



Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Uğur Akın

*Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
akinuur@gmail.com*

Doç. Dr. Nail Yıldırım

*Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
nailsan60@hotmail.com*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşip ulaşmadığına yönelik inançlarını ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla alanyazına ve ilgili mevzuata dayalı olarak eğitimin amaçları ve çeşitli işlevleri maddelere dönüştürülmüştür. Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra 29 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçek, Tokat'ta ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 293 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ardından güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlilik analizlerinde madde toplam korelasyonları, Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları, alt-üst %27'lik grupların ayırt ediciliği ve boyutlar arası korelasyonlar işe koşulmuştur. Bu işlemler sonucunda 25 maddeden ve dört boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ) olarak isimlendirilmiştir. 12 maddeden oluşan birinci boyut toplumsallaştırma, 5 maddeden oluşan ikinci boyut bireysel farklılıklar, yine 5 maddeden oluşan üçüncü boyut çok yönlü gelişim ve 3 maddeden oluşan dördüncü ve son boyut ise üst öğrenime hazırlama boyutu olarak isimlendirilmiştir. ÖEİDÖ, öğretmenlerin eğitime inanmalarının ya da inanmamalarının sebepleri ve sonuçları ile farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılacağı çalışmalarda kullanılabilir. ÖEİDÖ'nün kullanılacağı böylesi çalışmaların uygulamacılara önemli fikirler verebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Eğitime İnanma, Ölçek Geliştirme

GİRİŞ

Eğitim, bireyden hareketle, yaşanan topluma hizmet olarak görülmektedir. İyi yetişmiş bireyin kendisinden başlayarak ailesine, yakın çevresine, ülkesine, dünyaya faydası olacaktır. İyi yetişmiş birey, içinde yaşadığı dünya ile uyumlu hatta gelecek hayatı şekillendiren birisi olmak durumundadır. Bugün insanın içinde yaşadığı dünya değişimden nasibini fazlasıyla almıştır. Teknolojinin de etkisiyle hız kavramı her alana girmiştir. Hız kavramı ve bilginin birleşmesi bilgi toplumunu oluşturmuştur. Bilgi toplumunda eğitilmiş insanın özellikleri (Drucker, 1993, 293; Fındıkçı, 1998, 84; Rosovsky, 1995: 105-107); toplumu temsil eden merkeze alınmış, fikri yönden zenginleştirilmiş ve zihinsel potansiyeli harekete geçirilmiş, toplumun değer taşıyıcısı, düşünen, yazan, yaşama, kendisine, bilgiye eleştirel bakan, yakın çevresini, dünyayı tanıyan, etik anlayışa sahip, bir alanda mesleki yeterliğe ulaşmış birey olarak sıralanmaktadır. Bu özelliklere sahip insanın yetiştirilmesi için eğitim sistemleri oluşturulmuştur. Eğitim sistemleri insan için, insan tarafından





oluşturulmuş ve insan eliyle de hizmet vermektedir. O halde insan unsuru eğitim sisteminin en başat unsuru olmaktadır.

Sistemin insan unsurlarından en önemli öge durumunda olan öğretmenin alana ilişkin yeterlik algısı, oluşturduğu bütünü etkilemektedir. Çünkü eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin kalitesini geçemez (TEDMEM, 2014). Öğretmenin eğitime ilişkin algısı ve inancı da yeterliği ile ilişkilendirilebilir. Bir konunun önemine inanan kişi onun için bir şeyler yapılması gerektiğini kabul eder. Çünkü her inanma bir kabuldür (Grünberg, 2005). Eğitim gibi önemli bir konuya eğitimcilerin inanması onu kabul alanlarına taşıyacaktır.

