

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Cilt: 12 Sayı: 66 Ekim 2019
www.sosyalarastirmalar.com
Issn: 1307-9581



Volume: 12 Issue: 66 October 2019
www.sosyalarastirmalar.com
Issn: 1307-9581

<http://dx.doi.org/>

ÖĞRETMENLERİN LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TEACHERS' ASSESSMENT SCALE FOR GRADUATE EDUCATION: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Muhammet Baki MINAZ*

Öz

Bu araştırmanın amacı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışma 218'i kadın, 182'si erkek olan toplam 400 kişi üzerinde yürütülmüştür Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği 1"tamamen katılıyorum" ve 5 "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 25 paket programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %47,37'sini açıklayan, öz-değeri 8,05 olan tek boyutlu ve 17 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .37 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .32 ile .87 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik, Faktör Analizi.

Abstract

The purpose of this research is to develop the Teacher Evaluation Scale for Graduate Education and to examine its reliability and validity values. The study was conducted on 400 people. Teacher Evaluation Scale for Graduate Education is rated on a five point Likert-type. Structural validity of the scale was examined by exploratory factor analysis. Reliability of the scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 25 package programs. The EFA demonstrated that the 17 items loaded on one factor and the amount of total variance explained by one factor was 47,37%. Factor loadings ranged from .37 to .90. The results of the confirmatory factor analysis showed that the goodness of fit indices of the model were acceptable. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .92. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

Keywords: Teacher Evaluation Scale for Graduate Education, Validity, Reliability, Factor Analysis.

1. GİRİŞ

İnsanların yaşadığı çevre sürekli değişim içindedir. Günümüzde yaşanan teknolojik, siyasi ve toplumsal değişimler bilgiye ve yeni fikirlerin üretimine dayanmaktadır. Bu süregelen bilgi akışı ve değişimler bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Böylelikle yaşam boyu eğitim kavramı meydana gelmiştir (Erkan, 1998, 125& Köksalan, 279, 2010). Karşılaşılan sorunların çözümü için birden çok disiplinin bulgularından yararlanılması ve disiplinlerarası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir (Taş ve Kiroğlu, 2018). Bilginin geliştirilmesinde üniversitelerin yadsınamaz bir payı vardır. Bilgi üretmek, araştırma ve deneyler yapmak üniversitelerin başlıca görevlerindedir. Özgür bir düşünce ortamı sağlandıkça orijinal, biricik ürünler meydana gelir. Lisansüstü eğitimler bilgi üretmek dışında nitelikli bilim insanı yetiştirirerek kaliteli bilimsel çalışmalar ortaya çıkarır (Güven & Tunç 2007 & Nayır, 2011).

Günümüzdeki bilgi çağında diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da sürekli bilgiler yenilenmektedir. Aileden başlayan eğitim kavramı toplum içinde ve toplumlararası sorgulanmakta, üzerine bilimsel çalışmalar yapıp tartışılmaktadır. Aslında eğitim olgusu bireyin anne karnından çıkıp dünyaya geldiğinden itibaren başlayan ölene kadar devam eden boyamsal bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin görevi çok büyüktür. Eğitim sürecinde her zaman rehber ve yoldaş olacak öğretmenler bu değişimlere ve dinamiklere ayak uydurup her duruma karşı kendini güncelleyebilmelidir (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012).

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mbakiminaz@gmail.com



Öğretmen yetiştiren fakülteler, öğretmen adaylarına meslekleri için özel alan bilgisi, genel kültür eğitimi ve mesleki formasyon olmak üzere üç ana grupta mesleki becerileri kazandırır (Polatcan, Öztürk, Saylık, 2016). Bu temel becerileri kazandıktan sonra öğrendikleri teorik bilgileri sınıflarında uygulayabilme, bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşabilme, eğitim- öğretim faaliyetlerini planlayabilme, eğitim programlarına hakim olup sınıf yönetimini sağlayabilme, eğitim anında oluşabilecek problemlere çözüm üretebilme yeterliliğine sahip olmalıdır.

