısından ele almak amacıyla Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Renshaw ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin işe yönelik öznel iyi oluşlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme aracı, araştırmacının onayı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmada ölçek uyarlama basamakları aşağıda açıklanmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Uyarlama çalışması ölçeğin uygulanabileceği evreni temsil eden bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçekte bulunan maddeler öğretmen öznel iyi oluşuna yönelik genel ifadelerden oluştuğundan farklı okul türlerinde çalışmakta olan her branştan öğretmene uygulanmıştır. Çalışma internet üzerinden hazırlanan çevrimiçi bir form ile gerçekleştirilmiştir ve veri toplama işlemi sonucunda araştırmaya toplam 544 kişi katılmıştır. Toplanan verilerin 169'u açımlayıcı faktör analizi için kullanılırken 375'i doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Katılımcıların %31'i kadın, %69'u erkek; %24'ü ilkököl öğretmeni, %44'ü ortaokul öğretmeni %32'si ise lise öğretmenidir. Katılımcıların % 61.2'si 1-5 yıl, %19.3'ü 6-10 yıl, % 9.4'ü 11-15 yıl, %5.5'i 16-20 yıl ve %4.7'si 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların yaş aralığı 20 – 60 arasında değişmektedir. Ayrıca %74'ü lisans mezunu iken % 26'sı lisansüstü eğitim almıştır.

2.2 Ölçme Aracı: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire)

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından öğretmenlerin işe özgü öznel iyi oluşunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğin pilot versiyonu her biri 4 maddeden oluşan 3 boyuttan oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu boyutlardan birisi çalışmadığından ötürü ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 8 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Okul bağlılığı (4 madde) ve Öğretim yeterlidir (4 madde). Alt boyut puanları tek başına ölçtüğü alana yönelik iyi oluşu tanımlarken ölçek toplam puanı da toplam öznel iyi oluşa karşılık gelmektedir. Ölçme aracındaki Okul bağlılığı boyutu okuldaki bireyler tarafından desteklendiğini hissetmek ve iyi ilişkiler kurmak olarak ele alınırken; Öğretim yeterliği boyutu bireyin kendi öğretmenliğini etkili ve talebe yönelik olarak değerlendirebilmesi şeklinde ele alınmıştır. Ters madde bulunmayan ölçek sıklık belirten 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir (1= Neredeyse hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman). Bu derecelendirme skalasının seçilme sebebi öğretmenlerin öznel iyi oluş deneyimlerinin yoğunluğu ya da özdeşleşme derecelerinden çok tekrarlanma sıklığına bakılmak istenmesidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir Yapılan uyum geçerliliği analizleri sonucu Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Supportive Student Environment Scale (SSES) (r=.57) ile Supportive Teacher Environment Scale (STES) (.62) arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur. Stres ve tükenmişlik ölçekleri ile yapılan

analizlerde ise Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Teacher Stress Scale arasında ($r = -.63$) ve Teacher Emotional Burnout Scale arasında ($r = -.68$) negatif güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ölçek benzer yapıdaki ölçeklerle güçlü bir uyum göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Okul bağlılığı boyutu için .82, Öğretim yeterliği boyutu için .89 ve ölçeğin tamamı için .83 olarak bulunmuştur (Renshaw, vd, 2015).

2.3 İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla öncelikle ilgili yazar Tyler Renshaw'dan elektronik postayla gerekli izin alınmıştır. Daha sonrasında Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin dil geçerliliğinin sağlanması amacıyla orijinal İngilizce form ilk olarak Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim 3 alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonrasında çeviriyi yapan kişiler bir araya gelerek form üzerinde tartışmış ve farklılık gösteren ifadeler üzerinde ortak bir karara varılmıştır. Üzerinde mutabakata varılan Türkçe form Yabancı Diller Eğitimi alanından 2 uzman tarafından incelenmiş ve ifadeler üzerinde bazı düzeltmelere gidilerek Türkçe forma son hali verilmiştir. Uzman görüşüne dayanarak oluşturulan Türkçe form öncekilerden farklı, Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim 2 alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ve tekrar İngilizceye çevrilmiş hali farklı 2 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve ikisinin benzer olduğu yönünde ortak görüşe varılmıştır.

