Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2027, 17(1), 257-280 , doi: 10.23863/kalem.2026.366

Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeği

Muhammet Furkan ÇOBAN *

Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Bölümü, Bursa / Türkiye,
yagmurfurkan16@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7203-8603

Prof. Dr. İsmail SAĞLAM

Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Bölümü, Bursa / Türkiye,
isaglam@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1666-6360

Arş. Gör. Ayşegül ÇOBAN

Balıkesir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Balıkesir / Türkiye,
aysegl-maldar@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2019-3762

Öz

Bu araştırmanın temel amacı lise eğitimi temelli manevi yönelimleri (ahlak, değer, kültür ve inanç) genç yetişkinlerin geriye dönük algıları üzerinden değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Mevcut araştırma, ölçek geliştirme metodolojisinin gereği olarak iki farklı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Taslak formun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla birinci çalışma grubundan elde edilen veriyle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda yapısal olarak uygun olmayan 4 madde elenerek; şahsiyet inşasını ontolojik, kültürel, aksiyolojik ve pratik boyutlarıyla bütüncül olarak ele alan, kuramsal temelleri Nurettin Topçu'nun şahsiyet felsefesine dayanan 21 maddelik ve dört faktörlü (ahlak, değer, kültür ve inanç) bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapının doğrulanması amacıyla farklı bir çalışma grubuyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 544 315 43 25 | Araştırma Makalesi.
Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 03.04.2026, Kabûl: 12.07.2026, Erken Görünüm: Ekim, 2026, Basım: Haziran, 2027.

© 2027. Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı. Bütün Hakları Saklıdır. ISSN: 2146-5606, e-ISSN: 2687-6574

saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları Cronbach's Alpha için .91, McDonald's Omega için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Psikometrik bulgular, geliştirilen ölçeğin lise eğitimi temelli değer odaklı ve manevi yönelim örüntülerini geriye dönük olarak değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu kanıtlamaktadır. Geliştirilen ölçeğin; eğitim felsefesi, değerler eğitimi ve eğitim sosyolojisi alanındaki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi; Lise eğitimi; Değer yönelimi; Kültür; Ahlak; İnanç.

High School Education-Based Spiritual Orientation Assessment Scale: A Scale Development Study

Abstract

The main objective of this study was to develop a valid and reliable measurement tool to evaluate high school education-based spiritual orientations (morality, values, culture, and belief) through the retrospective perceptions of young adults. The current study was conducted with two different study groups as required by scale development methodology. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with data obtained from the first study group to determine the construct validity of the preliminary scale. As a result of the EFA, four structurally inappropriate items were eliminated, yielding a 21-item and four-factor (morality, values, culture, and belief) structure that addresses character construction holistically through its ontological, cultural, axiological, and practical dimensions, rooted in Nurettin Topçu's philosophy of personality. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with a different study group to validate this structure. The CFA results showed that the model had acceptable fit indices. The reliability coefficients of the scale were calculated as .91 for Cronbach's Alpha and .93 for McDonald's Omega. The psychometric findings demonstrate that the developed scale is a valid and reliable tool for evaluating value-oriented and spiritual orientation patterns based on high school education. The developed scale is expected to contribute to research across the fields of educational philosophy, values education, and educational sociology.
Keywords: Educational philosophy; High school education; Value orientation; Culture; Morality; Belief.

Extended Summary

Purpose

The main objective of this study was to develop a valid and reliable measurement tool to assess high school education-based spiritual orientations regarding students' morality, values, culture, and belief. Education is not merely a process of transferring academic knowledge; it is a holistic endeavor that shapes an individual's worldview and sense of identity (Gündüz et al., 2019). This process leads to the intergenerational transmission of cultural heritage and values, forming the basis for an individual's mental, emotional, and moral development. The high school period during which the transition from adolescence to young adulthood occurs is a critical stage where individuals internalize values and construct their sense of belonging (Branje et al., 2021). Although one of the fundamental aims of the Turkish Education System is to raise individuals who embrace national, moral, human, and cultural values (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973), there is a need for comprehensive tools that measure the reflections of these goals in the implementation phase. Scales in the existing literature either focus on general human values or examine only the effect of a specific subject.