Öğretmenler lisans eğitimini tamamladıktan sonra alanda uzmanlaşmak, kaliteli bir öğretmen niteliğine sahip olmak, eğitim- öğretim dünyasını sorgulayabilmek için lisansüstü eğitimin önemi büyüktür. Lisansüstü eğitim toplumun gereksinimlerini bulup eğitim- öğretim alanında gerekli araştırma yapmada bir zemin görevini üstlenmektedir (Karakütük, 2002). Çakar'a (2001) göre "lisans eğitiminden daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip yüksek ihtisas gücünü yetiştiren " lisans bölümünü bitirdikten sonra ilgi duydukları alanda bağımsız araştırmalar yaparak yüksek lisans ve doktora bölümlerini bitirip alanında uzman unvanını alır. Bu amaçla yeni fikirler üreten bilim insanı yetiştirmektir.

Eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenler okullarına atandıklarında öğrendiği teorik bilgilerin karmaşasına düşebilirler. Türkiye' de yaklaşık olarak 26 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmen vardır. Bu sebeple ülkemizin farklı bölgelerinde okul iklimini ve öğretmenin çalışma ortamını etkileyen birçok dış faktörler vardır. Bu farklılıklara ve kriz durumlarına karşı öğretmen alanında uzmanlaşmalı, kendini daha çok geliştirme çabasında olmalıdır. Finlandiya, İsveç, Kanada gibi eğitim sisteminde markalaşmış ülkelerdeki öğretmen yetiştirme Türkiye'ye göre oldukça farklıdır. Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için lisans eğitimi ile birlikte yüksek lisans yapma şartı vardır. Öğretmenler tek tip öğrenci ve tek tip okul modeli yerine tıpkı doktorlar gibi farklı öğrenciler yetiştirmeyi zenginlik olarak görmektedir. Doktorlar nasıl farklı vakalar üzerinde çalışarak alanlarına zenginlik katıyorsa öğretmenlerde farklı öğrenci modellerini sınıflarına alarak topluma bir birey olarak kazandırmaya çalışmalıdır (İlter, Ünal, 2010).

Lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler bilgi birikimlerini kullanabilmek ve geliştirebilmek için her alanda lisansüstü eğitim almaları gerekir. Lisansüstü eğitim tezli- tezsiz yüksek lisans ve doktora aşamasından oluşur. Öğretmenlik çeşitli mesleklerle karşılaştığımızda birçok görevi ve rolleri vardır. Topluma ve yetişen bireylere rol model olabilmek için kendisini sürekli yenileyen, çağdaş eğitim yaklaşımlarını kullanan, çağa uyum sağlayan alternatif ölçme araçlarını kullanan, kendi problemlerini çözdüğü gibi toplumun ve öğrencilerin problemlerini çözmeye yetenekli ve hazır olmalıdır (Başer, Narlı, & Günhan, ?).

Lisansüstü eğitim öğretmenler için önemli bir adım olmasına karşın öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı tutumları da oldukça önemlidir. Öğretmenin bu eğitimi alırken öncelikli hedefi kendi alanına zenginlik katmak, akademik kariyer yapmaya açık, bilimsel çalışmalar çapmaya çekimser davranmayan, öğretmenlerle bilgi paylaşımı yüksek olan kişiler olmalıdır.

Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %7'si yüksek lisans mezunudur fakat lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin diğer ülkelerdeki oranları, Avusturya'da %59, Belçika'da % 84, Polonya'da % 94, Slovakya'da % 96'dır (MEB, 2010, 17). Türkiye' de yüksek lisans yapan öğretmen sayısı oldukça azdır. Ülkemizde lisans eğitiminden sonra lisansüstü tercih etmemelerinin başlıca sebepleri vardır.

Yapılan araştırmalara göre Türkiye'de akademik kariyer yapmak için lisansüstü eğitim alan ve devam eden öğretmen sayısı oldukça azdır. Öğretmenlerin nihai hedefi devlet okullarına atanmak olduğu için akademik kariyer yapmayı düşünmüyorlar. Aynı zamanda okul yöneticileri de yüksek lisans yapana ya da yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenlere yeterli kolaylığı sağlamak istemiyorlar. Diğer bir sorun ise üniversitelerde yoğun ders saatleri ile okulda çalıştıkları sürenin fazla olmasından dolayı ders saatleri çakışıyor olmasıdır. Lisansüstü eğitim alabilen öğretmenler ise kazandıkları bilgi birikimlerini ve çağdaş eğitim yaklaşımlarını sadece Anadolu Lisesi ve Fen liselerinde kullanabiliyorlar. (Beşer, Narlı & Günhan, 2005).

