

Development of An Attitude Scale Towards Full-Day Schooling¹

Assist. Prof. Dr. Gül Güler
Trakya University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8626-4901
gulguler@trakya.edu.tr

Summani Avalır (Teacher-M.A.)
Mahir Gürlek Primary School- Türkiye
ORCID: 0000-0003-3926-054X
Summani.avalir@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to reveal the attitudes of primary school teachers towards full-day schooling. The draft scale created for this purpose was presented to the opinions of field experts, measurement and evaluation specialists and Turkish Language experts. The created 29- item draft scale was applied to 226 primary school teachers and reliability and validity studies were carried out on the data obtained from the scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was found that the scale had a single factor structure consisting of 26 items. The total variance explained by a single factor is 71.55%. Then, confirmatory factor analysis was performed to test the structure revealed by exploratory factor analysis in a different sample. The CFA study was applied to the data obtained from 138 primary school teachers. It was determined that all factor loadings in the CFA model were statistically significant ($p < 0,05$). The fit indices calculated by confirmatory factor analysis show that the scale is valid and reliable for different sample groups. As a result of the reliability analysis of the final form of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.98. Having a reliable and valid measurement tool in the literature to measure attitudes towards full-time education will also be beneficial for educational administrators and politicians. Validity studies can be carried out by applying this developed scale to different samples. This developed scale can be applied to teachers working in schools with different facilities (number of students, physical infrastructure, whether nutritional needs are met, type of school, etc.) and the situation can be determined. Comparison studies can be conducted regarding teacher attitudes towards full-time education and student learning.

Keywords: Full-day schooling, Primary school teachers, Attitude, Scale development



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 194-206

Research Article

Received: 2023-08-24
Accepted: 2023-10-20

Suggested Citation

Güler, G. ve Avalır S. (2023). Development of an attitude scale towards full-day schooling, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 194-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349523>

¹ This article was between 19-20 August 2023, and was presented as an oral presentation at the 17th International Scientific Research Congress Social and Educational Sciences

Extended Abstract

Problem: Education not only helps people acquire literacy and cognitive skills, but also supports the acquisition of basic skills necessary to participate in social life and play a productive role (Toprakçı, 2010). The dual-shift schooling system, often referred to as the morning-afternoon system, aims to broaden access to education while conserving budget, especially in areas with limited school building capacities. This system is prevalent in countries like Mexico, India, Brazil, and Zimbabwe due to such constraints (Sagyndkova, 2013). In Turkey, schools either operate on a dual-shift or full-day basis depending on their infrastructure. Nevertheless, practices differ by region (Koçberber & Kazancık, 2010). Urban population density and insufficient school structures necessitate the dual-shift approach (Erdoğan, 2002).

While full-day schooling in Turkey is favored by teachers for various reasons, including convenience in commuting, better educational environment, and extended breaks, there are also concerns such as longer school hours and reduced playtime for children (Aktay et al., 2019). When the literature is examined, it is stated that full-time education offers more effective education than dual education (Herry, Maltais, & Thompson, 2007; Lee, Burkam, Ready, Honigman, & Meisels, 2006). However, it becomes important to identify the positive or negative aspects of dual education or full-time education and to implement the appropriate system by the Ministry of National Education. At this point, the opinions and attitudes of the school's stakeholders become important. When looking at the literature, it is possible to come across studies examining administrators' views on the time factor in education (Özdoğan, 2021). In the study (Ersoy, 2022), which examined the opinions of teachers, one of the most important stakeholders of the school, regarding the practice of lunch breaks and break hours in full-day education, teachers' opinions about break hours were taken. However, no study has been found examining teachers' attitudes towards all dimensions of full-time education. It is thought that the lack of a measurement tool in the literature to determine teachers' attitudes towards full-time education will constitute a limitation for conducting relevant research. Determining the attitudes of relevant stakeholders towards a situation is one of the important issues in the field of psychology and education.

Teachers' perceptions of full-day schooling are influenced by aspects like gender, experience, and specialty. The Ministry of National Education expressed intentions to phase out the dual-shift system in a 2018 document, yet by 2023, many schools still use it. This research aims to develop an attitude scale assessing primary school teachers' perceptions of full-day schooling, thereby informing educational planning and policy.

Method: Data was gathered from 226 volunteering teachers affiliated with the Ministry of National Education during the 2021-2022 fall semester. Demographics revealed 33.6% male and 66.4% female participants with varied teaching shifts and seniority levels. After scanning the literature on the subject to create the items during the scale development process, a pool of 30 items containing cognitive, affective and behavioral attitude items was created. Afterwards, the scale items were presented to the assessment and evaluation expert, Turkish language expert and classroom teachers and examined in terms of content. As a result of the experts' review, one item was removed on the grounds that it did not measure attitude, and five items were edited and the final version of the scale consisting of 29 items was created. 15 of the scale items consist of positive expressions and 14 of them consist of negative expressions. The response categories of the scale were created in a 5-point Likert type, ranging from "I completely disagree" to "I completely agree". The prepared draft form was examined by a Turkish language expert in terms of spelling and expression. Then, the clarity of the items was confirmed by pilot application to 10 teachers. Finally, the draft form was transferred to digital form and the trial application of the 29-item draft form was started online. After the trial form of the Attitude Scale Towards Full-Time Teaching (FTOYTÖ) was applied to 226 classroom teachers, taking into account the predicted number of factors, the data obtained was transferred from the digital form to Microsoft Excel. According to DeVellis (2017), the number of predicted factors has a significant impact on deciding the sample size. For example, if it is thought that a single factor will be extracted from a pool of 20-30 items, taking into account the literature, a sample size of less than 300 participants will be sufficient. To determine the construct validity of the scale, the statistical package program was used in Exploratory Factor Analysis (EFA). However, Horn's parallel analysis was used to provide further evidence of construct validity. A different package program was used to perform CFA during the verification process after the

determination of the structure. To ensure the scale's validity, multiple tests and analyses, such as Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Exploratory Factor Analysis (EFA), were employed on the preliminary 30-item scale. Post-expert reviews, the scale was narrowed down to 29 items, and further refined after EFA.