İnanma, yaşama yönelik genel bir bakış açısına sahip olma (Ok, 2012) evrensel bir kabul olarak tanımlanabilir. İnanma toplumların hayatında önemli bir yer tutar (Gökberg ve Sezer, 1981) ve insanın yaşantı sonucu kazandığı deneyimlere bağlı olarak gelişmektedir. İnsanların belirli bir inanç doğrultusunda çeşitli tutum ve davranışları benimsemeleri ve bunların kendi hayatları ve gelecekleri üzerinde denetime sahip olduğu düşüncesi tarih öncesi çağlara kadar uzanır (Erdal ve Ok, 2012). Buradan da anlaşılacağı üzere inanma davranışlara kılavuzluk etmektedir. Bu anlamıyla inanma insanda var olan değerdir. Çünkü değerler, örgüt çalışanlarına ortak bir yön verir ve günlük davranışlarına kılavuzluk eder (Deal ve Kenedy, 1982; akt. Açıkgöz ve Fırat, 2012: 422). İnanmayı psikolojik bir ihtiyaç olarak kabul eden Aydın'a (2009) göre inanma, insanın zorluklara ve güçlüklerle karşı dayanıklı olmasını sağlar. İnsana çalışma, yaşama ve başarıya gücü verir. İnanıcı olan insan, inancının gereği olarak ya da aldığı motivasyonla kendisine ve birlikte yaşadığı insanlara faydalı olur. İnanç insanı yeni bilgiler kazanmaya götürür. İnanç, bir ihtiyaç olarak kendini hissettirir.

İnanma konusunun yönetim literatüründe diğer kavramlarla da ilişkisi görülmektedir. Seeman'a (1983) göre kişinin hayal ettiği geleceğe ulaşabileceği ile ilgili olarak umutsuz olması, düşüncelerini gerçekleştiremeyeceğine inanması örgüt içerisinde yabancılaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yaptığı işe inanmaması da onları kendi örgütlerine yabancılaştırmaktadır denilebilir. Örgüt çalışanlarının inanma durumu örgüt ikliminin de temel belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Varol, 1989: 220). Örgütün içinde bulunduğu hava olarak tanımlanan örgüt ikliminin inanma kavramıyla ilişkisi bu kavramın önemini ayrıca artırmaktadır.

Bireyin örgütün amaç ve değerlerine inanmasının özdeşleşmeyle mümkün olacağından (Yıldız, 2013) ve düşünerek inanma ile özdeşleşme arasında ilişkiden söz edilmektedir. Özdeşleşme de bağlılığı ve adanmışlığı beraberinde getirecektir. Buradan da anlaşılacağı üzere inanmanın örgütsel bağlılık kavramı ile de ilişkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir. Bireyin örgüt amaçlarını kabulü ve bu amaçlara güçlü bir biçimde inanması, örgüt için çaba gösterme isteği içinde olması ve örgütte kalmaya devam etme konusunda kesin bir arzu duyması örgütsel bağlılığın göstergeleri (Balay, 2000: 18; Duygulu ve Korkmaz, 2008: 10; Karahan, 2008: 148) olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin





eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına inanması onları sadece motive etmeyecek aynı zamanda örgütsel bağlılıklarını da arttıracaktır. Bu da beraberinde verimliliği, etkililiği arttıracaktır. İnanmama durumu öğretmenlerin yapacakları yeni çalışmalarda da başarısızlıklarına (Karip, 1997) neden olabilecektir.

Yukarıda tartışıldığı üzere örgütün amaçlarına inanmanın bağlılığı, kültürü, iklimi, çalışmayı, çabayı, adanmayı beraberinde getirdiği görülmektedir. Eğitim gibi önemli bir alanda çalışmak ve verim elde edebilmenin yolu da eğitim çalışanı olarak öğretmenlerin yaptığı işe inanmalarından geçmektedir. Bu inanç eğitim sistemine, genel ve amaçlarına, ilkelerine kabulü beraberinde getirecektir. Toplumsal açık sistem olan okullarda yürütülen eğitim, insan yetiştirme hizmetidir.

Amaçlar doğrultusunda eğitimin işlevlerinden birisi; kültür değerlerini sonradan gelenlere aktarmaktadır. Bu anlamda eğitimin temel amacı kültür nakli ve daha önemlisi bireyi toplumsallaştırarak toplumu arzulanan bir geleceğe götürmektedir (Aslan, 2001; Büyükdüvenci, 1987: 2; Koçer,1980: 5; Tezcan, 1981: 42). Bunun yanında bireyi iyi bir üretici ve tüketicisi haline getirmek ve devlete sadık bir birey olarak yetiştirmek, eğitimin ekonomik ve siyasi amaçlarını oluşturmaktadır. Son olarak bireyin çok yönlü gelişiminin sağlanması da eğitimin bireysel işlevi olarak ifade edilebilir.