Diğer bir araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etme sebepleri "kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma" yönündedir. Öğretmenler mesleki ve kişisel gelişim için yüksek lisans yapmalarının yanı sıra MEB'in son uygulamalarla getirmiş olduğu öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve bunda yüksek lisans mezunlarına tanınan hak, özellikle dile getirilmiştir. Bu olgu da öğretmenlerin lisansüstü eğitime bakış açılarını biraz daha değiştirmiştir diyebiliriz. Araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunların sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bu sorunlar, öğretmenlerin danışman seçimi ve danışmanların öğretmenlere teze karşı ilgisizliği, enstitülerin ders planlamasını yaparken öğretmenlerin çalışıyor olmalarını göz önünde bulundurmamaları, yöneticilerin öğretmenlere derse gidebilmeleri için yeterli kolaylık sağlamaması gibi sorunlar bulunmuştur (Alabaş, Tunay, & Polat, 2012).

Yapılan araştırma sonuçlarının genel çerçevesine bakıldığında özellikle öğretmenlerin yüksek lisans derslerine katılım sağlayabilmeleri için okul yöneticilerinin izinleri sağlayamaması dikkat çekmektedir. Çünkü her öğretmen çalıştığı okulun bulunduğu şehirde yüksek lisans yapanların dışında şehir dışında uzak şehirlerde öğrenim gören öğretmenler de vardır.

Bu noktada öğretmenlere sağlanan hak iki yarım günlük öğrenim hakkı il dışından gelen öğretmenler için yetersiz gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Personeli İzin Yönergesinin 41. maddesinde "Yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebilir. Öğretmenlerin ders saatleri, bu öğrenimlerine devam edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenir. Bu izin merkez teşkilatında görevli olanlara



birim amiri, taşra teşkilatında görevli olanlara il/ilçe milli eğitim müdürü tarafından verilir. İzin verme yetkisi alt kademelere devredilebilir." ifadesi yer almaktadır. Fakat Enstitülerin ders planlaması ile öğretmenlere derslerine devam için verilen izinler uyusmayabilmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin izin konularındaki düşüncelerine göre okul idarecilerinin anlayışlı tutum ve davranışları çok önemlidir. Zaten MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı raporunda (2001), idarecilerden ve MEB'den çağdaş öğretmeni yetiştirmek için öğretmenin gelişimini kolaylaştırıcı önlemlerin alınması önerilmektedir. Okul idarecilerinin de izin yönetmeliğine hakim olup lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin okul için bir engel değil okulun öğretmenin kariyeri için güzel bir adım olarak görmeliler.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak, böylece okul ve sınıf içi uygulamaları araştırma problemi haline getirip sonuçlarını paylaşma da lisansüstü eğitim çalışmaları yol gösterici olmaktadır. Ancak öğretmenlerin hangi nedenlerle lisansüstü programlara başvurduğunu bilmek de gerekir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime bakış açılarını geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları olası problemlerin önlenmesinde son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeğini geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

2. YÖNTEM

Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde çalışan öğretmenlere yönelik "Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği" belirlemeye yönelik olan çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan; araştırmaya konu olay, kişi ya da nesneyi kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan bir yaklaşımdır (Karasar, 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 218'i kadın, 182'u erkek olan toplam 400 milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunun tespitinde ulaşılabilirlik ve gönüllülük esasları dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışmada tüm branş öğretmenleri kapsam içine alınmıştır. Katılımcıların yaşları 20 ile 40+ arasında sıralanmaktadır (Ort: 29,14).

2.2. Verilerin Toplanması

"Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği" deneme formu, araştırmacı tarafından 413 Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmene uygulanmış, Mesleki Tükenmişlik Ölçeği deneme formunu doğru ve eksiksiz cevaplayan 400 yanıt dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

"Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği" Deneme formuna eksiksiz ve doğru bir şekilde cevaplayan 400 öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlgili alanyazına göre bir ölçeğin geliştirilmesi aşamaları genel olarak şöyle sıralanabilir (Devellis, 2017; Karasar, 2017; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 1996): 1. Maddeleri oluşturma. 2. Uzman görüşüne başvurma. 3. Ön sınamaya. 4. Geçerlik çalışması. 5. Faktör analizi ve güvenilirlik hesaplama