Dilsel eşdeğerliği ölçmek amacıyla öncelikle İngilizce ve sonrasında Türkçe form test-tekrar test yöntemiyle uygulanmış ve puanlar arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Daha sonrasında ana uygulamadan elde edilen verilere SPSS 20.0 ve Lisrel 8.72 paket programları kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin 169'u açımlayıcı faktör analizinde 375'i ise doğrulayıcı faktör analizinde değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi değişken azaltma, ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin örtük değişkenler ile benzer olup olmadığını ortaya koyarken doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilerle söz konusu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etme amacıyla kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Daha sonrasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı incelenmiş ve son olarak da madde toplam korelasyonları verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Geçerlik

3.1.1. Dil Geçerliği

Ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı şekilde algılanıp algılanmadığını ortaya koymak amacıyla test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. İlk olarak İngilizce form on gün sonrasında ise Türkçe form aynı İngilizce öğretmenlerine ($n=35$) uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve aralarında $r=.896$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. İngilizce ve Türkçe uygulama arasındaki korelasyon

| Ölçek | Uygulama | N | X | S | r |
|----------------|-----------|----|-------|------|---------|
| Öğretmen Öznel | İngilizce | 35 | 25.00 | 4.02 | 0.896** |
| İyi Oluş | Türkçe | 35 | 25.31 | 4.26 | |

** $p < 0.01$

3.1.2 Yapı Geçerliği

3.1.2.1 Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett

testleri uygulanmıştır. Analizin yapılabilmesi için örneklem uygunluk katsayısının (KMO) .60'dan yüksek olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

| KMO | X ² | p |
|-----|----------------|------|
| .83 | 536.62 | .000 |

**p<0.01

Yapılan analiz sonucunda örneklem uygunluk katsayısı .83 ve Bartlett Sphericity testi p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçların açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Analiz esnasında Temel Bileşenler Analizi ve Direct Oblimin döndürmesi kullanılmıştır. Bu döndürme tekniğinin seçilme nedeni ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Analiz sonucunda maddelerin ölçeğin orijinalindeki gibi 2 alt faktörde toplandığı ve madde dağılımlarının orijinal form ile birebir uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. AFA sonuçları Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | 1. faktör | 2. faktör |
|-------------------|-----------|-----------|
| 5 | .858 | |
| 7 | .825 | |
| 1 | .821 | |
| 3 | .698 | |
| 4 | | .807 |
| 2 | | .803 |
| 8 | | .751 |
| 6 | | .740 |
| Açıklanan varyans | 48.83 | 15.96 |

Tablo 3'de belirtildiği üzere Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Birinci Faktör "Okul bağlılığı" ve İkinci Faktör "Öğretim yeterliği" olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçekte bu faktörler alt ölçekler olarak değerlendirilmiştir. Her iki faktör de 4'er maddeden oluşmaktadır. Okul bağlılığı faktöründeki maddelerin yük değerleri .858 - .698 arasında değişmekte ve bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.83'ünü açıklamaktadır. Öğretim yeterliği faktöründeki maddelerin yükleri .807 - .740 arasında değişim göstermekte ve faktör toplam varyansın %15.96'sını açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans ise % 64.80 olarak bulunmuştur.

Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki ilişki .45 olarak bulunmuştur. Bu durumda "Okul bağlılığı" ve "Öğretim yeterliği" faktörleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

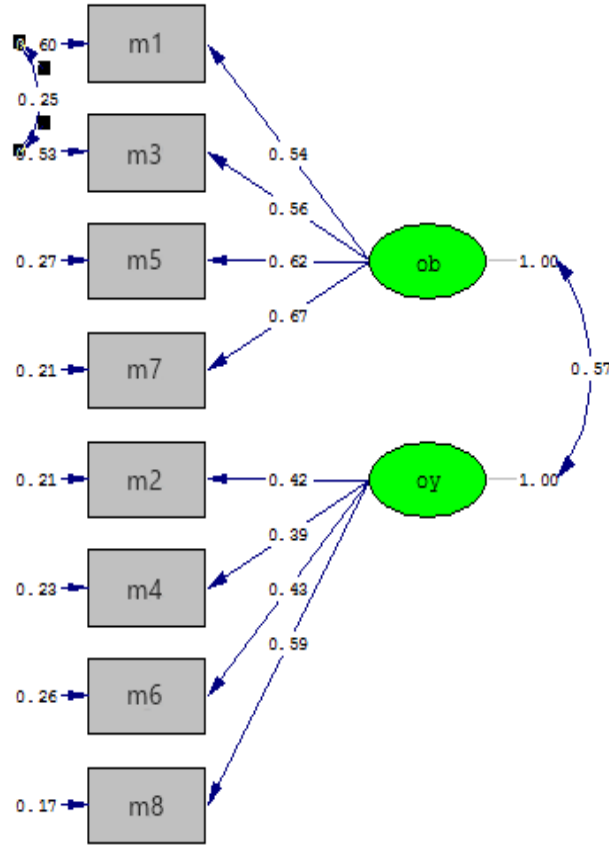
3.1.2.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okul bağlılığı ve Öğretim yeterliği olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan modelinin toplanan verilerle uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu bazı değerler iyi uyum göstermediğinden öneriler dâhilinde 1.- 3. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu durumun bu maddelerin benzer özellikleri ölçtüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Analiz sonrası elde edilen uyum indeksleri istenen düzeydedir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği için uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler

| x ² | sd | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | AGFI | SRMR |
|----------------|----|-------|------|------|------|------|------|------|
| 56.01 | 18 | .07 | 0.97 | 0.96 | 0.98 | .096 | 0.93 | 0.04 |

RMSEA değerinin < 08 olması iyi uyuma işaret etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI ve AGFI değerleri 1 değerine ne kadar yakın olursa model uyumu da o derece iyi kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Ayrıca CFI, NFI ve NNFI değerlerinin de 1'e yakın olduğu görülmektedir bu iyi uyumun göstergesidir (Bentler ve Bonnet, 1980; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). SRMR değerinin de 0.00'a yakın çıkması beklenmektedir. SRMR değerinin 0.05 ya da daha küçük çıktığı durumlarda modelin uyumlu olduğu kararı verilir (Akyıldız, 2009). Bu doğrultuda model-veri uyumunun yüksek olduğu ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda yapı geçerliği test edilen model verilmektedir.



Chi-Square=56.01, df=18, P-value=0.00001, RMSEA=0.075

Şekil 1. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Path Diyagramı

3.2 Güvenirlik

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin güvenirliliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiştir (Tablo 5). Güvenirlik katsayıları Öğretim yeterliliği boyutu için .789, Okul bağlılığı boyutu için .810 ve ölçeğin tamamı için ise .824 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

| Faktörler | Cronbach Alfa katsayısı |
|-----------------------|-------------------------|
| Okul bağlılığı | .810 |
| Öğretim yeterliliği | .789 |
| Öznel İyi Oluş Ölçeği | .824 |

3.3 Madde Analizi

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin madde toplam korelasyonları Tablo 6'da verilmektedir. Korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiğinden (Büyüköztürk, 2012) dolayı madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği madde analizlerine ilişkin bulgular

| Faktörler | Madde No | Madde Toplam Korelasyon |
|-------------------|----------|-------------------------|
| Okul Bağlılığı | 1 | .531 |
| | 3 | .635 |
| | 5 | .568 |
| | 7 | .616 |
| Öğretim Yeterliği | 2 | .551 |
| | 4 | .429 |
| | 6 | .443 |
| | 8 | .625 |

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Renshaw ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla çeviri-tekrar çeviri ve İngilizce-Türkçe formların ölçümleri arasındaki Pearson Korelasyon katsayısının hesaplanması yöntemleri kullanılmış ve ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapı geçerliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin orijinal çalışmada olduğu gibi iki alt boyuttan oluştuğu ve maddelerin aynı yapıyı sergilediği gözlenmiştir. Boyutlar orijinal forma uygun olarak Okul bağlılığı ve Öğretim Yeterliği olarak isimlendirilmiştir. DFA sonucunda ise uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu ve Türkçe formun faktör yapısının orijinal ölçekle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 8 maddeden oluşan ölçekteki 1,3,5 ve 7 numaralı maddeler Okul bağlılığı boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyut için örnek madde "Madde 1: Kendimi bu okula ait hissediyorum" şeklindedir. İkinci alt boyut olan Öğretim yeterliği boyutu 2,4,6 ve 8 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu boyuttaki maddelere örnek ise "Madde 8: Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum" şeklindedir. Ölçek dörtlü likert şeklinde derecelendirilmektedir (1= Neredeyse hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Neredeyse her zaman). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Alt ölçeklerden ayrı puanlar elde edilebileceği gibi ölçek toplam puanı da öğretmen öznel iyi oluşunun toplam sonucunu vermektedir.