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilmiştir. Bu amaçlar esas olarak üç temel başlık altında toplanabilecektir. Bunlar; iyi bir yurttaş yetiştirmek, her yönüyle gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmek ve bireyleri kendilerine en uygun olabilecek bir meslek sahibi yapmak olarak özetlenebilir. Bu amaçlarla toplumsal refah, her yönden kalkınma ve nihayetinde çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak hedeflenmektedir (Akın, 2015: 6). Eğitimin genel amaçları doğrultusunda hizmet veren kademelerinin de özel amaçları olduğu görülmektedir: Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Amaçların gerçekleşmesinde eğitim sisteminin en kritik ögesi olan (Kavcar, 1999), öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin verdikleri eğitimin belirlenen amaçlara ulaştığına inanıp inanmaması bu araştırmanın konusudur. Aslında bir anlamda öğretmenin yaptığı işe inanıp inanmadığı sorgulanmaktadır. Öğretmenler yaptıkları işe inanıyorlarsa, bu durum eğitimin çıktılarında olumlu olarak yansıtacaktır. Çünkü yukarıda da tartışıldığı gibi, inanmak beraberinde adanmışlığı,



bağlılığı ve güdülenmeyi getirecektir. Asıl sorun ise inanmamaları durumudur. O halde “öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?” sorusu önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli soruya yanıt bulmak için öncelikle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına gereksinim vardır. Türk eğitim sisteminde belirtilen ölçümü yapabilecek bir ölçme aracına rastlanmadığı için bu amaçla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek önemli görülmektedir. Bu gereklilikten hareketle bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin bir eğitimci olarak yaptıkları işe inanıp inanmadıklarını ölçmede kullanılacak bir araç geliştirme çalışmasıdır. Aşağıda çalışma grubu, ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan teknikler aktarılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Tokat ili ve ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 293 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri (n= 293)

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Okul Türü	İlkokul	94	32.1
	Ortaokul	137	46.8
	Lise	62	21.2
Cinsiyet	Kadın	121	41.3
	Erkek	172	58.7
Yaş	20-30	91	27.6
	31-40	140	47.8
	41 +	62	24.6
Kıdem	1-5	41	14
	6-10	43	14.7
	11-15	143	48.8
	16-20	34	11.6
	20 +	32	10.9
Eğitim Durumu	Önlisans	12	4.1
	Lisans	265	90.4
	Lisansüstü	16	5.5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya 94 ilkokul, 137 ortaokul ve 62 lise öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 121’i kadın, 172’si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 91’i 20-30 yaş, 140’ı 31-40 yaş aralığında iken, 62’si 41 yaşın üzerindedir. Katılımcılardan 41’inin kıdemi 1-5 yıl, 43’ünün kıdemi 6-10 yıl, 143’ünün kıdemi 11-15 yıl, 34’ünün kıdemi 16-20 yıl iken, 32’sinin kıdemi 20 yılın



üzerindedir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin 12 önlisans düzeyinde, 265'i lisans düzeyinde ve 16'sı lisansüstü düzeyde eğitim görmüştür.

Ölçek Taslağı

Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlere hangi öğretim kademesinde çalıştıkları, cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri ve eğitim durumları sorulmuştur. Böylece ölçme aracının geliştirilmesinde kullanılan verilerin nasıl bir gruptan elde edildiğinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasında öncelikle alanyazın ve ilgili hukuksal düzenlemeler dikkate alınmıştır. Alan yazında öğretmenlerin yaptıkları işler incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yapmış oldukları işlerin; eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirerek, sağlıklı, içinde yaşadığı çağa uygun, mutlu, kendisine, toplumuna ülkesine, tüm insanlığa yararlı insan yetiştirmek olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili hukuksal düzenlemeler de madde havuzunun oluşturulmasında öncelikli rol oynamıştır. Milli eğitimin temel amaçlarının ifade edildiği Milli Eğitim Temel Kanunu bunların başında gelmektedir. Bunun yanında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının özel amaçlarının dile getirildiği yönetmelikler de madde havuzunun oluşturulmasında dikkate alınmıştır. Bu şekilde yazılan maddeler birkaç öğretmene okutturulmuş; anlama ve cevap vermede yaşanan zorluklar giderilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri ile ilgili uzman görüşü alınarak ölçek taslağına son hali verilmiştir. Ölçek taslağı 29 maddeden oluşmuştur.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ) beşli Likert tipinde hazırlanmış, puanlama da buna göre yapılmıştır. Birden beşe puanlanan ölçekte seçenekler: 1 "hiç katılmıyorum", 2 "çok az katılıyorum", 3 "orta düzeyde katılıyorum", 4 "büyük ölçüde katılıyorum" ve 5 "tamamen katılıyorum" biçimindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek taslağı araştırmacılar tarafından öğretmenlere ulaştırılmış, veriler gönüllü katılım esasına dayalı olarak toplanmıştır. Öğretmenlere toplam 400 ölçek dağıtılmış, bunlardan 311'i geri dönmüştür. Geri dönen ölçeklerden 18'i; belirli bir maddeye kadar yanıtlama (yalnızca ön yüz), çok fazla yanıtızsız madde bırakma, tüm maddelerde aynı seçeneği işaretleme ve kişisel bilgi formunu doldurmama gibi nedenlerle değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarının kalan 293 katılımcının yanıtlarıyla yapılmasına karar verilmiştir.