Maddeleri Oluşturma

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerim "Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme durumlarını" belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilkin alanyazın taranarak ve 3 tane alan uzmanını ile görüşülerek "Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme durumlarını" belirlemek için 29 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Likert tipi ölçeklerin derecelenmeler 2'li, 3'lü, 5'li, 6'lı, 7'li, 9'lu hatta 11'li olabildiğinden (Tavşancıl, 2014; Köklü, 1995), ölçekte 5'li dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin nötr bir orta noktaya sahip olup olmaması konusu tartışma konusu olmakla birlikte, "maddelerin boş bırakılmasını ya da ortaldaki herhangi bir noktanın işaretlenmesini önlemek amacıyla" (Köklü, 1995) ölçekteki ifadeler, "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Sık Sık", "Genellikle" ve "Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlamada ise olumlu durumda "Her zaman" 5, "Genellikle" 4, "Sık Sık" 3, "Nadiren" 2 ve "Hiçbir zaman" 1 puanla puanlanmıştır.

Uzman Görüşüne Başvurma

Kapsam geçerliliğini sağlamak için bu aşamada, madde havuzunda yer alan ifadelerle ilgili olarak, alan uzmanı iki öğretim üyesi, üç öğretmen bunlardan ikisi edebiyat-Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri, "uygun/"geçerli" ve "uygun/geçerli değil" biçiminde cevaplı bir şekil kullanılarak alınmıştır. Uzmanların %100 uyuşma gösterdikleri maddelerin geçerli olmasına ve bu oranın altına kalan 5 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Büyüköztürk'e (2016) göre uzman uyuşma düzeylerinin %90-100 olması ideal olmakla birlikte, %70-80 oranında uyuşma sağlanan maddeler de yeniden düzenlenmek suretiyle ölçekte tutulabilir. Üç öğretmen bunlardan iki tanesi Türkçe ve Edebiyat öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, hazırlanan ifadelerin dil kurallarına uygunluğunun sağlanması, anlaşılacak yada yanlış anlaşılacak 3 maddenin daha ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ön Sınama

Bu aşamada, ölçekte yer alan ifadelerin öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğinin sağlanması için 25 öğretmene uygulanmıştır. Burada öğretmenlerin anlamadıkları ve yanlış anladıkları maddeler uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve amaca hizmet etmeyen 5 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun neticesinde 21 maddelik bir taslak ölçek elde edilmiştir.



Asıl Uygulama

Deneme uygulamasından sonra Siirt ili ve ilçelerinde bulunan 218'i kadın, 182'u erkek olan toplam 400 milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmen üzerinde asıl uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde AFA'nın yapılabilmesi için madde sayısı ile örneklem büyüklüğü arasındaki oranın ne olduğu konusunda açık bir mutabakat olmamakla birlikte (Saylık, 2019), Tavşancıl'a (2014) göre ölçeğin geçerlik çalışmalarında faktör analizi uygulanacağı için örneklem büyüklüğünün ölçekteki ifade sayısının en az beş hatta on katı olması gerekir. Daha önce ölçeğin ön deneme uygulaması asıl uygulama kapsamı dışında bırakılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 21 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve "Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği"ni ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 16 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. "Öğretmen Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği"ni "hiçbir zaman" ve 5 "her zaman" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.4.İşlem

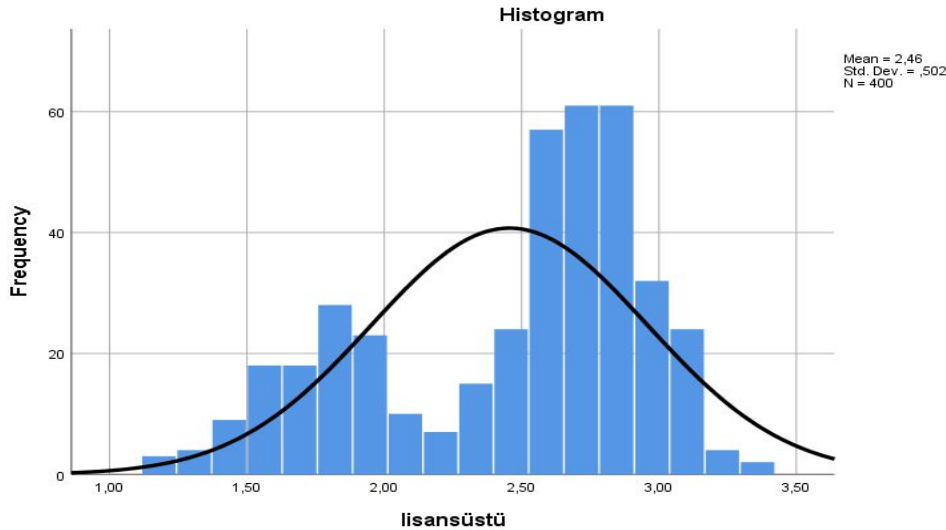
Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açılımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 25 paket programı ile yapılmıştır.