Ayrıca ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DeVellis (2016) .70-.80 arasındaki bir değer iyi bir iç tutarlılık belirttiğini .80 ve üzeri bir değere sahip ölçeklerin ise güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada Öğretim yeterliği boyutu (.789) iyi düzeyde iç tutarlılığa sahipken Okul bağlılığı boyutunun (.810) güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının ise (.824) güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Yapılan madde toplam korelasyonları ise .30 ölçütünü karşılamaktadır (Büyüköztürk, 2012). Değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış formunun öğretmenlerin işe özgü öznel iyi olma durumlarını belirleme amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik analizi yürütülen bu ölçeğin farklı demografik özelliklere sahip bir örneklem ile uyarlama çalışması tekrarlanabilir. Madde tepki kuramı gibi farklı kuramsal temellere dayalı ölçek uyarlama teknikleri ile çalışma genişletilebilir.

Madde yanlılığı çalışmaları yapılarak ileri geçerlik araştırmaları yapılabilir. Ayrıca benzer yapıyı ölçen ölçekler bulunduğu takdirde çalışma genişletilebilir.

Kaynakça

- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin İşkoliklik Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 3098-327.
- Akyıldız, M. (2009). *Pirls 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı Ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 191-216.
- Bentler, P.M. ve Bonnet, D.C. (1980), Significance Tests and Goodness of Fit In The Analysis Of Covariance Structures, *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Brennan, K. (2006). The Managed Teacher: Emotional Labour, Education, and Technology. *Educational Insights*, 10, 55-65.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Capel, S. A. (1991). A Longitudinal Study of Burnout in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 2, 193-218.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "What" And "Why" Of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Devellis F. R. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. New York: Sage Publications. Retrieved On 15.01.2017 From https://books.google.com.tr/books?id=48accwaaqbaj&source=gbs_navlinks_s.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. ve Diener, M. (2009). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. In *Culture and Well-Being* (Pp. 71-91). Netherlands :Springer.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, And Subjective Well-Being: Emotional And Cognitive Evaluations Of Life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Sapyta, J. J. ve Suh, E. (1998). Subjective Well-Being Is Essential To Wellbeing. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Diener, E., Suh, E. ve Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2012). A Research On Subjective Well-Being And Decision Making of Teacher Candidates. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.

- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş Ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 189-203.
- Friedman, I. A. ve Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept As A Predictor Of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (And Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Grayson, J. L. ve Alvarez, H. K. (2008). School Climate Factors Relating To Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hattie, J. A., Myers, J. E. ve Sweeney, T. J. (2004). A Factor Structure of Wellness: Theory, Assessment, Analysis, and Practice. *Journal Of Counseling And Development*, 82, 354-364.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers Of Children With Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Keser, A. ve Karaduman, M. (2014). İş Yaşamında Yalnızlık Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi Ve Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma. *Hak İş Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi*, 3(7). 178-197.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who Is Happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Naylor, C. (2001). *Teacher Workload and Stress [Electronic Resource]: An International Perspective on Human Costs And Systemic Failure*. BC Teachers' Federation BCTF Research Report. Retrieved From <https://bctf.ca/publications/researchreports.aspx?id=5566> On 16.02.2017.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik Ve Başa Çıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2). 325-345.
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals of The American Academy Of Political And Social Science*, 591(1), 25-39.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. ve Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning At Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress In First-Year Women Teachers: The Context of Social Support and Coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 7547-8756.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick B. G. ve Fidel, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Mustafa Baloğlu. (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Telef, B. B., Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş Ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(12), 1297-1307.
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika Ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yordanmasında Temel İhtiyaçların Karşılmasının Rolü. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2429-2446.
- Van Hoorn, A. (2008). A Short Introduction to Subjective Well-Being: Its Measurement, Correlates and Policy Uses. In *Statistics, Knowledge and Policy 2007: Measuring and Fostering the Progress of Societies* (Pp. 215-229). Paris: OECD Publishing.
- Van Veen, K., Slegers, P. ve Van De Ven, P.-H. (2005). One Teacher's Identity, Emotions, And Commitment to Change: A Case Study into the Cognitive-Affective Processes of a Secondary School Teacher in the Context of Reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.