This study aims to fill this gap in the literature by examining high school education-based spiritual orientations across the four fundamental dimensions of morality, values, culture, and belief. Unlike one-dimensional measurement tools in the literature, the theoretical framework of these dimensions is based on a holistic model of character construction, rooted in the philosophy of personality. These four dimensions are interlinked, in which the ontological (belief) shapes the cultural (culture), which then internalizes into the axiological (values) and finally manifests as the practical (morality), ensuring that the factor structure is fundamentally grounded in educational philosophy rather than just statistical outcomes.

Method

This is a scale development study that employed a cross-sectional survey design within a quantitative research framework. The process began with a comprehensive literature review and the generation of a pool of 50 items. The prepared draft form was submitted to a committee consisting of five academics, three teachers, and one Turkish language expert. As a result of their expert evaluations, the scale, whose content validity was ensured, was reduced to 25 items, after which the application phase began. One of the study’s strongest methodological designs was that construct validity analyses were

conducted on two study groups across two phases. First, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with data collected from 210 university students reached through convenience sampling. In the EFA phase, the suitability of the data set for factorization was confirmed by KMO (.915) and Bartlett ($p < .001$) tests. As a result of the analysis, four cross-loading items or those with factor loadings below .30 were eliminated, resulting in a 21-item structure. Next, to test the validity of this 21-item model, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on a second group of 447 university students. The JAMOVI software package was used for data analysis.

Results

The results of the Exploratory Factor Analysis (EFA) showed that the scale consists of 21 items and four sub-dimensions (morality, values, culture, and belief). The factor loadings of the items were found to range from .35 to .89. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) results confirmed that the model-data fit was within the good to acceptable limits according to the literature ($\chi 2/sd = 3.59$, RMSEA = .076, CFI = .921, TLI = .909, SRMR = .064).

The standardized factor loadings of the items in the scale ranged from .42 to .92, and the Z(t) values ranged from 8.12 to 24.85, all of which were significant at the $p < .001$ level. As a result of the reliability analyses, the Cronbach's Alpha coefficient for the entire scale was calculated as .911, and the McDonald's Omega coefficient as .926. Analyses conducted at the subdimension level also revealed reliability coefficients above the .70 threshold. These findings demonstrated that the scale has extremely high internal consistency and construct validity.

Discussion

The findings statistically support the strategic importance of the high school period in the development of spiritual orientations. Although identity formation is generally considered a psychological personality structure in the literature, this study focuses on how education modifies this process through value and belief orientations. The need for reverse coding of some items, such as Item 14, in the analyses reflects the perceptual differences between students' secular or individualistic tendencies and traditional values. The fact that the moral and cultural dimensions of education, which aim to instill a sense of "we," had a high factor loading in students' retrospective perceptions indicates that the curriculum and school climate remain influential in the construction of the targeted national identity. In addition, the consistency of the sample size and the analyses conducted across two different groups indicate

that the scale provides generalizable evidence not only for this study group but also for young adults reflecting on their high school education throughout Turkey. While similar studies generally highlight one-dimensional structures, this study evaluated the concepts of morality, values, culture, and belief as unique dimensions holistically in order to see the practical reflections of the ideal human model in educational philosophy more clearly.

Conclusion

As a result of the study, the “High School Education-Based Spiritual Orientation Assessment Scale," consisting of 21 items and four dimensions, is a valid and reliable instrument that contributes meaningfully to the existing literature. In particular, the psychometric data obtained reveal that this instrument demonstrates high validity and reliability in measuring the social and spiritual orientations shaped by high school education in Türkiye.

In conclusion, the developed scale will enable education policymakers to measure the success of a given curriculum in transmitting values, educational sociologists to analyze the orientations of youth, and education philosophers to see the difference between theoretical goals and practical results. In the face of the secular and individualistic wave brought about by globalization and digitalization, the extent to which the national education system can protect and shape the character and value system of students can be investigated further empirically via this scale. It is recommended that this scale be used in comparative analyses based on different school types in future studies.

Giriş

Eğitimin sadece bilgi aktarımıyla tanımlanamayacak kadar çok boyutlu bir yapısı vardır. Eğitim, merkezine insanı alarak toplumsal yapının devamlılığını sağlayan en önemli araçlardan biri olarak görülmesinin yanında kişinin zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimine katkı sunar. Aynı zamanda eğitim, kültürel mirasın ve değerlerin kendilerinden sonra gelecek kuşaklara aktarılmasına da öncülük eder (Gündüz ve ark., 2019). Eğitimi anlamlı kılan şey kişiyi sadece bu sürece adapte etmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan davranış değişikliği değil; bu sürecin çıktılarından, amaçlarından haberdar etmesidir. Bir diğer ifadeyle farkındalık kazandırmaktır. Farkındalık ise kişinin öz benliğini keşfetmesini ve sürecin ortaya koyduğu faydaları kavramasını kolaylaştırır (Çetin ve Balanuye, 2015).

