Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*

Süleyman Yıldız

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4279-1184>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Doç. Dr. Aydın Balyer

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1784-2522>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 14.10.2020

Kabul: 06.05.2020

On-line Yayın: 25.06.2020

Anahtar Kelimeler

Ölçek Geliştirme

Öğretmen

Okul Seçme

Okul Özellikleri

Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen “5. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Asoscongress 2018)”nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39282>

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okullar arası hareketliliklerinde, çalışmak istedikleri okulları tercih ederken, okul seçme kararlarında etkili olan faktörleri öğretmen görüşlerine göre incelemeye elverişli olan bir ölçek geliştirmektir. Bu kapsamda Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği (ÖOSNBÖ) geliştirilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, ilgili kavramsal çerçeve incelenerek madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra oluşturulan taslak ölçeğin pilot çalışması, İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan 228 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada veriler açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile analiz edilmiş ve AFA sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. İlk uygulama sonucuna göre ölçek tekrar düzenlenerek ikinci uygulamaya geçilmiştir. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin ana uygulaması İstanbul ili evreninden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 256 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. DFA sonuçları ile pilot çalışma evresinde geliştirilmiş olan ölçeğin beş boyutlu yapısı tekrar ortaya konularak doğrulanmıştır. Cronbach alfa sonuçları da geliştirilen ölçeğin güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ortaya çıkartmıştır. Gerek pilot çalışma ve gerekse ana uygulama bulgularına dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yıldız, S. ve Balyer, A. (2020). Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 80, Summer, p. 101-116.

Developing A Scale to Determine the Reasons of Teachers' School Choices: Validity and Reliability Study

Süleyman Yıldız

Yildiz Technical University, Istanbul – TURKEY

Assoc. Dr. Aydın Balyer

Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul –
TURKEY

Article History

Submitted: 14.10.2019

Accepted: 06.05.2020

Published Online: 25.06.2020

Key Words

Scale Development

Teacher

School Choosing

School Characteristics

Research Article

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.39282>

Abstract

The aim of this study is to develop a scale that is suitable for examining the factors affecting teachers' inter-school mobility and school selection decisions. In this context, the validity and reliability studies were conducted by determining the "Scale for Determining the Reasons of Teacher's School Choices". During the development of the scale, the related conceptual framework was examined and an item pool was created and expert opinion was applied for the content validity. The pilot study of the draft scale was then carried out with the participation of 228 teachers working in public and private schools in Istanbul. At this stage, the data were analyzed with exploratory factor analysis and it was found that the scale was a five-factor scale. Then, the main application of the scale was carried out with the participation of 256 teachers selected through stratified sampling from the universe of Istanbul. In this application, the validity of the scale was evaluated by confirmatory factor analysis and its reliability was evaluated by Cronbach's alpha coefficient. With the results of the confirmatory factor analysis, the five-dimensional structure of the Scale for Determining the Reasons for Choosing the School of Teachers, which was developed in the pilot study phase, was re-established and confirmed. Cronbach's alpha results also revealed that the developed scale was a reliable data collection tool. Based on the findings of two applications, it was concluded that the Scale for Determining the Reasons of Teacher's School Choices was a valid and reliable scale.

GİRİŞ

Eğitim öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesinde öğretmenler en temel unsurlardır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini okuldaki diğer bütün faktörlerden daha fazla etkilediğinden (McCaffrey, Koretz, Lockwood ve Hamilton, 2004; Rockoff, 2004), okullarda uygun şekilde eğitilmiş ve nitelikli öğretmenlerin bulunması gerekmektedir (Cosmas, Sithulisiwe ve Jenny 2014).

Öğretmenler mesleklerini icra ederken farklı nedenlerle okul seçiminde bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalışmak istedikleri okulları seçmesinde etkili olan bazı faktörler vardır. Bu kapsamda Odland ve Ruzicka (2009), öğretmenlerin okullarda kalmalarında veya ayrılmalarında kurumda mutlu bir çalışma ortamının olması, finansal teşvikler ve güçlü bir iş birliği duygusu gibi önemli üç faktörün etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda mutlu bir çalışma ortamı meslektaşlar ve okul idaresi tarafından takdir edilmek ve saygı duyulmak, okulda kendini güvende hissetmek ve diğer öğretmenler ve kendi öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurmak şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin okullar arası hareketliliklerinin birçok nedeni bulunmaktadır. Stuit ve Smith (2012), öğretmenlerin okul değiştirmesinin yıpranma ve okuldan okula hareketliliği içerdiğinden, onların okullarını değiştirmeleri hem mevcut çalıştıkları iş yerlerindeki çalışma şartlarıyla hem de çalışmak istedikleri okullardaki beklentileri ile ilgili olabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra bu hareketliliğin, okul kültürü ve çalışma koşulları, okulun imkânları ve mali yapısı, okulun başarısı, öğrenciler ve aileler, okul idaresi ve öğretmen kadrosu, coğrafi ve beşeri faktörlerle ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Kısacası eğitim odaklı bakacak olursak gelişmenin, çağdaşlaşmanın sürekliliğini ve başarıyı sağlayabilmenin tek yolu eğitilmiş nesiller yetiştirebilmektir. Nitelikli insanlar yetiştirmenin tek yolu ise iyi bir eğitim sistemi kurabilmek ve bu sistemi başarı ile yürütebilmekten geçer (Aydoğdu, 2009: 382). Bu sistemi başarıyla kurabilmenin ve yürütübilmenin temeli de öğretmenlerin tatmin olması ve bu odakta okul seçmesidir.