Findings: As a result of the Bartlett test performed to determine the suitability of the data obtained from the 29-item pre-test form for factor analysis within the scope of the research, the chi-square statistical test was found to be significant ($\chi^2=7715.641,406$ $p<0.05$). In other words, it appears that multivariate normality is achieved. The KMO value was found to be 0.970, and since it is above 0.90, it can be said that the sample size is "excellent" (Tabachnick & Fidell, 2013). When looking at common variance values, items with values above 0.50 were especially taken into consideration (Tabachnick & Fidell, 2013). For this reason, items 11, 17 and 18 were removed from the data set. It was observed that the common variance values for the other items varied between .590 and .859. The analysis continued with 26 items. As a result of the analysis, it was seen that a two-factor structure with an eigenvalue greater than 1 emerged and explained 75.64% of the total variance. However, considering that the variance explained by the first factor is 71.55% and all items load more on the first factor, this is evidence of a single-factor structure.

EFA on the 29-item pilot form highlighted a one-factor structure, later named the "Attitude Scale towards Full-Day Schooling (ASF5)." All factor loadings in CFA were significant ($p < 0.05$), affirming the scale's reliability and validity for diverse sample groups (Kline, 2011).

Suggestions: This pioneering scale, gauging teachers' attitudes towards full-day schooling, fills a notable gap in the literature. Despite the ubiquity of full-day schooling in OECD nations, developing countries often rely on dual-shift schooling due to challenges like large student populations and scarce resources (Sagyndkova, 2013). Education policies can harness this scale to bolster positive perceptions of full-day schooling. Variables such as seniority, branch, and gender can be analyzed to further dissect teachers' views. Additionally, relationships between teachers' burnout levels and their schooling attitudes might provide compelling insights. While prior studies (Dogan & Erbiyik, 2021) explored opinions on full-time education, they mainly focused on teachers and administrators. A credible scale like ASF5 can benefit policymakers. Future endeavors might consider developing scales for other stakeholders like students and parents. Lastly, applying ASF5 across schools with varying conditions can unveil correlations between teacher attitudes and student outcomes.

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi²

Dr. Öğr. Üyesi Gül Güler
Trakya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8626-4901
gulguler@trakya.edu.tr

Summani Avalır (Öğretmen-Y.L.)
Mahir Gürlek İlkokulu - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3926-054X
Summani.avalir@gmail.com

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan taslak ölçek maddeleri, alan uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve Türk dili uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan 29 maddelik taslak ölçek, 226 sınıf öğretmenine uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler üzerinden güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısına karar vermek için gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu 26 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tek faktörün açıkladığı toplam varyans % 71.55'tir. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapıyı farklı bir örnekleme test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması 138 sınıf öğretmeninden elde edilen verilere uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre bütün faktörlerin yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). DFA sonucu hesaplanan uyum indeksleri, tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin farklı örneklemlerde de uygulanabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek nihai formunun güvenilirlik analizi sonucunda alfa katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Tam gün öğretime yönelik tutumun ölçülmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının literatürde yer alması eğitim yöneticileri ve politikacıları için de uygulamalarda yarar sağlayacaktır. Geliştirilen bu ölçek farklı örneklemlerde uygulamalar yapılarak geçerlik çalışmaları yapılabilir. Geliştirilen bu ölçek farklı olanaklara sahip (öğrenci sayısı, fiziki alt yapı, beslenme ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı okul türü v.b.) okullarda çalışan öğretmenlere uygulanıp durum tespiti yapılabilir. Tam gün öğretime yönelik öğretmen tutumlarıyla öğrenci öğrenmelerine ilişkin karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Tam gün öğretim, Sınıf öğretmenleri, Tutum, Ölçek geliştirme



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 194-206

Araştırma Makalesi

197

Gönderim: 2023-08-24
Kabul: 2023-10-20

Önerilen Atıf

Güler, G. ve Avalır S. (2023). Tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 194-206. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1349523>

² Bu makale 19-20 Ağustos 2023 tarihleri arasında 17. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Sosyal ve Eğitim Bilimleri'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

İnsan var olduğundan beri süreç içerisinde eğitim de hep var olmuştur. İlkel zamanlarda amaç avlanmayı, tarımı öğrenmekken; günümüzde eğitim, devletler tarafından okullar aracılığıyla kurumsal hale getirilmiş, gelişmeyi ve ilerlemeyi amaç edinmiştir. Hâlihazırda örgün eğitimde eğitim ve öğretimin plan, program dâhilinde, okullarda öğretmen aracılığıyla verilmesi esastır. Eğitimin, belli bir plana programa dayanmayan gelişigüzel öğretim süreçlerinden oluşan informal eğitim ve plan program dâhilinde yürütülen etkinliklerden oluşan formal eğitim olmak üzere iki türü vardır. Formal eğitim, örgün ve yaygın olarak ikiye ayrılır. Yaygın eğitim okullarda verilmezken örgün eğitim; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerinde verilen planlı eğitimdir (Fidan ve Erden, 1998; Özsoy vd., 2022).