Eğitimin bireye kazandırdığı bu farkındalık sürecinin rastgele bir işleyişten ziyade, içinde bulunulan toplumun tarihi ve kültürel kodlarından

esinlenen felsefi bir temele dayanması gerekir (Cevizci, 2012; Sönmez, 2017). Bu felsefi temel, kişinin kendi kimliğini oluşturmasında birincil bir etkiye sahiptir. Bu etki aynı zamanda milli kimliğin oluşumunda değer aktarımının da önemini ortaya koymaktadır (Kocabaş, 2008). Çünkü Türkiye'de eğitim anlayışı temelleri atıldığı ilk andan bugüne modernleşme idealiyle evrensel değerlere yönelmiş aynı zamanda öz değerleri de korumayı hedeflemiştir (Başdemir, 2012). Türk eğitim felsefesinin ve sisteminin temelleri incelendiğinde, bireyi topluma kazandırma anlayışının ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sistem; bireye belirli kültürel ve ahlaki kazanımlar sunarak millî kimliğin devamlılığını güvence altına almayı da hedeflemektedir (Özyurt, 2013). Bu bağlamda eğitim, kişinin dünyayı anlamlandırma yönüne katkı sunmasının yanında epistemolojik bir faaliyet olarak karşımıza çıkar. Diğer yönüyle ise kişinin inanç, kültür ve ahlaki değerlere dayalı bir kimlik belirleme ve farkındalık kazandırma süreci olarak karşımıza çıkar (Doğu ve Kuş, 2022).

Ancak günümüz dünyasında bu kimlik inşası, yalnızca geleneksel ve manevi değerlerin aktarımıyla sınırlı kalmamakta; modern eğitimin getirdiği pragmatist ve rekabetçi etkilerle de şekillenmektedir (Cantekin, 2015) Modern eğitim sistemleri, bireyi rekabetçi dünyaya hazırlayan, bireysel başarıyı ve dünyevi mutluluğu önceleyen pragmatist bir yapı da sunmaktadır (Aydın, 2004 ; İnal, 2012). Eğitim, bir yandan "biz" bilincini kültür ve ahlak üzerinden aşılamaya çalışırken, diğer yandan modern dünyanın gereği olan "ben" bilincini ise bireysel kariyer, rekabet, seküler hedeflerle desteklemektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminin ve anlayışının birey üzerindeki etkisi incelenirken, sadece manevi ve kültürel aktarım değil; sistemin bireyi ne ölçüde seküler veya bireyselci hedeflere yönlendirdiği de göz ardı edilmemelidir.

Geleneksel değerlerin korunması ile modern dünyanın pragmatist beklentileri arasındaki bu hassas denge, Türk eğitim sisteminin kurumsal temelleri atılırken de en önemli tartışma konularından biri olmuştur. Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri bu düşünsel zemin üzerine inşa edilirken ilerlemecilik ve pragmatizm ilkeleri ana ilke olarak belirlenmiştir (Kocabaş, 2008). Bu felsefi temellerin atılmasında öncü bir isim olan John Dewey, 1924 yılında hazırladığı Türkiye raporunda eğitimi toplumsal olarak yeniden inşanın en güçlü aracı olarak konumlandırmıştır. Dewey, eğitim felsefesinin bir yandan bireyin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirmesi, diğer yandan ise eğitimin yeni kurulan devletin yerel dinamikleri ve toplumsal gerçeklikleriyle bütünleşmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ata, 2001; Turan, 2000). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da bu anlayışı kurumsal bir çerçeveye