Okul Kültürü ve Çalışma Koşulları

Peterson ve Deal (2002) okuldaki örgüt kültürünün, okulun paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin düşüncelerini ve duygularını etkilediğini belirterek; okul kültürünü, okul örgütündeki çalışanları birbirine ağılayan, paylaşılan ortak değerler olarak tanımlamıştır. Örgüt iklimi ile öğretmenlerin genel iş doyumu arasında yüksek ve olumlu bir ilişki bulunduğundan, olumlu bir örgütsel iklim oluşturmak öğretmenlerin okullardaki iş tatmin duygularını arttırmak için önemlidir. Olumlu bir okul atmosferi öğretmenleri daha memnun etmektedir (Balyer ve Özcan, 2017).

Olumlu okul iklimine sahip olan okullardaki öğretmenler daha profesyonel çalışmakta iken, okul ikliminin olumsuz olduğu okullardaki öğretmenlerin çalışmaları daha zor olmakta ve etkili bir öğretme ve öğrenme engellenmektedir. Olumsuz okul ikliminin olduğu okullardan öğretmenler kaçınırken; saygın öğretme ve öğrenme okul kültürüne sahip okullardan etkilenmekte (Cosmas, Sithulisiwe ve Jenny, 2014) ve bir okulda güçlü ve olumlu bir okul kültürünün olması okul gelişimi için gerekli olan topluluk ve sosyal güven duygusunu güçlendirmektedir (Bryk ve Schneider, 2002). Bundan dolayı güçlü bir okul kültürüne sahip okullarda öğretmenlerin kalıcılığını artmaktadır.

Öğretmenler için çalışma koşullarındaki en önemli faktör, okul yöneticisinin liderliği ve okul yöneticisinin öğretmenlerle olan karşılıklı ilişkileridir. Diğer bir önemli faktör ise karşılıklı güven ile karakterize edilen okul organizasyon örgütüdür (Simon ve Johnson, 2015). Destekleyici bir yönetimin bulunması, okul yöneticisi ve diğer öğretmenler tarafından kuralların uygulanıyor olması, paylaşılan inançlar ve değerlerin bulunması, okul yöneticisi ve personel arasında iletişim, çalışanlar arasında işbirliği, maaşlardan memnuniyet ve okulun iyi yönetildiği inancı olumlu bir okul ortamının önemli bileşenleridir.

Olumlu bir okul ortamının oluşmasında büyük ölçüde okul yönetimi etkilidir. Bir okulda

personel ile iletişim kuran ve işbirliği yapan bir okul yöneticisinin bulunması ve ortak bir amaç duygusunun varlığı, öğretmenlerin olumlu bir okul ortamı algılaması ve işlerinden memnun olmaları için önemlidir (Bogler, 2001). Destekleyici ve işbirlikçi bir ortamda çalışan öğretmenlerin okuldan ayrılma ya da okul değiştirme olasılığı daha düşüktür (Achinstein vd., 2010).

Okulun İmkânları ve Mali Yapısı

Okul değiştiren öğretmenler için okuldaki uygun materyaller, davranış planları, uygun kurs imkânları önemlidir. Bu anlamda öğretmenler iyi materyaller, kaynaklar ve tesisler olarak kendilerinin en çok desteklendiği okullara yönelmektedir (Buckley, Schneider ve Shang, 2005). Harris (2002), düşük gelirli okullardaki öğretmenlerin daha az tesisler, ders kitaplarına ve malzemelere daha az erişim gibi kısıtlı imkânların olmasından dolayı okullardan ayrılma ihtimallerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kullanabileceği imkânların ve kaynakların kalitesi, öğretmenlerin okullarda kalıcılığı etkilemektedir (Wynn, Carboni ve Patall, 2007). Yıldız ve Balyer (2019), okullarda yaşanan finansman problemlerin öğretmenlerin verimliliğini etkilediğini ve diğer okul paydaşları ile öğretmenler arasında çatışmaya yol açtığını belirtmiştir.

Okul değiştiren öğretmenler için en önemli ölçütler iyi bir eğitim liderinin bulunması, nitelikli meslektaşların olması, sınıf mevcutlarının düşük olması, mesleki gelişim imkânlarının bulunması ve öğrencilerin yüksek akademik standartlara ulaşmalarına yardımcı olacak eğitim materyallerine erişimin olmasıdır (Berry, 2007). Yine öğretmenler, okullar arası hareketliliklerinde okulların gelirlerine de önem vermektedirler. Düşük gelirli okullardaki öğretmenlerin, kısıtlı olanaklardan dolayı okullardan ayrılma ihtimalleri daha fazladır (Harris, 2002).