Eğitim, değişen ve gelişen bir yapı olduğu için alanyazında eğitimin birçok tanımı vardır. En bilineni, kişinin yaşantısında kasıtlı bir istenen davranış oluşturmaktır (Ertürk, 1986). Öğretim ise eğitimin plan program dâhilinde yürütülmesi işidir. Eğitim, insanların sadece okuma-yazma ve bilişsel becerilere sahip olmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yaşama katılma ve üretken bir rol oynamak için gerekli temel becerilerin de kazandırılmasını desteklemektedir (Toprakçı, 2010). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin tamamında eğitim ve öğretim okullarda tam gün olarak uygulanmaktadır (Babayiğit, 2019). Ancak gelişmekte olan ülkeler, öğrenci yoğunluğu, mekân azlığı, öğretmen istihdamındaki yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okullarda ikili öğretim uygulamak zorunda kalmaktadır (Sagyndkova, 2013). Bunun yanı sıra ülkemizde birleştirilmiş sınıflar, taşımali köy okulları ve yatılı okullar gibi farklı uygulamaların olması bu okullardaki öğrenci sayıları eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Toprakçı, 2010). Güncel Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014) okul öncesi ve ilköğretim yönetmeliğine göre tam gün öğretim ve ikili öğretim saatleri, yönetmeliğe bağlı olarak ilgili il milli eğitim müdürlüğü ve valiliklerce belirlenebilir.

Normal öğretim olarak anılan tam gün öğretim; okul yönetimlerinin ilgili yönetmelik, il milli eğitim ve valilik kararlarına göre belirlemiş olduğu saatlerde başlayan, en az 40 dakika en fazla 90 dakika öğle arasından sonra derslere devam edilen, teneffüslerin en az 15 dakika olduğu, sınıfların tek bir öğrenci grubu tarafından kullanıldığı öğretim sistemidir. İkili eğitim ise okul binası ve olanaklarının; derslik sayısının yetersizliği, ekonomik olması, öğrenci sayısındaki fazlalık gibi nedenlerden dolayı sabah ve öğlen olarak iki farklı grup öğrenci tarafından kullanılmasıdır (Camuzcu, 2007). İkili eğitim şeklinde bilinen sabahçı-öğlenci sisteminin okullarda uygulanmasının amacı, okul binalarının fiziksel yetersizliğinden dolayı, bütçeden tasarruf ederek okula erişimi artırmaktır denilebilir. Meksika, Hindistan, Brezilya, Zimbabve gibi ülkelerde sıklıkla ikili öğretim sistemi bu nedenlerden dolayı uygulanmaktadır (Sagyndkova, 2013).

Eğitime dair bu tür uygulamalar bölgelerin özelliklerine (coğrafya, şehirleşme, köy vb.) göre çeşitlilik göstermektedir (Koçberber ve Kazancı, 2010). Ülkemizde okulların fiziki koşullarına göre ikili ya da tam gün öğretim yaptığı görülmektedir. İkili eğitim uygulamalarına bakıldığında her ne kadar ülke genelinde tercih edilen bir uygulama olmasa da zorunlu durumlar nedeniyle uygulanmaktadır (Özsoy, Er, Beşirli-Er ve Özsoy, 2022). Özellikle köy okullarına oranla kent merkezlerinde daha yaygın olarak görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri yoğunluğun kent merkezlerinde olması, yetersiz okul sayısı eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı nedeniyle tercih edilmektedir. Köy okullarının bir bölümünde ise eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitimde kalitenin artırılması veya yerleşim yerlerinin dağınık olması nedenleriyle taşımali eğitim sistemi tercih edilmektedir. Alanyazına incelendiğinde ikili eğitim veren taşımali ilköğretim okullarında servis süreci, okul olanakları ve ödeneklerin yetersizliği gibi nedenlerle öğrenci ve öğretmen açısından yaşanan sorunlar yaşandığı (Şimşek ve Büyükkıdık, 2017) anlaşılmaktadır. Şehirlerdeki nüfus yoğunluğu, mevcut okul binalarının yetersizliği ikili eğitimi zorunlu kılmıştır (Erdoğan, 2002). Türkiye’de uygulanan tam gün öğretimin öğretmenler açısından; okula kolay gidiş-geliş, daha sağlıklı eğitim ortamı, derslerin daha geç başlaması, düzenli dengeli beslenme, teneffüslerin uzun olması, sınıfların paylaşılmaması, öğle arası olması gibi olumlu yönlerinin olmasının yanı sıra okulda kalma süresinin uzun olması, çocuklara oyun zamanı kalmaması, tam gün öğretimin yorucu olması gibi olumsuz yönleri de tespit edilmiştir (Aktay vd., 2019). Bu nedenle öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumları da cinsiyet, kıdem yılı, branş gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Alan yazın incelendiğinde, tam gün eğitimin ikili eğitime göre