Extended Summary

Introduction

Subjective wellbeing is one of the prominent topics of positive psychology. This notion is described as having positive feelings more than negative feelings and satisfaction received from life (Diener, 1984). It is an overall evaluation of one's life in every aspects (Diener, 1984). It is the basis of a good life (Park, 2004). While evaluating their own life, people take 3 core element in consideration. These are: the presence of positive affects, absence of negative affects and satisfaction with life (Myers and Diener, 1995). People evaluate both their ongoing feelings and their satisfaction with the various domains of life such as work or marriage (Diener, Sapyta and Suh, 1998). If their evaluation regarding their life domains are positive their subjective wellbeing level would be higher (Diener, Oishi and Lucas, 2003).

People who have higher levels of subjective wellbeing tend to strive more for social benefit (Deci and Ryan, 2009). At this point teaching stands out as one of the most important jobs which is beneficial to the society. Teaching is a challenging and stressful job and it requires high level of emotional labour (Brennan, 2006). Expectations from teachers increase day by day and they are supposed to handle both academic problems and problems related to students at the same time. And all these growing responsibilities cause stress and burnout (Hargreaves, 1998). Stress and burnout may lead to low level of job satisfaction, unfulfilled student needs, absence in workplace, psychological and physical problems, poor teaching quality and poor relations between teacher and students (Naylor, 2001; Grayson and Alvarez, 2008; Capel, 1991). For this reason it is important to increase the level of subjective wellbeing of the teachers. The increased subjective wellbeing level of teachers effect considerably society, families, school principals and students directly or indirectly (Friedman and Farber, 1992).

In literature generally negative conception of the teacher wellbeing has been studied such as stress (Balaban, 2000; Chang, 2009; Kokkinos, 2007) and burnout (Akın and Oğuz, 2010; Avcı and Seferoğlu, 2011; Başol and Altay, 2009; Cemaloğlu and Şahin, 2007; Kayabaşı, 2008)... Also in Turkish literature there are only two scales developed for subjective wellbeing and both for students (Tuzgöl-Dost 2004; Eryılmaz, 2009). Therefore the aim of this study is to adapt Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire which was developed by Renshaw, Long and Cook (2015) to Turkish culture.

Method

The Instrument which measure the work related subjective wellbeing of teachers was adapted to Turkish after the permission was received from Renshaw. Scale has 8 items and 2 factors. Study group consisted of 544 teachers working at primary, secondary and high schools of Ministry of Education. Teachers from all different professional field participated the study. Study was conducted with an online form. Consequently 544 teachers participated to study. Firstly the language validity of the scale was tested. Two methods were used: translation-retranslation and Pearson Correlation Coefficient between English and Turkish forms. After that Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were executed. 169 of the collected data were used for EFA and 375 were used for CFA. For reliability Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were computed. Also item total correlations were examined.

Findings and Result

After the translation-retranslation process both English form and Turkish form were applied to 35 English Teachers with 10 days interval. The Pearson Correlation Coefficient between two measurements was 0.89 which showed the positive high correlation. Afterwards EFA and CFA were executed for construct validity. For EFA Principal components analysis and Direct oblumin rotation were used as the sub-dimesions were related. EFA results indicated that the scale consisted of 2 factors as in the original scale. These factors explained the % 64.80 of the total variance. Considering the original scale these factors named as "School Connectedness" and "Teaching

Efficacy". Items 1,3,5 and 7 were in School Connectedness dimension and items 2,4,6 and 8 were in Teaching Efficacy dimension. Four-point frequency-based response scale was used (1 = almost never, 2 = rarely, 3 = sometimes, 4 = almost always). To test the consistency of the 2 factor model with data, CFA was carried out. Results of CFA indicated that the fit values of the model were acceptable $\chi^2= 56.01$, $sd= 18$, $RMSEA= .075$, $NFI= 0.97$, $NNFI= 0.96$, $CFI= 0.98$, $GFI= .096$, $AGFI= 0.93$, $GFI= 0.96$, $SRMR=0.04$. Reliability of the scale was tested with Cronbach's Alpha Internal Consistency. Reliability coefficient for "School Connectedness" factor was .810 and for "Teaching Efficacy" factor was .789. Total Scale Reliability coefficient was .824 which proved that the scale is a reliable tool. And also item total correlations ranged between .429 and .635 which was at the desired level. According to study findings scale adapted to Turkish culture is a valid and reliable measurement tool for teacher subjective wellbeing.

EK-1: ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

| Maddeler | Neredeyse hiçbir zaman | Bazen | Sık sık | Neredeyse her zaman |
|---|------------------------|-------|---------|---------------------|
| 1. Kendimi bu okula ait hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Başarılı bir öğretmenim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Bu okulda gerçekten kendim olabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Bu okulda saygı görüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 |