Okulun Akademik Başarısı, Öğrenciler ve Aileler

Öğretmenler, akademik olarak daha başarılı öğrencilerin bulunduğu okullara geçmeyi istemekte (Deangelis ve Presley, 2007; Goldhaber, Choi ve Cramer, 2007), fırsat bulduğunda düşük başarı gösteren okulları terk ederek daha başarılı öğrencilerin olduğu veya daha yüksek sosyo-ekonomik statüsü olan okullara yönelmektedirler (Betts, Rueben ve Danenberg, 2000). Öğretmenlerin kariyer kararlarını kişisel durumlarının etkilemesinin yanında, okullarında kalmayla ilgili kararlarını en çok etkileyen unsur, kendi öğrencilerinin “başarı duygusu” durumudur (Johnson ve Birkeland, 2003).

Qin (2019) öğretmenlerin, disiplin sorunlarının yüksek olduğu okulları terk etmeyi düşündüklerini belirtmektedir. Yine Marinell ve Coca (2013) ise, öğretmenlerin tutarlı disiplin politikaları olan ve bu konuda okul çapında normları olan okullarda çalışmak istediklerini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrenci disiplin sorunlarının bulunduğu okulların, öğretme süreçlerini engellediğini düşünerek bu okulları terk etmektedirler (Allensworth vd., 2009). Ayrıca öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin olduğu kalabalık okullarda çalışmaya daha az istekli olmakta ve buralardan ayrılmak istemektedirler (Bonhomme, Jolivet ve Leuven, 2016).

Yine aileler, öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını ve okul seçme kararlarını etkilemektedirler (Henkin ve Holliman, 2009). Okul ile velilerin devam eden ilişkileri, öğretmenlerin çalışma koşullarından memnun olmasını ve okula bağlanmasını sağlamaktadır (Allensworth vd., 2009).

Okulun Yönetim Yapısı ve Öğretmen Kadrosu

Öğretmenler, okul yönetiminin kendilerini okulun yönetilmesi süreçlerine katmalarını ve öğretim süreçlerinde kendilerine destek olmasını beklemektedirler (Bryk vd., 2010; Brown, Wynn, 2009). Yine öğretmenler eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamalarında düzenli olarak değerlendirmeler yapan ve bu süreçte kendilerini ve okulu geliştirmek için yararlı öneriler sunan yöneticiler ile çalışmak istemektedirler (Simon ve Johnson (2013). Benzer şekilde Qin (2019), öğretmenlerin işlerini iyi yapmalarına yardımcı olabilecek daha işbirlikçi ve destekleyici bir ortamı olan okullara yönelmelerinin mümkün olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle etkileşimi, onların okul seçme kararları ile

yakından ilişkilidir. Öğretmenler, okuldaki eğitimcilerin birbirlerine öğretme pratiklerini öğretmek, birbirlerini destekledikleri okullarda çalışmak istemektedirler (Little, 1982, Aktaran; Simon, Johnson, 2013). Wynn, Carboni ve Patall (2007), okul değiştiren öğretmenlerin sıklıkla meslektaşlarıyla fikirlerini ve kaynaklarını paylaşabilecekleri çalışma ortamlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Coğrafi ve Beşeri Faktörler

Bonhomme, Jolivet ve Leuven, (2016) yüksek oranda dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, daha gelişmiş, daha zengin mahallelerde öğretmenlik yapmak istediğini belirtmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin coğrafi bölge tercihlerinde daha gelişmiş ve yaşam koşulları daha iyi olan yerleri seçtiklerini ortaya koymaktadır (Hanushek ve Rivkin, 2010). Öğretmenler genellikle kırsal okullarda çalışmak istememekte, hizmet vermek istedikleri okullarda bulunan ve kendilerini olumlu ya da olumsuz kılan koşullardan etkilenmektedirler (Cosmas, Sithulisiwe ve Jenny 2014). Bu anlamda öğretmenler için çalıştıkları okula olan ulaşım ağı da önemlidir.

Okula güvenilir bir ulaşım ağının olması, öğretmenlerin okul seçimini etkileyen bir diğer faktördür (Cosmas, Sithulisiwe ve Jenny 2014). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul ararken memleketlerine çok yakın olan veya büyüdükleri bölgelere benzeyen bölgelerde çalışmak isteyebilmektedir (Johnson, 2006). Banliyö veya kırsal bölgelerden gelen öğretmen adayları, şehirler yerine, bu bölgelerde kalmayı tercih etmekte, okulların, öğretmenlerin büyüdükleri yere mesafesi ve öğretmenlerin şehirde yaşamaya yönelik tercihleri okul seçme kararlarını etkilemektedir (Johnson, 2006).

Literatürde, öğretmenlerin okul seçme kararlarında farklı değişkenlerin etkili olduğu; bölgeler arasında farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okullar arası hareketliliklerinde okul seçme kararlarında etkili olan etkenleri belirlemek amacıyla bir ölçeğin geliştirilmesi eğitimde politika geliştiriciler ve ilgili alanda çalışma yapan araştırmacılar için önem arz etmektedir. Alanyazında bu konu hakkında geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Geliştirilen ölçeğin ilgili alanyazına ve eğitim araştırmacılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin okullar arası hareketlilik kararlarında etkili olan özellikleri ölçeklemek amacıyla Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'ni (ÖOSNBÖ) geliştirmek ve bu ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği çeşitli istatistiksel tekniklerle test etmektir.