Veriler SPSS 18 programına girilmiş, ardından öncelikle kayıp veriler tespit edilerek bunların yerine ortalamayı değiştirmeyecek değerler atanmıştır. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin (ÖEİDÖ) faktör yapısını belirlemek ve bu yapının geçerliğini ortaya koymak üzere açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, gözlenen değişkenler setindeki hangi değişkenlerin bir araya gelerek birbirinden bağımsız alt boyutlar oluşturduğunu belirlemek için





kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2007: 607). AFA'da faktörleşmeyi tespit etmek üzere temel bileşenler analizi kullanılmış, faktörlerin döndürülmesinde dik döndürme (varimax) tercih edilmiştir. Toplanan verilerin faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğü açısından yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri hesaplanmış, verinin normalliğini test etmede ise Barlett Küresellik Testi (Barlett's Test of Sphericity) kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam korelasyonları, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları ve alt-üst %27'lik grupların ayırt ediciliğine ilişkin t-testlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçek taslağının yapı geçerliğini test etmek ve nasıl boyutlandığını anlamak için AFA yapılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin AFA'ya uygunluğu KMO örneklem yeterliği testi ile sınanmıştır. KMO değeri 0.96 olarak bulunmuştur. Bryman ve Cramer (2005) KMO değerinde 0.90 ve üzerini mükemmel olarak yorumlamaktadır. Ayrıca verilerin normalliği de Bartlett küresellik testi ile sınanmış (Tavşancıl, 2006, 51) ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). Örneklemin AFA için uygunluğu konusunda bir başka ölçüt olarak Bryman ve Cramer (2005: 327), madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. ÖEİDÖ taslağı 29 madde olup örneklem sayısı (293) madde sayısını 10 katının biraz üzerindedir. Böylece veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Temel Bileşenler Analizi kullanılarak yapılan AFA sonucunda faktör sayısının belirlenmesinde olası faktörlerin öz-değerleri, öz-değerlerin açıklanan toplam varyansa katkıları ve çizgi grafiğinden (scree plot) yararlanılmıştır. Olası faktörleşmeye ilişkin özdeğerler ve açıklanan toplam varyanslar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Açıklanan Toplam Varyans Tablosu (İlk 8 Boyut)

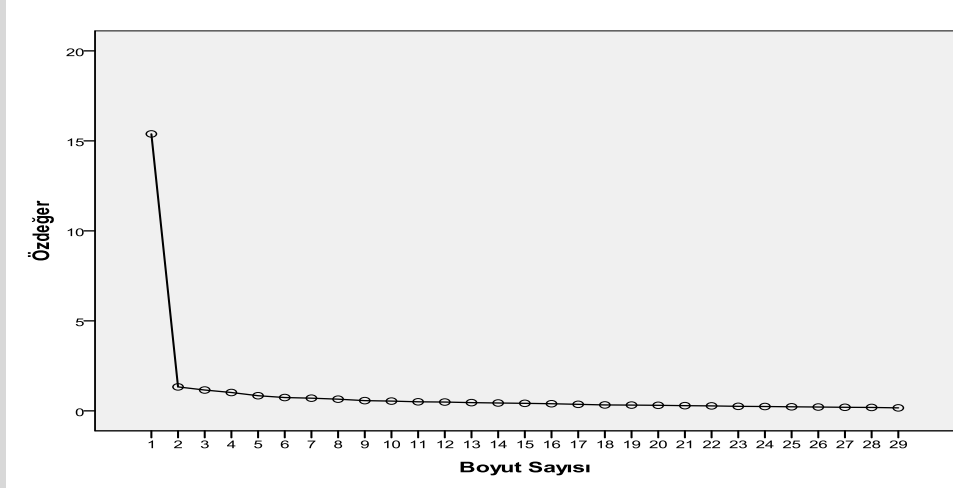
Boyut	Özdeğerler		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplamalı Yüzde
1	15.39	53.06	53.06
2	1.33	4.59	57.64
3	1.16	3.99	61.63
4	1.02	3.51	65.15
5	.08	2.90	68.05
6	.74	2.55	70.60
7	.70	2.43	73.03
8	.65	2.24	75.27