3.BULGULAR

Tablo 1. Ölçek Toplam Verilerin Betimsel İstatistikleri

		İstatistik	Standart Hata
Toplam	Ortalama	2,4554	,02511
	Ortanca	2,6154	
	Varyans	,252	
	Standart Sapma	,50223	
	Minimum	1,18	
	Maximum	3,38	
	Genişlik (Ranj)	2,21	
	Çarpıklık Katsayısı	-,693	,122
	Basıklık Katsayısı	-,637	,243

Tablo 1'de görüldüğü üzere, ölçeğin çarpıklık kat sayısı $-,693$ basıklık değeri $-,637$ ortalama değeri $245,54$, medyan değeri $261,54$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler, yukarıda yapılan açıklamalar ışığında analiz edildiğinde, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının geçerlilik aralığı ile ilgili her ne kadar literatürde farklı yaklaşımlar söz konusu ise de (Saylık, 2019), çalışmada çarpıklık katsayısının $+1$ ile -1 sınırları içinde kalması, basıklık değerinin ise $+1$ 'den büyük olamaması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, puanların dağılımına ilişkin histogram grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Toplam Puanların Normal Dağılım Değerlerini Gösteren Histogram

Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda, Kolmogorov-Smirnov testi de puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılabilir. Bu teste $p=.050$ 'den büyük olması durumunda, puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği ve dolayısıyla puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s.42). Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 2 verilmiştir.



Tablo 2.Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
lisansüstü	,168	400	,000	,916	400	,000

Tablo 2’de görüldüğü üzere, K-S değeri .000 bulunmuştur ve bu değer, normal dağılımdan anlamlı sapma göstermiştir. Bu durumda normallik istatistiklerinin kullanılabilmesi için Z puanı hesaplaması yapılmıştır. Z puanı bir kişinin aldığı puanın grupla karşılaştırılması sonucu, kişinin nerede olduğunu tespit edilmesi için yapılan bir puanlama biçimidir. Bu puanların -3 ile +3 arasında bir değerde olması beklenir. Yapılan analiz sonucunda z puanlarının değeri -2,54 ile 1,85 arasında bulunmuştur. Bu durumda, puanlar -3 ile +3 arasında bir değerde olduğundan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 3: KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,952	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3656,503
	df	136
	Sig.	,000

Tablo 3.'te görüldüğü gibi KMO örneklem yeterliliği .952 ve Bartlett's Testi $p < .01$ 'tir. Veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı hakkında bilgi veren KMO katsayısının, faktörleşebilirlik (factorability) için 0,60'dan yüksek çıkması beklenir (Taş, 2018). . KMO testinde bulunan değer 0,50'nin altında ise kabul edilemez, 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çökiyi, 0,90 mükemmeldir (Kırmızı, 2012).

3.1. Madde Analizi

Tablo 4'te Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .32 ile .87 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,876	,912
2	,752	,918
3	,714	,917
4	,761	,915
5	,683	,918
6	,713	,917
7	,603	,920
8	,774	,915
9	,435	,924
10	,546	,921
11	,333	,925
12	,725	,916
13	,326	,928
14	,531	,921
15	,444	,923
16	,670	,918
17	,708	,917

3.2. Yapı Geçerliliği

Faktör analizi, ölçeklerin geçerlik çalışmaları için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012). Bir ölçek, maddelerin hangi faktörler altında olduğunu tespiti amacıyla faktör analizine tabi tutulur (Taş, 2018). Faktör analizi, çok sayıda değişken içerisinde gruplandırılmış temel değişkenleri ya da faktörleri tanımlayarak değişken sayısını azaltmak amacı ile yapılan bir işlemdir (Berk, 2012). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %47,37'sini açıklayan, öz-değeri 8,05 olan tek boyutlu ve 30 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .37 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Faktör yükleri Tablo 5'te yer almaktadır.