YÖNTEM

Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin (ÖOSNBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütüldüğü bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verileri nicel tekniklerle analiz edilmiştir. Araştırma, ön-uygulamanın gerçekleştirildiği pilot çalışma, ardından pilot çalışmada ulaşılan bulguları teyit etmek amacıyla gerçekleştirilen ana uygulama olmak üzere iki alt evrede gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulaması yapılan ÖOSNBÖ geliştirilerek tekrar uygulanmış ve uygulama sürecinde toplanan verilere dayalı olarak geçerlik ve güvenilirliği tekrar sorgulanmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırma pilot uygulama ve ana uygulama olmak üzere iki aşamalı yürütülmüştür. Her iki uygulamada veriler farklı örneklem gruplarından elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcıların genel özelliklerine dair bazı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

		Pilot Uygulama		Ana Uygulama	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	155	68	147	57
	Erkek	73	32	109	43
Okul Türü	İlkokul	92	40	75	30
	Ortaokul	95	42	95	37
	Lise	41	18	86	33
Branş	Sınıf Öğretmeni	69	30	74	29
	Branş Öğretmeni	159	70	182	71
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	6	2	4	1
	Lisans	184	80	209	82
	Yüksek Lisans	38	18	43	17
Medeni Durum	Evli	154	67	182	71
	Bekar	74	33	74	29

Çalışmanın birinci evresinde ÖOSNBÖ'nün kapsam geçerliği, faktör yapısı ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşamada veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ve özel okullarda çalışan 228 öğretmenden toplanmıştır. Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmanın pilot çalışmasındaki yer alan öğretmenlerin 155'i (%68) kadın, 73'ü (%32) erkek; 92'si ilkokulda, 95'i ortaokulda, 41'i lisede görev yapmaktadır. 69 katılımcı sınıf öğretmeni iken, 159 katılımcı branş öğretmenidir. Katılımcıların 154'ü evli, 74'ü bekarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı ön lisans, 184'ü lisans ve 38 tanesi yüksek lisans mezunudur.

Araştırmanın ikinci uygulama örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan resmi okullarda görev yapan 256 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 147'si (%57) kadın, 109'u (%43) erkektir. Katılımcıların 75'i ilkokulda, 95'i ortaokulda ve 86'sı lisede görev yapmakta ve 64'ü sınıf öğretmeni ve geri kalanı da branş öğretmenidir. Katılımcıların öğretmenlerin 4'ü ön lisans, 209'u lisans ve 43 tanesi yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 182'si bekâr iken geri kalanı evlidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk olarak alanyazın ve öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerine bağlı olarak araştırmacılar tarafından 5 başlıkta toplanan maddelerin olduğu 48 maddelik taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Çalışmanın kapsam geçerliğini sağlandıktan sonra pilot uygulama için 43 maddeden oluşan bir taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Taslak ölçek, Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği (ÖOSNBÖ) olarak isimlendirilmiş ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Karasızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanabilen 5 dereceli Likert ölçeği biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmanın ilk uygulaması için bu taslak ölçek kullanılmıştır. Daha sonra toplanan veriler analiz edilmiş ve ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın ilk uygulamasından sonra çeşitli geçerlilik ve güvenirlik analizleri ile geliştirilen ve 28 madde ve 5 boyuttan oluştuğu ortaya çıkan ÖOSNBÖ, araştırmanın ana uygulaması için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmada ilk olarak ÖOSNBÖ'nün kapsam geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak madde havuzu hazırlanmıştır. Öğretmenlerin okullardan ayrılması ve okulları değiştirirken dikkate aldığı faktörleri belirlemeye yönelik olarak literatür taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, OECD raporları gibi çeşitli ulusal ve uluslararası

belgeden de yararlanılmıştır. Yapılan tarama çalışmasına dayalı olarak öğretmenlerin okul seçme kararlarında etkili olan ve beş temel başlık altında toplanabilecek özelliklerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu beş temel başlık ise, okul yönetimi, çalışma koşulları, okulun imkanları, beşeri faktörler ve ekonomik faktörler şeklindedir.

Alanyazın ve öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerine bağlı olarak araştırmacılar tarafından 48 maddelik taslak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak maddeler, çalışmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman 4 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve bu uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, maddeler yeniden düzenlenmiş ve kapsam dışı olması nedeniyle, 5 maddenin atılmasına karar verilmiştir. Yine taslak ölçeğin Türkçe dil özellikleri, Türkçe konusunda bir uzman tarafından incelenmiştir. Böylelikle pilot uygulama için 43 maddeden oluşan bir taslak ölçek ortaya çıkmıştır. Hazırlanan form tekrar aynı uzmanlara incelenilerek uzmanlar arasında uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Kapsam geçerliğinin sağlanmasının ardından taslak olarak hazırlanan ÖOSNBÖ, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Karasızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanabilen 5 dereceli Likert ölçeği biçiminde derecelendirilmiştir.