Tablo 2'de görüldüğü gibi, AFA özdeğeri birden büyük dört boyut vermiştir. Bu dört boyutun açıkladığı toplam varyans % 65,146'dır. Faktör analizi sonunda elde



edilen varyans oranlarının yüksek olması, ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunun göstergesidir (Dunteman, 1989). Sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranları yeterli bulunmaktadır (Dunteman, 1989; Gorsuch, 1983).

Ölçeğin faktörleşmesine karar vermede özdeğerler ve açıklanan toplam varyansların yanında çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. ÖEİDÖ'ye ilişkin çizgi grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1
ÖEİDÖ Çizgi Grafiği

Şekil 1'de görüldüğü gibi, çizgi grafiği birinci boyutta yatay eksenle oldukça dik bir açı göstermekte ve özdeğere önemli katkı yapmaktadır. Sonrasında grafik daha yatay bir seyir izlemektedir. Açıklanan toplam varyans tablosu 4 faktörlü bir yapıya işaret ederken çizgi grafiği tek boyutlu bir yapının da düşünülebileceğini göstermektedir.

Özdeğerler, açıklanan varyanslar ve çizgi grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterebileceğine karar verilmiştir. Çünkü Büyüköztürk'e (2006: 125) göre analize giren değişkenlere ilişkin toplam varyansın 2/3'ünü ilk olarak kapsayan faktör sayısı, boyutların belirlenmesinde önemli bir ölçüttür. İlk dört boyut da neredeyse bu sınırı kapsamaktadır. Ayrıca faktör sayısına karar verilmesinde dört faktörlü yapının maddelerinin incelenmesi de etkili olmuştur. Dört faktörlü yapıda her bir faktörün eğitimin farklı işlevlerine dikkat çektiği ve anlamlı bir boyutlanma gösterdiği görülmüştür.

Faktör sayısına karar verildikten sonra, dört faktörlü yapıda maddelerin nasıl yüklendiğini anlamak için boyut sayısı dört olarak belirlenmiş ve dik döndürme (varimax) ile bileşen matrisi oluşturulmuştur. Faktör yükleri için kabul sınırı olarak .45 belirlenmiştir. AFA'da faktör yük değerlerinin en az .45 olması gerektiği, kuramsal olarak maddenin gerekliliğine inanılıyorsa bu sınırın 0.30'a kadar



düşürülebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006: 124). Döndürülmüş bileşen matrisinin incelenmesi sonucunda kimi maddelerin birden fazla boyutta .30'un üzerinde ve aralarında .10'dan az fark olacak biçimde yüklenerek binişiklik gösterdiği görülmüştür. Maddenin binişik olması birden fazla boyutta yer alma eğiliminde olduğu ya da kendi boyutunda kararsız olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Böylesi maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), bu maddeler en fazla binişik olandan başlayarak, sıra ile ölçekten çıkarılmış ve analiz her çıkarma sonrasında tekrarlanmıştır. Sırası ile .03 düzeyinde binişik olan 22. Madde (Öğrencilerin bilgiyi kullanabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.), .27 düzeyinde binişik olan 23. Madde (Öğrencilerin doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.), .36 düzeyinde binişik olan 12. madde (Öğrencilere demokratik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.) ve .41 düzeyinde binişik olan 14. madde (Öğrencilere ilgi ve istidatlarına uygun mesleki yönlendirme yapıldığına inanıyorum.) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin tamamının beklenen biçimde belirlenen dört boyuttan birinde yer aldığı görüldükten sonra AFA süreci sonlandırılmıştır.