daha etkili bir öğretim sunduğu ifade edilmektedir (Herry, Maltais ve Thompson, 2007; Lee, Burkam, Ready, Honigman ve Meisels, 2006). Öte yandan Yetişkul, Demir, Özdemir, Gül ve Bumin (2022) tarafından ikili ve tamgün eğitimi örgüt kültürü açısından karşılaştıran bir çalışmada, ikilide sadakat ve ödülün ön plana çıktığı bir kültür, tamgün de kuralsızlığın önlenmesi adına sıkı denetim kültürü ön plana çıkmaktadır. Tam gün eğitim alan çocukların yiyecek, içecek vb. gibi gereksinim potansiyelleri daha fazla olduğundan hijyen, ortam ve olanak sorunları ortaya çıkmaktadır (Akçay ve Yıldırım, 2017). Ayrıca Kalkan (2018) tarafından yapılan bir tez çalışmasında da tam gün eğitim yapan okulların öğretmen ve yöneticilerinin, ikili eğitimdekilere göre, birçok açıdan (örneğin aile, okul ortamı vb.) daha stresli oldukları bulgulanmıştır. Çok az sayıda olan bu tür araştırmaların yetersizliği temelinde ikili öğretim ya da tam gün eğitimin olumlu ya da olumsuz yönlerinin tespit edilip Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun sistemin hayata geçirilmesi önemli hale gelmektedir. Bu noktada okulun paydaşlarının görüş ve tutumları önemli hale gelmektedir. Alanyazına bakıldığında yöneticilerin öğretimde zaman faktörüyle ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür (Özdoğru, 2021). Okulun en önemli paydaşlarından bir diğeri olan öğretmenlerin tam gün öğretimde öğle arası uygulaması ve teneffüs saatlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada (Ersoy, 2022) öğretmenlerin teneffüs saatleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Ancak tam gün öğretimin tüm boyutlarına ilişkin öğretmenlerin tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında tam gün öğretime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracının olmayışı ilgili araştırmaların gerçekleştirilmesi için sınırlılık teşkil edeceği düşünülmektedir. Bir duruma yönelik ilgili paydaşların tutumunun belirlenmesi psikoloji ve eğitim alanının önemli konularından biridir.

Tutumun tanımıyla ilgili alanyazında çeşitli örnekler vardır. Robbins'e (1994) göre tutum, insanların nesnelere ya da olaylar hakkındaki pozitif, negatif hisleridir. Tezbaşaran (1997) tutumu "belirli nesne, durum, kavramlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma yönelimi" olarak tanımlar. Tutumlar insan davranışlarının önemli belirleyicilerinden biridir. Bireylerin tutumları, davranışlarını da etkiler. Bu nedenle tutumların ölçülmesi önemli hale gelmektedir (DeVellis, 2017). Ülkemizde tam gün öğretim yerine uygulanan ikili öğretim sistemi üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Alanyazın (Camuzcu, 2007 ; Sagyndykova, 2013; Aktay vd., 2019; Babayigit, 2019; Doğan ve Erbiyik, 2021) incelendiğinde tam gün ya da ikili öğretime yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirleyebilecek herhangi bir tutum ölçeğine de rastlanmamıştır. İkili öğretim ülkemizde her ne kadar zorunluluktan dolayı yapılıyor olsa da MEB (2018) eğitim vizyonu belgesinde ikili öğretimi tamamen kaldırma ibaresine yer vermiştir. Ancak 2023 itibarıyla biliyoruz ki halen ikili öğretim yapılan okullar büyük çoğunlukta. Bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını inceleyerek politika yapıcılara ikili öğretim mi tam gün öğretim mi yapılması konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Etkili okul sürecinin en önemli paydaşlarından birinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, okulda verimliliği arttırmak için, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretime yönelik tutumlarını belirleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği için eğitim-öğretimin planlanmasına yön verici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin tam gün öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Geliştirilecek olan tutum ölçeği yeni araştırmalara öncülük edecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Oluşturulan form dijital platforma aktarılmıştır. Toplam 226 sınıf öğretmeni gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %33.6'sı (n=76) erkek, %66.4'ü (n=150) kadındır. Öğretmenlerin %19'u (n=43) sabahçı, %26.6'sı (n=60) öğlenci ve %54.4'ü (n=123) tam gün eğitim yapmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde %37.62'si (n=85) 1-5 yıl, %34.5'i (n=78) 6-10 yıl, %15.5'i (n=35) 11-15 yıl ve %12.4'ü (n=28) 16 yıl ve fazlası olarak dağılım göstermektedir. Ölçeğin nihai formu üzerinden yapı

geçerliğine kanıt toplamak için ise 138 öğretmenden oluşan farklı bir örneklemden toplanan verilerle DFA gerçekleştirilmiştir.

2. Veri Toplama Aracı

Ölçek geliştirme sürecinde maddeleri oluşturmak için konu ile ilgili literatür tarandıktan sonra bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum öğelerini içeren 30 maddelik havuz oluşturulmuştur. Sonrasında ölçek maddeleri, ölçme değerlendirme uzmanı, Türk dili uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin incelemesine sunulmuş, içerik açısından incelenmiştir. Uzmanların incelemesi sonucu bir madde tutumu ölçmediği gerekçesi ile çıkarılmış, beş maddede de düzenleme yapıp ölçeğin 29 maddelik son hali oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin 15'i olumlu, 14'ü olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin tepki kategorileri 5'li Likert tipinde oluşturularak "hiç katılmıyorum"dan "Tamamen katılıyorum"a kadar şekillendirilmiştir. Hazırlanan taslak form Türk dili uzmanı tarafından yazım ve anlatım açısından incelenmiştir. Ardından pilot uygulama ile 10 öğretmene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Son olarak da taslak form dijital forma aktararak çevrimiçi olarak 29 maddelik taslak formun deneme uygulamasına geçilmiştir. Çizelge 1'de taslak formda yer alan maddelere ilişkin örnekler verilmiştir.