Hazırlanan taslak ölçeği araştırmanın ilk uygulamasında veri toplama aracı olarak kullanmak için gerekli yasal izinler alındıktan sonra okul yöneticilerinden de uygulama izni alınarak ders aralarında ya da ders bitimlerinde araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere teslim edilerek uygulanmıştır. Veri toplama formunun doldurulması her bir form için yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Yapılan ilk uygulamadan elde edilen verilerin analizi neticesinde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmış ve tekrar test etmek üzere araştırmanın ana uygulamasına geçilmiştir. Benzer şekilde bu aşamada da veriler gönüllü katılımcılardan temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk uygulamasıyla toplanan veriler SPSS 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. İlk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış; daha sonra ise güvenilirliği ölçmek amacıyla Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. İkinci uygulama ile toplanan veriler SPSS 22 programının yanında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için SPSS AMOS 23 programı kullanılmıştır. Toplanan veri seti üzerinde geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile Cronbach alfa katsayı değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Veri seti üzerinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu süreçte ilk olarak KMO ile Bartlett küresellik testi sonuçları değerlendirilmiş ve yapılan analizler sonucunda KMO değerinin .91; Bartlett küresellik testinin ise anlamlı çıktığı gözlenmiştir ($p < .001$). Bartlett Küresellik testi ve KMO sonuçları puanlarının çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve verilen faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin .50'den yüksek olması faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir. KMO değeri ne kadar yüksek olursa veri seti, faktör analizi için o kadar iyidir (Kalaycı, 2005).

Faktör örüntüsünün oluşturulmasında, 0.40'ın alt kesme noktası olarak alınabilmektedir (Ferguson ve Takane, 1989). Bundan dolayı bu çalışmada alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiş ve bazı maddelerin faktör yük değerinin 0.40'ın altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu doğrultuda 15 madde ölçekten çıkarılarak madde analizi safhasına geçilmiştir. Sonuçta faktör yük değerleri .40'ın üzerinde değer alan beş faktörlü ve 28 maddelik bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. ÖOSNBÖ'nün faktör yük, madde toplam korelasyon ve Cronbach alfa değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'ne Ait Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değerleri

	Okul Yönetimi	Okulun İmkanları	Çalışma Koşulları	Beşeri Faktörler	Ekonomik Faktörler
M1	,785				
M24	,776				
M14	,739				
M16	,733				
M5	,729				
M21	,684				
M7	,655				
M26	,608				
M18	,554				
M10	,539				
M2		,765			
M13		,764			
M27		,684			
M22		,597			
M15		,566			
M17			,737		
M6			,735		
M12			,616		
M20			,595		
M4				,587	
M23				,529	
M9				,521	
M19				,509	
M25				,425	
M8					,691
M3					,597
M11					,535
M28					,498
	$\alpha=.91$	$\alpha=.89$	$\alpha=.81$	$\alpha=.75$	$\alpha=.78$

KMO = .91, $p < .001$, Açıklanan Toplam Varyans : % 55.824

Toplam Cronbach Alfa Değeri: .932

Tablo 2'den görüleceği üzere ÖOSNBÖ beş faktörlü ve 28 maddelik bir ölçektir. Okul Yönetimi diye isimlendirilen birinci faktör 10 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde bulunan 10 maddenin faktör yük değerleri .78 ile .53 arasındadır. Bu faktöre ait Cronbach alfa değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır. Okulun İmkanları diye isimlendirilen ikinci faktör ise 5 maddeden oluşmakta ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .76 ile .56 arasında bulunmaktadır. Bu ait hesaplanan Cronbach alfa değeri ise .89'dur. Ölçeğin üçüncü faktörü 4 madden oluşmaktadır. Bu faktör Çalışma Koşulları diye adlandırılmıştır. Faktörü oluşturan 4 maddenin faktör yük değerleri .73 ile .59 arasında olup, faktörün Cronbach alfa değeri .81'dir. ÖOSNBÖ'nün dördüncü faktörü 5 maddeden oluşmaktadır ve Beşeri Faktörler diye isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .58 ile .42 arasında iken

Cronbach alfa değeri ise .75'tir. Ölçeğin beşinci faktörü 4 madde içermektedir. Bu faktör Ekonomik Faktörler olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .49 arasındadır. Bu faktörün Cronbach alfa değeri ise .78 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan ilk uygulama neticesinde ÖOSNBÖ'nün 28 maddelik ve beş boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖOSNBÖ'nün açıklanan varyans oranı % 55'tir ve ölçeğin bütünü üzerinde yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach alfa değerinin .91'dir. Tüm bu sonuçlar alanyazında genel kabul görmüş referans sınırları içerisinde yer almaktadır (Büyüköztürk, 2007).

Çalışmanın pilot uygulaması sonucunda, yapılan analizlerden hareketle, geliştirilen ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği tekrar test edilmek amacıyla ölçek ikinci defa uygulanmıştır. Araştırmanın bu evresinde 256 katılımcıdan toplanmış veriler AFA sonuçlarını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda AFA sonuçları çok iyi olsa bile çalışma sağlam bir teorik temele sahip olmadığında DFA aşamasında çeşitli sorunlar yaşanabilmektedir. Çünkü DFA, AFA'ya oranla çok katı bir istatistiksel test süreci bulunmaktadır (Kline, 2005).

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

	<i>x2/sd</i>	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
Referans Değerleri	<5	<.08	>.90	>.90	>.90	>.90	>.90
Hesaplanan Değerler	1.87	.62	.87	.93	.94	.83	.79

Tablo 3'de görüleceği üzere DFA sonrasında geliştirilen ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde ki-kare değerinin ($x^2 = 598,6264$, $sd = 320$ ve $p < .01$) anlamlı olduğu görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2004), örneklem büyüdükçe ki kare analizi sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığının artmakta olduğunu ve bu nedenle de x^2 / sd oranına bakılması gerektiğini ifade etmiştir. Burada hesaplanan x^2 / sd oranının ise 1.87 olduğu görülmektedir. Bu oranın 5'ten küçük olması, modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000).