oturtarak, eğitimin felsefesini ve amacını "Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen" bireyler yetiştirme olarak tanımlamıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Cumhuriyetin kuruluş köklerinden süzülen bu bütüncül insan yetiştirme ideali, günümüz Türk eğitim politikasının güncel yansıması olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de felsefi bir zemin bulmaktadır. Söz konusu model; insanı fıtri özellikleriyle koruyan, zihinsel, kalbi ve ruhi tekamülü bir arada ele alan "bilge ve erdemli şahsiyetlerin" inşasını eğitimin nihai çıktısı olarak belirlemektedir (Arslankaya ve Arslankaya, 2024; MEB, 2025). Ancak eğitim düşüncesinde kâğıt üzerinde öncelenen bu manevi, kültürel ve ahlaki hedefler, pratik uygulamada yapısal bir çelişkiyle karşı karşıya kalmaktadır. Ülkemizdeki mevcut merkezi sınav sistemi lise kademesindeki eğitim pratiğini mekanik bir test çözme sürecine, yoğun bir akademik rekabete ve nihayetinde bireyselci/seküler başarı odaklı bir pragmatizme indirgemektedir (Tekin, 2025; Ural, 2016). Merkezi sınavların getirdiği bu yüksek başarı baskısı, okul iklimini fıtri ve ahlaki gelişim alanı olmaktan çıkarıp araçsal bir başarı merkezine dönüştürmekte; öğrencileri bütüncül bir şahsiyet sahibi olmaktan ziyade rekabetçi birer birey olmaya zorlamaktadır (Özyılmaz, 2023; Seçer ve ark., 2013). Dolayısıyla Türk eğitim düşüncesinde "nasıl bir insan yetiştirmeliyiz?" sorusu, kuramsal olarak hedeflenen "bütüncül şahsiyet gelişimi" ile sahada yaşanan "sınav odaklı rekabetçilik" kıskacı arasında sıkışmış durumdadır.

Eğitim felsefesinde teorik olarak hedeflenen ideal insan modelinin pratikte en yoğun şekilde şekillendiği ve değer aktarımının zirveye ulaştığı evre şüphesiz lise dönemidir. Lise dönemi; ergenlikten genç yetişkinliğe geçişin yaşandığı, kim olduğuna dair soruların sorulduğu ve kimlik arayışının yoğunlaştığı bir gelişim dönemidir. Bu dönem aynı zamanda değer aktarımının da en güçlü yaşandığı süreçtir (Branje ve ark., 2021; Rageliene, 2016). Bu süreç içerisinde okulla birlikte kişinin aile yapısı ve akran çevresi de inanç yönelimini, ahlaki olgunluğunu ve kültürel aidiyetini belirleyen başlıca etkenler arasında yer alır (Akın ve Öztürk, 2021; Dost Gözkan, 2022). Okul, bir başka deyişle eğitim ortamı; değer aktarımı sürecinin sistematik ve kurumsal bir çerçeveye kavuştuğu alan olarak, bireyin bu değerleri içselleştirmesinde son derece kritik bir işleve sahiptir (Ekşi ve Öztürk, 2022; Lickona, 1991).

Ancak literatür incelendiğinde, lise eğitiminin bu dönüştürücü gücü genellikle tek boyutlu değer listeleri üzerinden ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada geliştirilen ölçek ise, eğitim felsefesinin şahsiyet inşasındaki

rolünü bütüncül bir örüntü oluşturan dört temel boyutta ele almaktadır. Kuramsal olarak bu boyutlar, rastgele bir araya gelmiş istatistiksel faktörler olmanın ötesinde, felsefi olarak birbirini besleyen ve doğuran bir sınır hattına sahiptir:

Kimlik oluşumunda inanç boyutu bireyin varoluşu, evreni ve hayatı anlamlandırma çabasının ontolojik temelini oluşturur. Eğitim, bireye bu manevi zemini sunarak kimlik inşasının bilişsel bütünlüğünün yanında ruhsal bütünlüğünü de sağlar (Arslantürk ve Harput, 2021).

Kültür boyutu, kişinin ait olduğu toplumun dilini, geleneklerini ve tarihsel hafızalarını öğrenme sürecini ifade eder. Bu süreç eğitimin 'millilik' anlayışının ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Bireyin yerel kimliği ve öz değerleri ile evrensel değerleri harmanlayan bütüncül bir anlayış geliştirmesinde, okul ortamında kazanılan kültürel değerlerin rolü yadsınamaz (Doğu ve Kuş, 2022).

Değer boyutu, kültürel ve inançsal kodların birey tarafından benimsenen, eylemlere yön veren soyut ilkeler (aksiyoloji) haline gelmesidir (Schwartz, 1992).