ÖEİDÖ'nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlığı Cronbach's Alpha İç Tutarlık Katsayısı ile tespit edilmiştir. Sonrasında her bir maddenin madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ayrıca alt ve üst % 27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların anlamlı biçimde farklılaşma durumu t-testi ile sınıanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik analizlere dayalı olarak; ölçekte kalan maddeler, bu maddelerin boyutları ve özdeğerleri ile Cronbach's alpha değerleri, madde toplam analizi sonuçları ve alt-üst % 27'lik grupların puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi AFA sırasında dört maddenin çıkarılmasıyla, ölçekte 25 madde kalmıştır. Bu ölçüte göre kalan tüm maddelerin faktör yükleri kabul sınırlarının üzerindedir ($> .45$). Dört madde çıkarıldıktan sonra kalan 25 maddenin dört boyutlu yapıda açıkladığı toplam varyans % 65.9 olmuştur.

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi, ÖEİDÖ'nün alt boyutlarının Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları birinci boyut için .94, ikinci boyut için .88, üçüncü boyut için .87 ve dördüncü boyut için .69 olmuştur. Kayış'a (2010: 405) Cronbach's alpha için .60 ile .80 arasındaki değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu gösterirken .80 ile 1 arasındaki değerler yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir. Böylelikle ölçek boyutlarının dördünün de kendi içinde tutarlı bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yine Tablo 3'te görüldüğü üzere, ölçekte yer alan 25 maddenin madde toplam korelasyonları .544 ile .788 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2006: 171) .30 ve üzerinde madde toplam korelasyonuna sahip maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Buradan hareketle, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



Tablo 3*ÖEİDÖ Geçerlik ve Güvenirlik Analiz Sonuçları*

Madde No	Ölçek Maddeleri	Madde Yükleri ve Boyut Cronbach's Alpha Değerleri				M.adde Toplam Korelasy onu	Alt-Üst % 27'lik Gruplar T-Testi
		1 α=	2 α=	3 α=	4 α=		
m27	Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	.76				.76	-18.74*
m17	Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.69				.67	-13.44*
m26	Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	.68				.76	-21.35*
m29	Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.66				.71	-16.90*
m16	Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.65				.76	-17.65*
m25	Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.64				.73	-19.33*
m24	Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.63				.79	-19.51*
m13	Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	.62				.77	-18.36*
m15	Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	.61				.71	-16.48*
m21	Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	.59				.70	-14.91*
m18	Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	.59				.70	-16.61*
m28	Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.	.59				.73	-16.89*
m6	Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.		.80			.66	-14.70*
m5	Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.		.78			.65	-15.03*
m7	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.		.75			.68	-14.45*
m10	Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.		.58			.65	-16.32*
m8	Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.		.57			.72	-15.01*
m1	Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.			.75		.72	-16.32*
m2	Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.			.72		.63	-12.63*
m3	Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.			.63		.72	-18.20*
m4	Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.			.61		.66	-14.05*
m11	Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.			.54		.72	-17.78*
m20	Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.				.80	.54	-11.17*
m19	Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.				.54	.60	-12.77*
m9	Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.				.52	.63	-12.58*

* p< .001



Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemede kullanılan bir başka teknik alt-üst %27'lik gruplara ait puanların her bir madde bazında karşılaştırılmasıdır. Tablo 3'te görüldüğü gibi bu analiz sonucunda tüm maddelerin alt ve üst % 27'lik gruplara ilişkin ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ($p < .001$). Bu durum da ölçeğin güvenilir bir ölçüm yapabildiğinin bir kanıtını oluşturmaktadır.

ÖEİDÖ'nün güvenilirliğini test etmek üzere son olarak önerilen dört boyutun ve ölçekten alınan toplam puanın anlamlı düzeyde ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için Pearson korelasyonları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Boyutlar Arası ilişkiler İçin Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss
1. Birinci Boyut	1	.74*	.79*	.71*	.92*	2.51	0.78
2. İkinci Boyut		1	.71*	.64*	.88*	2.30	0.82
3. Üçüncü Boyut			1	.64*	.89*	2.80	0.83
4. Dördüncü Boyut				1	.85*	2.74	0.80
5. Toplam					1	2.58	0.71

* $p < .001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm boyutlar ve toplam puan birbiriyle anlamlı ilişki göstermektedir ($p < .001$). Bu durum boyutların ve ölçeğin tümünün benzer yapıyı ölçtüklerinin bir kanıtı olarak ileri sürülebilecektir.