Doğrulayıcı faktör analizinde x^2 değeri analiz verisinin ve modelin istatistiksel olarak uygunluğunu sınar (Schumacker ve Lomax, 2004). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA = 0.062, NFI = 0.87, CFI = 0.93, IFI = 0.94, GFI = 0.83 ve AGFI = 0.79 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde modelin uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasında izlenen yol şeması, Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizinde Modifikasyonun Yapılmasının Ardından Elde Edilen Yol Şeması

Tüm bu değerlendirmeler ışığında ÖOSNBÖ'nün geçerli bir ölçek olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. ÖOSNBÖ'nün ikinci uygulamasının güvenilirliğini incelemek amacıyla boyutların Cronbach alfa hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin Cronbach Alfa Katsayı Değerleri

Ölçek ve Boyutları	Cronbach Alfa Katsayı Değeri
ÖÖSNBÖ- Ölçeğin Tamamı	.94
Okul Yönetimi	.93
Okulun İmkanları	.91
Çalışma Koşulları	.82
Beşeri Faktörler	.73
Ekonomik Faktörler	.75

Tablo 4’de görüleceği üzere ÖOSNBÖ’nün tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 hesaplanmıştır. Boyutlar bazında incelendiğinde ise ÖOSNBÖ’nün Okul Yönetimi boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .93, Okulun İmkanları boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .91, Çalışma Koşulları boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .82, Beşeri Faktörler boyutuna ait güvenilirlik katsayısı .73, Ekonomik Faktörler boyutuna ait güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçümlerin güvenilirliğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği’nin Madde Analizi Sonuçları

	Ölçek Maddeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1	Takdir edileceğim ve destekleneceğim okulları seçmek isterim.	,618
2	Okul seçme kararında o okulun teknolojik alt yapısının güçlü olması etkilidir.	,715
3	Okul seçme kararında o okulun bulunduğu bölgenin ekonomik imkanlarının gelişmiş olması etkilidir.	,565
4	Okulu seçme kararında okulun bulunduğu bölgedeki yaşam koşulları etkilidir.	,654
5	Güçlü bir öğretim lideri olabilecek yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışmak isterim.	,646
6	Okul seçme kararında okuldaki velilerin eğitim süreçlerine verdiği destek etkilidir.	,666
7	Okul seçme kararında mesleki gelişim fırsatlarının bulunması etkilidir.	,725
8	Okul seçme kararında o okulda ek gelir getiren çalışmaların (etüt, kurs vb.) olması etkilidir.	,367
9	Okul seçme kararında okulun evime yakın olması etkilidir.	,485
10	Öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edildiği okulları seçerim.	,714
11	Okul seçme kararında o okulun döner sermaye gelirinin olması etkilidir.	,360
12	Okul seçerken öğrencilerin başarı durumlarına dikkate alırım.	,590
13	Okul seçme kararında okulun fiziksel olanakları etkilidir.	,794
14	Güvendiğim bir okul yöneticisinin olduğu okulda çalışmak isterim.	,648
15	Okul seçme kararında o okuldaki kaynak desteği (teknolojik, basım vb.) etkilidir.	,689
16	Seçmek istediğim okuldaki yöneticinin öğretmene yol gösterici olmasını önemserim.	,613
17	Okul seçme kararında okuldaki öğrenci davranışları etkilidir.	,618
18	Düzenli değerlendirmeler yapan yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışmak isterim.	,629
19	Okul seçme kararında o okulun bulunduğu bölgenin demografik yapısı etkilidir.	,617
20	Okul seçme kararında çalışmak istediğim okulda öğretmene verilecek görevler etkilidir.	,629

21	Seçmek istediğim okulun yöneticisi iyi diyalog kurabilmelidir.	,662
22	Okul seçme kararımda o okulun güvenli bir okul olması etkilidir.	,733
23	Okul seçme kararımda o okulun kent merkezinde olması etkilidir.	,584
24	Başarılı ve destekleyici okul ortamları oluşturan yöneticilerin olduğu okulları tercih ederim.	,648
25	Okul seçme kararımda okulun memleketime yakın olması etkilidir.	,325
26	Okul seçme kararımda okul yöneticisi önemli bir faktördür.	,609
27	Okul seçme kararımda o okulda yeterli öğrenme materyallerinin bulunması etkilidir.	,761
28	Okul seçme kararımda o okulun bulunduğu bölgedeki konut ve kira miktarları etkilidir.	,445