Tablo 5. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü
1	,906
2	,794
3	,761
4	,809
5	,731
6	,764
7	,657
8	,816
9	,494
10	,600
11	,375
12	,770
13	,393
14	,576
15	,488
16	,717
17	,758

3.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğretmen lisansüstü değerlendirme ölçeğinin faktör yapısının mevcut verilerle ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan verilerin doğrulanması amacıyla uygulanan DFA için için Statistical Package of Analysis of Moment Structures (AMOS.23) programı kullanılmıştır. DFA, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunup bulunmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Özdamar, 2015). DFA'nın öncelikli amacı, daha önce tanımlanmış olan bir faktör modelinin gözlenen veri seti ile uyuma yeteneğini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Uyum, bir modelin veriyi yani varyans kovaryans matrisini yeniden üretebilme kabiliyeti olarak adlandırılmakta olup, yapısal eşitlik modeli alanyazınında sürekli geliştirilen çok sayıda uyum istatistiği bulunmaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). DFA sonuçlarına göre öncelikle beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığı hakkında bilgi veren p değerinin incelenmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ki-kare (χ^2) yapısal eşitlik modelinde tüm modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden geleneksel bir ölçümdür (Erkorkmaz vd., 2013). Ki-kare istatistiği, indeks uyum eksikliği olarak açıklanır (Stapleton, 1997). Bu indekslerden bir diğeri de karşılaştırmalı uyum indeksidir (Comparative Fit Index, CFI). Önerilen model ile bağımsız model arasındaki uyumu hesaplayan bu indekse göre 0.90 ve üzerindeki değerler modelin uyum gösterdiğini belirtmektedir (Dickey, 1996; Byrne, 1998). Uyum iyiliği indeksi [Goodness of Fit Index (GFI)] ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi [Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)] ortaya çıkan modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak kabul edilir ve modelin örneklemdaki varyans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir. GFI ve AGFI değerleri 0-1 arasında değişmekte ve değer 0.90 ve üzerinde olması modelin uyumlu olduğunu göstermektedir (Kline, 2005). Bir başka indeks ise temel modelle karşılaştırılan modelin uyum eksikliğini tahmin etmek amacıyla kullanılan tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi [Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)] olup, RMSEA değerinin 0 veya 0'a yakın olması, önerilen modelin mükemmel olduğunu gösterir. RMSEA değerinin 0.08 altında olması iyi bir model için beklenen sonuç iken, bu değer 10'dan küçük olması zayıf uyuma işaret eder (Tatar, 2005; Güzeller, 2005). Diğer bir indeks ise kök artık kareler ortalaması [Root Mean Square Residual (RMR)] indeksidir ki bu indeks değerinin 0-1 arasında olması gerekir ve 0.05 den küçük olması iyi uyumu gösterir (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003)

Yapısal Model ve Faktörleri

Model uyumu konusunda en önemli ölçütlerden biri χ^2 değeridir. Küçük örneklerde χ^2 değerinin küçülmesiyle model uyumu arttığından, model uyumu için χ^2 'nin yanı sıra RMSEA, AGFI, RMR, GFI, NFI ve CFI gibi uyum indekslerine de bakılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). DFA sonucuna göre ölçeğin χ^2/df oranı 2,712 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2=320.006$, $df=118$, $p<.000$). χ^2/df oranının 0,10 ile 3 arasında olması uygun görülmeyle birlikte, χ^2/df oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyumu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Uygun ve Engin, 2014). Bu çalışmada bulunan 2,712 oranı, ölçüm modelinin verilere orta derecede uyum sağladığını göstermektedir. Ölçeğin CFI [Comparative Fit Index (karşılaştırmalı uyum indeksi)] değeri 0.94, NFI [Normed Fit Index (ölçeklendirilmiş uyum indeksi)] değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. GFI [Goodness of Fit Index (uyum indeksi)] değeri 0.90 ve AGFI [Adjusted Goodness of Fit Index, (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi)] değeri 0.88 olarak hesaplanan modelin RMR [Root Mean Square Residual (kök artık kareler ortalaması)] değeri 0.08 olarak belirlenmiştir. Modelin RMSEA [Root Mean Square Error of Approximation (tahminin kök hata kareler ortalaması indeksi)] değeri ise 0.066 olarak belirlenmiştir. Tablo 6'de



en sık kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) ile önerilen modelin hesaplanan uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	Hesaplanan Uyum Değerleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri
GFI	0.90	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95
AGFI	0.88	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90
CFI	0.94	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95
RMR	0.08	0.00<RMR<0.05	0.05<RMR<0.10
RMSEA	0.066	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10
NFI	0.91	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95

Tablo 6'da da görülebileceği gibi, modele ait uyum indeksleri [GFI=0.90, AGFI=0.88, CFI=0.94, RMR=0.08, RMSEA=0.066, NFI=0.91] olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin mükemmel uyum (fit) değerlerine sahip olmamakla birlikte, kabul edilebilir sınırlar içinde oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin faktör yapısını doğrular nitelikte olup, modelin veri ile iyi bir uyum sağladığını göstermektedir.