Çizelge 1. Ölçekte yer alan tutumun alt öğelerine ait örnek maddeler

Taslak Ölçeğin Duyuşsal Öğesine İlişkin Madde Örnekleri	Taslak Ölçeğin Bilişsel Öğesine İlişkin Madde Örnekleri	Taslak Ölçeğin Davranışsal Öğesine İlişkin Madde Örnekleri
Tam gün öğretim yapılan bir okulda çalışmak istemem.	Öğretmenlerin tam gün öğretimde daha verimli olduğunu düşünüyorum.	Tam gün öğretimde daha düzenli ve dengeli beslenebilirim.
Okullarda tam gün öğretim yapılması hoşuma gider.	Tam gün öğretimin ikili öğretimden avantajlı olduğunu düşünüyorum.	Tam gün öğretimde ders aralarında yeterince dinlenebilirim.

Çizelge 1 incelendiğinde, ilgili alan yazında da dikkate alınarak tutumun üç öğesine ilişkin maddeler tasarlandığı görülmektedir. Dijital form haline getirilen taslak ölçek formu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda çalışan Türkiye genelindeki ilkokul öğretmenlerine gönderildi ve formlar sınıf öğretmenlerince gönüllülük esasına dayalı olarak dolduruldu. Uygulamalar yaklaşık 12-15 dakika sürmüş olup, verilerin tamamının toplanması yaklaşık 30 gün sürmüştür.

3. Verilerin Analizi

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği (TGÖYTÖ), deneme formu öngörülen faktör sayısı da dikkate alınarak 226 sınıf öğretmenine uygulandıktan sonra elde edilen veriler dijital formdan Microsoft Excel'e aktarılmıştır. DeVellis'e (2017) göre öngörülen faktör sayısı örneklem büyüklüğüne karar vermede önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin 20-30 madde arası bir havuzdan alanyazın dikkate alınarak tek bir faktör çıkarılacağı düşünüüyorsa örneklem büyüklüğünün 300'den az bir katılımcının yeterli olacağını ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Açıklayıcı Faktör Analizi'nde (AFA) istatistik paket programından yararlanılmıştır. Bununla birlikte, yapı geçerliğine bir diğer kanıtı sunmak için Horn'un paralel analizi kullanılmıştır. Yapının tespitinden sonra doğrulanması sürecinde DFA'yı gerçekleştirmek için farklı bir paket programından yararlanılmıştır.

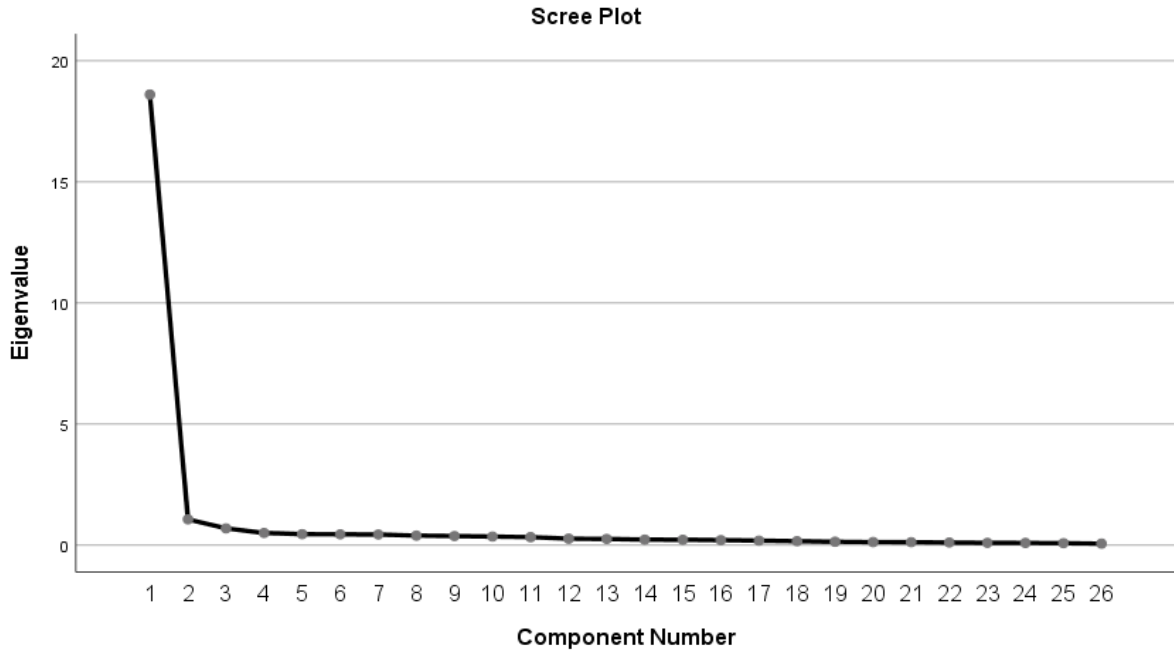
Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmeden önce kayıp veri analizi, uç değer analizi varsayımları kontrol edilerek veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Varsayımlardan biri olan tek değişkenli uç değer analizi için toplam puana ilişkin "Mahalanobis Uzaklığı" hesaplanmıştır ve herhangi bir verinin uç değer göstermediği saptanmıştır. Veriler dijital ortamda toplandığı için herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu belirlemede bir diğer varsayım olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra çok değişkenli normallik sağlayıp sağlamadığını belirlemek için Barlett testinin manidarlığı kontrol edilmiştir. Tabachnick ve Fidel (2013), örneklem büyüklüğüne karar vermede, Kaiser-Meyer Olkin değerinin 0.70'ten büyük olması gerektiğini ve bununla birlikte Barlett Testi'nin 0.01 düzeyde anlamlı çıkması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, Anti-image korelasyon matrisinin en az 0.50 olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

1. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında 29 maddelik ön deneme formundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testi sonucunda ki-kare istatistik testi manidar ($\chi^2=7715.641,406$ $p<0.05$) düzeyde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle çok değişkenli normalliğin sağlandığı görülmektedir. KMO değeri 0.970 olarak bulunmuştur ve 0.90'nın üzerinde olduğu için örneklem büyüklüğünün "mükemmel" olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ortak varyans değerlerine bakıldığında özellikle 0.50'nin üzerinde maddeler dikkate alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu nedenle 11., 17. ve 18. maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Diğer maddelere ilişkin ortak varyans değerlerinin ise .590 ile .859 arasında değiştiği görülmüştür. Analize 26 maddeyle devam edilmiştir. Analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ve toplam varyansın % 75.64'ünü açıkladığı görülmüştür. Ancak 1. faktörün açıkladığı varyansın % 71.55 olduğu tüm maddelerin birinci faktöre daha yüksek oranda yük verdikleri dikkate alınırsa bu durum tek faktörlü bir yapı olduğunun bir kanıtıdır. Şekil 1'de faktörlerin öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği verilmiştir:



Şekil 1. Faktör öz değerlerine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, öz değerlerin ilk faktörle birlikte keskin bir şekilde inişe geçip yatay pozisyon aldığı görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek için ikinci bir ölçüt Horn'un paralel analizinden yararlanılmıştır ve Çizelge 1'de Horn'un paralel analizi ile AFA Sonucu elde edilen özdeğerler karşılaştırılmıştır:

Çizelge 2. Horn'un Paralel Analizi'ne ilişkin özdeğerler

Faktör	Gerçek özdeğer	Horn'un Paralel Analizi sonucu elde edilen özdeğer
1	19.447	1.790
2	1.244	1.677
3	.714	1.588
4	.675	1.499

Çizelge 2'de gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ile simülatif verilerden elde edilen verilerin özdeğerleri karşılaştırılmıştır. Horn'un paralel analizine göre, faktör sayısını belirlemenin koşulu, gözlenen verilerden elde edilen özdeğerlerin beklenen veriden elde edilen özdeğerlerden daha büyük olduğu noktayı dikkate almaktır (Ladesma ve Valero-Mora, 2007). Gözlenen verilerden elde edilen özdeğerlerin 1. faktörden sonra beklenen verilerden üretilen özdeğerden daha az olduğu görülmektedir. Yamaç

birikinti grafiği ve paralel analiz sonucu birlikte değerlendirildiğinde yapının tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Aşağıda Çizelge 3'de 26 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

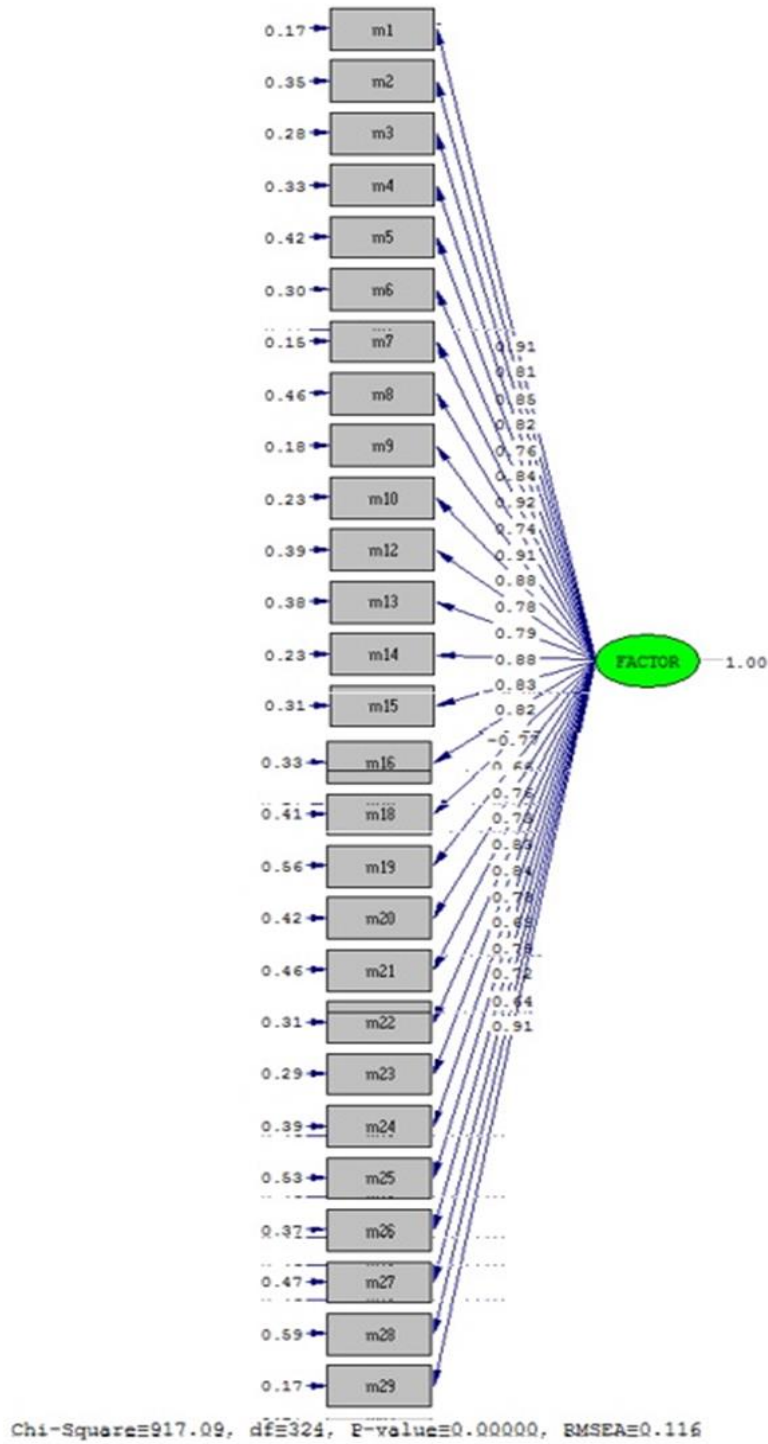
Çizelge 3. 26 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçları

Maddeler	MÖK	FY	OV
1 Okullarda tam gün öğretim yapılması hoşuma gider.	.867	0.877	0.799
2 Tam gün öğretim yerine ikili öğretimi tercih ederim.	.814	0.829	0.703
3 Öğretmenlerin tam gün öğretimde daha verimli olduğunu düşünüyorum.	.853	0.869	0.772
4 Tam gün öğretimde ders aralarında yeterince dinlenebilirim.	.808	0.827	0.694
5 Tam gün öğretimde kendime vakit ayıramam.	.814	0.829	0.703
6 Tam gün öğretim gereksizdir.	.844	0.856	0.745
7 Tam gün öğretim yapan okullarda öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	.909	0.921	0.859
8 Tam gün öğretimde okulun başlama saatinin daha uygun olduğunu düşünüyorum.	.832	0.845	0.765
9 Tam gün öğretimde öğrencilerin daha zinde olduğunu düşünüyorum.	.878	0.888	0.859
10 Tam gün öğretim sıkıcıdır.	.906	0.918	0.848
12 Tam gün öğretimde daha düzenli ve dengeli beslenebilirim.	.831	0.846	0.731
13 Tam gün öğretim yapılan bir okulda çalışmak istemem.	.845	0.857	0.735
14 Tam gün öğretim yapılan bir okulda işime mutlu giderim.	.871	0.881	0.782
15 Tam gün öğretim daha yorucudur.	.815	0.831	0.756
16 Tam gün öğretimden ikili öğretimden avantajlı olduğunu düşünüyorum.	.885	0.894	0.806
18 Tam gün öğretimde okula gidiş-geliş açısından zorluk yaşamam.	.726	0.746	0.590
20 Tam gün öğretimde, okul bitiş saatlerinin sorun olduğunu düşünüyorum.	.803	0.819	0.713
21 Tam gün öğretimde okul sonrası, çocuklar için yeterli oyun zamanı kalmadığını düşünüyorum.	.801	0.816	0.772
22 Tam gün öğretimde çocukların okuldan soğuduklarını düşünüyorum.	.853	0.866	0.787
23 Tam gün öğretim öğrencilerin motivasyonunu düşürür.	.855	0.869	0.785
24 Tam gün öğretim yapan okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	.813	0.834	0.728
25 Tam gün öğretimde, öğrencilerle yaptığımız sosyal etkinlikler için daha fazla zaman bulabilirim.	.759	0.775	0.655
26 Tam gün öğretimde aileme fazla vakit ayıramam.	.823	0.838	0.818
27 Tam gün öğretimde materyal hazırlamak için yeterince vaktim kalmaz.	.752	0.766	0.725
28 Tam gün öğretimin öğrencilerin yatış-kalkış saatlerine daha uygun olduğunu düşünüyorum.	.769	0.788	0.660
29 Türkiye'deki tüm ilkokulların tam gün öğretim olmasını isterim.	.910	0.917	0.859

MÖK: Madde-Ölçek Korelasyonları **FY:** Faktörükleri **OV:** Ortak Varyans

Çizelge 3'e bakıldığında, ölçeğin tüm maddelerinin geçerlik katsayılarının hesaplanması için madde toplam test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları 0.72 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki maddelerin tamamının toplam ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösterdiği görülmektedir. Bu durumda ölçek maddeleriyle ölçülen özellik arasında benzerliğin yüksek olduğunun kanıtıdır. Maddelerin faktörlere vermiş olduğu yükler ve ortak varyans değerleri dikkate alındığında, tüm maddelerin oldukça yüksek faktör yüklerine sahip olması, belirlenen yapıyla ilişkili olduğunun göstergesidir. Tek faktörlü yapının açıklanan toplam varyansı % 71.55 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu maddelerin birlikte ölçtüğü bu yapıya, "**Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği (TGÖYTÖ)**" ismi verilmiştir.

Tam Gün Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği'nin AFA sonucu elde edilen faktör yapısının geçerliğine kanıt oluşturmak için farklı bir örnekleme uygulanan DFA modeli Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, DFA faktör yüklerinin hepsinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).