Tablo 5'te görüleceği üzere ölçeğin düzeltilmiş madde korelasyon yükleri .32 ile .79 arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışma ile öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin okul seçmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında ilk aşama konuyla ilgili literatür taraması yapmaktır. Daha sonra ise belirlenen ölçek geliştirme formuna uygun olarak madde havuzu oluşturulmalıdır (DeVellis, 2016). Bu çalışmada da ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri sade ve anlaşılır olmalı ve maddelerin yargı ve düşünce ifadeleri dikkatle ele alınmalıdır (Malhotra, 2006). Oluşturulan maddeler daha sonra uzman görüşüne sunulmalı ve uzmanların yorumuna göre tekrar düzenlenmelidir. Düzenleme esnasında bazı ifadelerin çıkarılabilir ya da değiştirilebilir. Bu aşamadan sonra şekillendirilen ölçek, pilot deneme amaçlı uygulanabilir. Pilot uygulamadan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılır ve böylelikle taslak ölçek son halini almış olur (DeVellis, 2016). Çalışma kapsamında da oluşturulan madde havuzu ilk olarak uzman görüşüne sunulmuş; alan uzmanı ve dil uzmanından gelen geri bildirimler kapsamında yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve akabinde ana uygulama olmak üzere iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya İstanbul ilinde görevli 228 öğretmen, ana uygulamaya ise yine İstanbul ilinde görev yapan 256 öğretmen katılmıştır. İlk uygulamada ÖOSNBÖ'nün kapsam geçerliği, yapı geçerliği, madde ayırt ediciliği ile güvenilirliği değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği için ilk olarak öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin okullardan ayrılması ve okullar arası hareketliliklerinde kendilerine yeni okullar seçmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla ilgili alanyazın incelenmiş ve buna dayalı olarak 48 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. 48 maddelik madde havuzu daha sonra eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile Türkçe dili alanlarından uzmanların görüşlerini sunulmuştur. Uzman görüşüyle birlikte hazır hale getirilen ve 43 maddeden oluşan ölçek, 228 öğretmene gönüllü olarak uygulanmıştır.

Yapılan ilk uygulama ile toplanan veriler analiz edilmiş ve AFA sonucunda ÖOSNBÖ'nün açıklanan varyans oranının % 55 olduğu görülmüştür. Daha sonra güvenilirliği ölçmek amacıyla ölçeğin Cronbach alfa değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için bu değer .91 olarak hesaplanmıştır. Pilot çalışma sonucunda ÖOSNBÖ'nün geçerli ve güvenilir olduğu genel sonucuna ulaşılarak ana uygulamaya geçilmiştir.

Ölçülen yapının belirlenmesinde ilk olarak AFA yapılmalı, daha sonra ölçeğin düzenlenerek tekrar uygulanması ve sürecin DFA ile devam etmesi gerekmektedir (Cabrera-Nyugen, 2010; Henson

ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006). Sadece AFA ile ölçek geliştirmek yanıltıcı olabilmektedir (Henson ve Roberts 2006). Ayrıca yapılan faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallık göstermesi önemlidir (Büyüköztürk, 2002). Bundan dolayı çalışma da DFA yapmak için ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tek uygulama yapıp elde edilen verileri yapay bir şekilde ikiye bölüp analiz etmek doğru bir uygulama değildir (Erkuş, 2016). Araştırmada böyle bir yöntem de tercih edilmemiştir.

ÖOSNBÖ'nün geçerliği ve güvenilirliği için yapılan ikinci uygulamada 256 öğretmenden toplanan veriler tekrar analiz edilmiştir. DFA ile Cronbach alfa hesaplamaları yapılmıştır. DFA sonucunda 256 katılımcıya ait veri seti ÖOSNBÖ'nün beş faktörlü yapını doğrulamıştır. DFA sonucunda RMSEA = 0.062, NFI = 0.87, CFI = 0.93, IFI = 0.94, GFI = 0.83 ve AGFI = 0.79 olarak bulunmuştur. Bu değerler referans değerleri içerisinde (Erkorkmaz vd., 2013; Seçer, 2017; Can, 2019). Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 hesaplanmıştır. Hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlarda hesaplanan Cronbach Alfa değeri de referans değerler içerisinde (Erkorkmaz vd., 2013; Seçer, 2017; Can, 2019). Hesaplanan Cronbach alfa değerleri de ÖOSNBÖ'nün güvenilir olduğuna işaret etmiştir.

Gerek DFA ve gerek Cronbach alfa sonuçları ÖOSNBÖ'nün, öğretmenlerin okul seçme nedenlerini öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmeye uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiş; bundan dolayı geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin okul seçme nedenlerini belirlemede kullanılabileceği keşfedilmiştir.

Öğretmenlerin Okul Seçme Nedenlerini Belirleme Ölçeği, (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanabilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tersten kodlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçeğin, Okul Yönetimi (1,5,7,10,14,16,18,21,24,26. maddeler), Okulun İmkanları (2,13,15,22,27.maddeler), Çalışma Koşulları (6,12,17,20.maddeler), Beşeri Faktörler (4,9,19,23,25.maddeler), Ekonomik Faktörler (3,8,11,28.maddeler) şeklinde beş boyutlu bir yapısı bulunmaktadır.