3.4. Güvenirlilik

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilmesi, öğrencileri lisansüstü eğitim almaya veya devam etmeye özendirmeye dair uygulamaların geliştirilmesi ve eğitimsel çıktılarının iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Lisansüstü eğitimin herhangi bir kademesinde öğrenim gören ve/veya görmüş öğrencilere uygulanabilen sağlam bir psikometrik aracın geliştirilmesi lisansüstü eğitimde ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesine ve lisansüstü eğitimle ilgili güncel politikaların geliştirilmesine imkân verecektir. Çünkü eğitimle başarıya hangi düzeyde ulaşıldığının veya ulaşılmadığının belirlenmesi, gelecekte planlanacak olan eğitim etkinliklerine yol göstermesi açısından önemlidir (Tas and Minaz, 2019).

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği 1"tamamen katılıyorum" ve 5 "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Analiz sonucunda 17 maddeden oluşan tek boyutlu nihai ölçek metni ortaya çıkmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 25 paket programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %47,37'sini açıklayan, öz-değeri 8,05 olan tek boyutlu ve 17 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .37 ile .90 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .32 ile .87 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 17 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktör yüklerinin .30 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin tekrar test güvenilirliği incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin verilerinin kuramsal yapı tarafından açıklandığı ve güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeğin uygun psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olarak lisansüstü eğitim gören bireylerin lisansüstü eğitim hakkında tutumlarını değerlendirmek ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılabilmesine karar verilmiştir. Bilim ve eğitimin ortak amaç ve işlevleri çerçevesinde (Karakütük, 2001) bireyleri lisans eğitimlerinden sonra lisansüstü düzeyde eğitim almaya özendirerek bir alanda uzmanlaşmaya yönlendirmek için lisansüstü eğitim programlarının yaygınlaşması önerilir. Bununla ilgili olarak atılması gereken adım bireylerin lisansüstü eğitim hakkında inançlarını, algılarını ve lisansüstü eğitimlerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmaktır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2002). Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 313 - 326.



- Alabaş, R., Kamer, T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 89-107.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alanlarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Deü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-135.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis and Simlis: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakar, Ö. (2001). *Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim, Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri, 7, 65-75
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory and Applications*. London: SAGE Publications Inc.
- Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. *Advances in Social Science Methodology*, Bruce Thompson (Ed.). London: JAI Press.
- Erkan, H. (1998). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri, *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim*, S. 173, 157-172.
- Güzeller, C. O. (2005). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının geçerliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- İlter, İ., Ünal, Ç. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Olan Tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, (2), 147-164.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karakütük, K.(2002). Lisansüstü Öğretimin Sorunları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:7, 65-75.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Publication, Inc.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan alternatif seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28, (2), 81-94
- Köksalan, B., İlter, İ., & Görmez, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 277-299.
- MEB (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli İzin Yönergesi*. [Internet- 09.01.2012 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/56.html>]
- MEB (2012). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. [Internet- 09.01.2012 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>]
- MEB. (2010). *TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Teaching and Learning International Survey Türkiye Ulusal Raporu*. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda İnförmel İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IX (1), 1-21.
- Nayır, F. (2011) Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Görmekte Olan Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitim Bilimleri Dergisi*, 199-222.
- Özdamar, K. (2015). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Polatcan, M., Öztürk, İ., & Saylık, A. (2016). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 126-138.
- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1860-1881
- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Models: Tests of significance and descriptive, *Psychological Research Online*, 8(2), 23-74
- Stapleton, C.D. (1997). Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis. *Paper Presented at The Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association* (Austin, January).
- Sümbüloğlu K. ve Akdağ B. (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Taş, H. and Minaz, M.B. (2019). An Investigation into Examination-Type Preferences of Primary School Students in Relation to Various Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 79-98
- Taş, H. (2018). Hoşgörü tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1169-1192, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12884> yap
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tezbaşaran, A. A. (1996), *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2021-2031, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.6660