Şekil 2. Ölçeğe ilişkin sunanan ölçüm modeli, standardize edilmiş yük değerleri

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonucu belirlenen tek faktörlü yapısının geçerliğine kanıt elde etmek için farklı bir örneklem üzerinden elde edilen DFA modeli Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2’de gösterilen DFA modelindeki tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). DFA ile hesaplanan uyum indeksleri değerlerine bakıldığında, RMSEA=.11; CFI=.97; NFI=.96; GFI=.67; RFI=.96; NNFI=.97 şeklinde elde edilmiştir. Uyum indekslerinin genelinin mükemmel uyum ölçütü aralığında olduğu görülmektedir (Kline, 2011). RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum iyiliği ölçütleri dışında olmasının nedeni olarak örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir (Kasun-Candan, 2019). Bununla birlikte χ^2 (917.09) /sd (324) değeri manidar ($p < 0.01$) ve χ^2 /sd= 2.8 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin farklı örneklem grupları için de kullanılabilir derecede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısından yararlanılmıştır ve 26 maddelik ölçeğin güvenirlilik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliliğe bir diğer kanıt toplamak için ölçeğin nihai formu iki parçaya bölünerek tek maddeler bir form çift maddeler bir form gibi düşünülüp elde edilen yarı test puanları arasındaki korelasyona dayanan Spearman Brown güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır ve 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi tek faktörlü 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve açıklanan varyansın % 71.55 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmış, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutum ölçeğinin alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. 26 maddeye ilişkin güvenirlilik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans oranı ve güvenirlilik katsayısı değerlendirildiğinde ölçeğin alan yazına katkı sağlayabilecek kadar geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde benzer bir ölçeğin geliştirilmediği görülmüştür. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışmalarda kullanılabilir. OECD ülkelerinin tamamında eğitim ve öğretim okullarda tam gün olarak uygulanırken (Babayiğit, 2019) gelişmekte olan ülkeler, öğrenci yoğunluğu, mekân azlığı, öğretmen istihdamındaki yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı okullarda ikili öğretim uygulamak zorunda kalmaktadır (Sagyndkova, 2013). Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik olumlu tutumlarının artırılmasına yönelik eğitim politikaları ve motivasyon çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin tam gün öğretime yönelik tutumlarının kıdem yılı, branş, cinsiyet değişkenlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Öğretmenlerin yaşadığı bölge, okul olanakları, etkili okul algısı dikkate alınarak farklı çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile tam gün öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Alan incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin tam gün eğitime yönelik görüşlerinin sorulduğu çalışmalara (Doğan ve Erbiyık, 2021) rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerden ve yöneticilerden sadece görüş alınmıştır. Tam gün öğretime yönelik tutumun ölçülmesi için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının literatürde yer alması eğitim yöneticileri ve politikacıları için de uygulamalarda yarar sağlayacaktır. Bu kapsamda okulun diğer paydaşları olan yönetici, öğrenci ve velilerin de tam gün öğretime yönelik tutumlarını ölçmek için yeni ölçekler geliştirilebilir.

Son olarak geliştirilen bu ölçek farklı olanaklara sahip (öğrenci sayısı, fiziki alt yapı, beslenme ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı okul türü v.b.) okullarda çalışan öğretmenlere uygulanıp durum tespiti yapılabilir. Tam gün öğretime yönelik öğretmen tutumlarıyla öğrenci öğrenmelerine ilişkin karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçay, D. ve Yıldırım A. (2017). Ebeveynlerin okul kantininde satılan gıdalar ile ilgili görüşleri *Balkesir Sağlık Bilimleri Dergisi* 7(1), 14-22.
- Aktay, Ö. Ü. S., Işık, E., & Gençsoy, E. (2019). *Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi?* III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019). Erişim: [365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi/links/5dad9f4c299bf111d4bf7675/Tam-Guen-Oegretim-mi-Ikili-Oegretimmi.pdf](https://www.researchgate.net/publication/365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi/links/5dad9f4c299bf111d4bf7675/Tam-Guen-Oegretim-mi-Ikili-Oegretimmi.pdf)

- Arslan, D. & Aytaç, A. (2010). İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3),841-850. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106878>
- Babayiğit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de ilkokul eğitimindeki yönelimlerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 45–54. <https://doi.org/10.18506/anemon.506593>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Camuzcu, S. (2007). *Normal (tam gün) ve ikili öğretim (yarım gün) yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin genel başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Translated Tarık Totan). (3rd Printing). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, S., & Erbiyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(2), 1539–1560. <https://doi.org/10.15869/itobiad.791307>
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyılla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs süreleri ve öğle arası uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Süirt Eğitim Dergisi*, 2(2), 76-.91.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Herry, Y., Maltais, C., & Thompson, K. (2007). Effects of a full-day preschool program on 4- year-old children. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-20.
- Kalkan, R. (2018). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin stres düzeylerinin karşılaştırılması* T.C. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kasun-Candan, S., S. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir. Erişim: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/365123/yokAcikBilim_10291890.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçberber, G. & Kazancı, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 165-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102156>.
- Ladesma, R.D. & Valero- Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in efa: an easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 12: 1-11. <https://doi.org/10.7275/wjnc-nm63>.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Ready, D. D., Honigman, J. & Meisels, S. J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: In which program do children learn more?. *American Journal of Education*, 112(2), 163-208.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Erişim:26 Temmuz 2021. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 vizyon belgesi*. Ankara.
- Özdoğan, M. (2021). İkili eğitim yapan okulların yöneticilerinin tam gün (normal) eğitime geçiş hakkında görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3 (5) 59-74. DOI: 10.46423/izujed.844918
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, G.Ö., Er, A. E., Beşirli Er, Y., & Özsoy, S. (2022). İlkokul öğretmenlerinin ikili eğitime ilişkin görüşleri”, *International Social Mentality and Research Thinkers Journal*, (Issn:2630- 631X) 8(64): 1864-1875
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*.(Çev.). Öztürk S. A., Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Sagyndykova, G. (2013). *Academic performance in double-shift schooling*. University of Arizona, Tucson, 85721.
- Şimşek, A. & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınmalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 16 (1) , 0-0 . <https://doi.org/10.17051/io.2017.09377>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneęi Yayınları.
- Toprakçı, E. (2010). The reality of primary schools and basic education in Turkey. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-17. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8011/105215>
- Yetişkul, Z. T., Demir, M. A., Özdemir, Ö., Gül, Z. & Bumin, R., (2022). İkili ve tekli eğitim yapan ilkokullarda örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8 (20), 68-81
<https://socratesjournal.org/index.php/pub/article/view/99/91>