Araştırma evreni İstanbul ile sınırlıdır. Geliştirilen ölçek farklı illerde veya başka ülkelerde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırma katılımcıların neredeyse tamamı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Benzer çalışma özel okullarda görev yapan öğretmenler ile tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Achinstein, B., Ogawa, R. T., Sexton, D., and Freitas, C. (2010). Retaining Teachers of Color: A Pressing Problem and A Potential Strategy For "Hard-To-Staff" Schools. *Review of Educational Research*, 80(1), 71-107.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., and Mazzeo, C. (2009). The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools. *Consortium on Chicago School Research*. Erişim tarihi: 31 Ekim 2018, https://consortium-pub.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/CCSR_Teacher_Mobility.pdf
- Aydoğdu, H. (2009). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Eğitimdeki Gelişmeler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 182, s.372-383.
- Balyer, A., ve Özcan, K. (2017). Organizational Climate at Primary Schools and Its Influences on Teachers Job Satisfaction. *Kastamonu Education Journal*, 25(5).
- Berry, B. (2007). Recruiting and Retaining Quality Teachers for High-Needs Schools: Insights from NBCT Summits and Other Policy Initiatives. *Center for Teaching Quality*. Erişim tarihi: 31 Ekim 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519714.pdf>

- Betts, J. R., Reuben, K. S., and Danenberg, A. (2000). *Equal Resources, Equal Outcomes? The Distribution of School Resources and Student Achievement in California*. Public Policy Institute of California, 500 Washington Street, Suite 800, San Francisco, CA 94111.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bonhomme, S., Jolivet, G., and Leuven, E. (2016). School Characteristics and Teacher Turnover: Assessing the Role of Preferences and Opportunities. *The Economic Journal*, 126(594), 1342-1371.
- Bryk, A., and Schneider, B. (2002). *Trust In Schools: A Core Resource For Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., and Luppescu, S. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Brown, M. K., and R. Wynn, S. (2009). Finding, Supporting, And Keeping: The Role of The Principal in Teacher Retention Issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 37-63.
- Buckley, J., Schneider, M., and Shang, Y. (2005). Fix It And They Might Stay: School Facility Quality And Teacher Retention In Washington, DC. *Teachers College Record*, 107(5), 1107-1123.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cochran-Smith, M., Mcquillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., and Gleeson, A. M. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880.
- Cosmas, M., Sithulisiwe, B., and Jenny, S. (2014). Factors Influencing Trainee Teachers' Choice of Schools on Deployment After Completion of Training. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 346.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What Matters Most: Investing In Quality Teaching*. National Commission On Teaching America's Future, Kutztown Distribution Center, 15076 Kutztown Road, PO Box 326, Kutztown, PA 19530-0326.
- Deal, T. E., and Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Adolescence, 34(136), 802.
- Deangelis, K. J., and Presley, J. B. (2007). *Leaving Schools or Leaving the Profession: Setting Illinois' Record Straight on New Teacher Attrition*. Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council. Erişim tarihi: 31 Ekim 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497703.pdf>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications (Vol. 26)*. Sage publications.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarılama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 1211-1224. doi:10.14527/9786053183563.075
- Ferguson, G. A. (1959). *Statistical Analysis in Psychology and Education*. McGraw Hill Book Company.

- Goldhaber, D., Choi, H. J., Cramer, L. (2007). A Descriptive Analysis of The Distribution Of NBPTS-Certified Teachers In North Carolina. *Economics of Education Review*, 26(2), 160-172.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. (2010). Generalizations About Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-71.
- Henkin, A. B., Holliman, S. L. (2009). Urban Teacher Commitment: Exploring Associations With Organizational Conflict, Support For Innovation, And Participation. *Urban Education*, 44(2), 160-180.
- Henson, R. ve Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, And the Organization of Schools. *CPRE Research Reports*. Erişim adresi: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=cpre_researchreports
- Ingersoll, R. (2002). Out-Of-Field Teaching, Educational Inequality, And the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. *Center for the Study of Teaching and Policy*. University of Pennsylvania.
- Johnson, S. M., Birkeland, S. E. (2003). Pursuing A "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, And Effectiveness*. Working Paper. National Education Association Research Department.
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör Analizi. İçinde Ş. Kalaycı. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 321-331.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications. Newyork: Guildford
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., Fox, E. E. (2004). Teacher Attrition And Mobility: Results From The Teacher Follow-Up Survey, 2000-Tabs. NCES 2004-301. *US Department of Education*.
- Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire design and scale development. *The Handbook of Marketing Research: Uses, Misuses, And Future Advances*, 83-94.
- Marinell, W. H., Coca, V. M. (2013). " Who Stays and Who Leaves?" Findings from A Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools. *Online Submission*.
- Mccaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. Monograph. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.
- Odland, G., Ruzicka, M. (2009). An Investigation into Teacher Turnover in International Schools. *Journal of Research in International Education*, 8(1), 5-29.
- Qin, L. (2019). Factors Relating to Teachers' Intention to Change School: A Multilevel Perspective. *Policy Futures in Education*, 17(3), 318-338.
- Quartz, K. H., TEP Research Group. (2003). " Too Angry to Leave" Supporting New Teachers' Commitment to Transform Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 99-111.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Simon, N. S., Johnson, S. M. (2015). Teacher Turnover In High-Poverty Schools: What We Know And Can Do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.
- Stuit, D. A., Smith, T. M. (2012). Explaining the Gap in Charter and Traditional Public-School Teacher Turnover Rates. *Economics of Education Review*, 31(2), 268-279.

- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wynn, S. R., Carboni, L. W., Patall, E. A. (2007). Beginning Teachers' Perceptions Of Mentoring, Climate, And Leadership: Promoting Retention Through A Learning Communities Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Yıldız, S., Balyer, A. (2019). Okul Paydaşları Bağlamında Kamu Okullarındaki Parasal Sorunlar: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 349-364. Doi: 10.9779/pauefd.463715.