Tüm bu işlemlerden sonra ÖEİDÖ'nün 25 madde ve dört boyut ile geçerli ve güvenilir bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir.

Boyutların İsimlendirilmesi

ÖEİDÖ geliştirme çalışmaları kapsamında son olarak belirlenen dört boyut isimlendirilmiştir. Birinci boyut 12 maddeden oluşmaktadır (13, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29. maddeler). Bu maddeler incelendiğinde, genel olarak eğitimin en temel işlevlerinden biri olan bireyin toplumsallaştırılması ile ilgili oldukları görülmüştür. Böylece birinci boyuta "Toplumsallaştırma Boyutu" adı verilmiştir. İkinci boyuttaki 5 maddenin (5, 6, 7, 8, 10. maddeler) ağırlıkla bireysel farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınması ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ikinci boyut, "Bireysel Farklılıklar Boyutu" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü boyutta da 5 madde yer almıştır (1, 2, 3, 4, 11. maddeler). Bu maddeler de eğitimin temel işlevlerinden biri olarak görülebilecek olan bireylerin çok yönlü gelişimini sağlama ile ilgilidir. Bu nedenle üçüncü boyut "Çok Yönlü Gelişim Boyutu" olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü ve son boyutta 3 madde yer almaktadır (9, 19, 20. maddeler). Bu boyut ise "Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu" olarak isimlendirilmiştir.





SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin yaptıkları işin amacına ulaşip ulaşmadığına ilişkin inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” adı verilen ölçeği geliştirmek üzere öncelikle ilgili literatür ve mevzuattan yararlanılmıştır. Bu yolla eğitimin amacının ne olduğuna yönelik ifadeler, ölçek maddesi haline getirilmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri ile oluşturulan ölçek taslağı üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler; toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama ve bireysel farklılıklar olarak isimlendirilmiştir. Toplumsallaştırma boyutu için Cronbach’s alpha iç tutarlık katsayısı .94 olarak bulunurken, bu değerler çok yönlü gelişim boyutu için .88, üst öğrenime hazırlama boyutu için .87 ve bireysel farklılıklar boyutu .69 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen dört boyutlu yapının toplam varyansın % 65.9’unu açıklaması, ÖEİDÖ’nün öğretmenlerin yaptıkları işin amacına ulaşip ulaşmadığına ilişkin inançlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

ÖEİDÖ’den alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125’tir. Düşük puanlar öğretmenlerin eğitimin amacına ulaşmasına ilişkin inançlarının düşük olduğunu gösterirken, yüksek biçimler aksi biçimde yorumlanmalıdır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar da benzer biçimde yorumlanabilecektir.

ÖEİDÖ öğretmenler üzerinde tek başına uygulanabileceği gibi farklı bağımlı değişkenlerle ilişkisi de sorgulanabilir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin öncüllerinin ve sonuçlarının sorgulanacağı modeller de araştırma konusu edilebilir. Böylelikle öğretmenlerin yaptıkları işe inanmalarının ya da inanmamalarının eğitim örgütlerindeki yansımaları açık biçimde anlaşılabilir ve uygulayıcılar çeşitli önlemler alma yoluna gidebilir.

Bunun yanında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına devam etmek de olanaklıdır. Örneğin yeni bir veri seti ile Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak önerilen modelin uyumu test edilebilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2015). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. Uğur Akın (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5. 16-30.
- Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dinî ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9 (3) 87-99.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim sosyolojisine giriş “yazılar”*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.





- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum* (Çev. Belkıs Çorakçı). İstanbul: İnkılap.
- Duygulu, S. ve Korkmaz, F. (2008). Hemşirelerin örgüte bağlılığı, iş doyumları ve işten ayrılma nedenleri. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 12(2), 9-20.
- Erdal, B. Ok, Ü. (2012). Müzik tercihinde inanç biçimlerinin rolü. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5 (3) 59-74.
- Fındıkçı, İ. (1998), Enformasyon bilgi toplumu dosyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 83-89.
- Fırat, N. Ş. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 422-435.
- Gökberg, M. ve Sezer, B. (1981). *Toplum farklılaşmaları ve din olayı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Grünberg, T. (2005). *Felsefe ve felsefi mantık yazıları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 10, 145-162.
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 3, (1) 63-72.
- Kavcar, C. (1999). **Nitelikli öğretmen sorunu**. 21.yy'ın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu, Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Şeref Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (404-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koçer, H. A. (1980). Eğitim tarihi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 89.
- Ok, Ü. (2009). İnanç veya dünya görüşü aşamaları, şemaları ve gelişim biçimleri: Kişisel anlatıya dayalı inanç gelişim çizgileriyle ilgili nicel ölçümler. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 33 (2), 149-155.
- Rosovsky, H. (1995). *Üniversite bir dekan anlatıyor* (Çev: Süreyya Ersoy). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları Dizisi: 6.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: the hidden continuity of the classic themes, *Social Psychology Quarterly*. 46 (3), 171-184.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile analizi*. Ankara: Nobel.
- TEDMEM (2014) Dünya Bankası Türkiye Ülke Direktörü Martin Raiser ile Eğitim-Ekonomi İlişkisi Üzerine Değerlendirmeler. Eylül/Ekim. <http://www.tedmem.org/> Erişim tarihi ve saati: 25 Kasım 2014.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 91.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi S.B.F Dergisi*, 44 (1-2).
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13 (1), 251-272.





Teachers' Levels of Believe in Education Scale (TLBES): Validity and Reliability Study

Asst. Prof. Dr. Uğur Akın
Gaziosmanpaşa University-Turkey
akinuur@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Nail Yıldırım
Gaziosmanpaşa University-Turkey
nailsan60@hotmail.com

Extended Abstract

Problem: A well educated individual will benefit both her/him self and the society. In a rapidly changing world, expectations from individual also have considerably changed. Individuals are expected to have multifaceted roles, knowledge, skills, and attitudes of knowledge society (Drucker, 1993, 293; Fındıkçı, 1998, 84; Rosovsky, 1995: 105-107). For this aim education systems are established by governments. The most critique element of education systems are teachers. Teachers must believe to system that it yield intended outcomes. Believing the system will probably provide teachers to commit their work and increase their job satisfaction. On the other hand, weak beliefs may lead alienation, burnout, and similar negative consequences. For this reason it is taught that clarifying teachers' beliefs about their work is a critical construct to study. The aim of this research is to develop a valid and reliable instrument to scale the beliefs of teachers about education.

Research Methodology: This study is conducted to develop a valid and reliable instrument for teachers' beliefs about education. The study group consisted of 293 primary, secondary and high school teachers from Tokat province and its districts. 121 of the participants were female and 172 of them were male. The draft scale items written based on the literature, legal regulations, and field experts' explanations. The final item pool was consisted of 29 items. Teachers' levels of believe in education scale (TLBES) is formatted as a Likert instrument.

Findings: A Exploratory Factor Analyses (EFA) conducted to test the factorability of the scale. Appropriateness of the data for EFA tested with KMO value. The KMO value was found as .96 and the Bartlett's Test of Sphericity score was significant ($p < .05$). Eigen values, total variances explained, and scree plot graphic was used to decide the number of factors. A four factor construct accepted explaining the 65.146 of the total variance. After varimax rotation the items loading more than .30 both own and other factors removed from scale and then EFA repeated. EFA finalized remaining 25 items with factor loadings over .45. Total variance explained was 65.9% with 25 items. Cronbach's alpha scores, item total correlations, upper and lower 27% group scores t-test, and dimensions correlations used to test the reliability of the scale. Cronbach's alpha scores were .94 for the first dimension, .88 for the second dimension, .87 for the third dimension, and .69 for the last dimension. Item total





correlations ranged from .544 to .788. Upper and lower 27% group scores t values were significant for all items ($p < .001$). Also Pearson correlations were significant for all dimensions ($p < .001$). Based on all these findings, it is decided that TLBES is a valuable and reliable scale with its four dimensions. First dimension labeled as socialization with 12 items. Second dimension labeled as individual differences with 5 items. Third dimension labeled as multi-faceted development with 5 items. Last dimension labeled as preparing to upper education with 3 items.

Conclusion and Suggestions: A four dimension, valuable, and reliable scale to measure the teachers' levels of beliefs in education was developed in this study: Teachers' Levels of Believe in Education Scale (TLBES). TLBES may be applied to search the antecedents and the consequences of the teachers' belief in education. In this manner, reflections of teachers' believing or not believing to education can be explicitly understood and practitioners may develop policies.

Keywords: Teacher, Belief in education, Scale development