Ahlak boyutu, kişinin iyi-kötü yargılarını, doğru-yanlış anlayışını toplumsal normlara uygun hale getirme ve bu konudaki duyarlılığı geliştiren süreçleri kapsar. Okul ortamında sahip olunan okul kültürü, okulun disiplin anlayışı, öğretmenlerin söylemleri ve davranışları, değer temelli etkinlikler öğrencilerin ahlaki gelişiminde belirleyici rol oynar (Akın ve Öztürk, 2021; Turiel ve ark., 1978).

Nurettin Topçu'nun şahsiyet felsefesinde de vurguladığı üzere inanç ve kültürle beslenmeyen bir değer dünyası köksüz, ahlaki bir eyleme dönüşmeyen entelektüel birikim ise meyvesizdir (Kösedağ, 2017; Topçu, 2012). Topçu'ya göre şahsiyet; sadece entelektüel bir bilgi yığını değil, inançtan beslenen kültürel kodların insanda bir karaktere (değere) dönüşmesi ve bu karakterin dış dünyada ahlaki bir hareket olarak sergilenmesiyle kemale erer (Cihan, 2016; Topçu, 2016). Dolayısıyla ölçek kapsamında ele alınan bu dört boyut, rastgele bir araya getirilmiş değişkenler veya istatistiksel birer faktör olmanın ötesinde, felsefi olarak birbirini var eden eş zamanlı bir şahsiyet örüntüsüdür.

Alanyazın incelendiğinde, değerler eğitimi veya okul kültürü üzerine geliştirilmiş çeşitli ölçekler bulunmaktadır (Akbaş, 2004; Dilmaç ve ark.,

2008; Higgins D'Alessandro ve Sadh, 1998; Schwartz, 1992; Terzi, 2005). Ancak mevcut ölçme araçlarının çoğu ya genel insani değerleri ölçmekte ya da sadece belirli bir dersin -söz gelimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersininetkisine odaklanmaktadır. Eğitim sisteminin bütüncül yapısının yani müfredat, öğretmen, okul iklimi öğrencinin inanç, kültür, ahlak ve bireysel yönelimleri üzerindeki dönüştürücü etkisini çok boyutlu olarak ele alan özgün bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin geriye dönük değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Lise eğitiminin kalıcı ve dönüştürücü etkisini görebilmek, ancak bireyin o süreçten çıkıp genç yetişkinlik basamağına adım atması ve aldığı eğitimi dışarıdan bir gözle tartabilmesi ile mümkündür. Geliştirilen "Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeği" ile Türkiye'deki eğitim sisteminin felsefi amaçları ile pratik çıktıları arasındaki mesafeyi ölçebilecek bilimsel bir zemin sunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, eğitim temelli manevi yönelimleri (ahlak, değer, kültür ve inanç) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla değerlendirmeyi hedefleyen nicel bir araştırmadır. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmeden önce, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Etik Kurulundan gerekli onaylar alınmıştır (Karar Tarihi: 22.03.2024 / Karar No: 30).

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımında kapsamlı bir literatür taraması yürütülmüş ve belirlenen alt boyutları ölçebileceği değerlendirilen 50 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği, anlaşılırlığı ve yapısal uygunluğunu denetlemek amacıyla 5 akademisyen, 3 öğretmen ve 1 Türkçe alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş; uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda form revize edilerek 25 maddeye indirilmiştir.

Yapı geçerliği analizleri kapsamında asıl uygulama aşamasına geçilmiş ve uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 210 üniversite öğrencisi üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yürütülmüştür. AFA sonucunda binişik ve zayıf yük değerine sahip 4 madde ölçekten çıkarılarak, araca 21 maddelik ve 4 boyutlu (ahlak, değer, kültür, inanç) nihai şekli verilmiştir. Elde edilen bu 21 maddelik yapının model-veri uyumu ise çapraz geçerliği sağlamak amacıyla tamamen bağımsız 447 kişilik ikinci bir çalışma grubu üzerinde

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Çalışma Grubu

Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik araştırmasında çalışma grupları, 2025 yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerde ve bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grupları, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilmesiyle belirlenmiştir. Uygun örneklemede katılımcılar; araştırmacıya zaman ve mekân açısından en yakın olan, ulaşması kolay ve araştırma için gönüllü bireylerden seçilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Yapı geçerliği analizleri için yürütülen faktör analizlerinde örneklem büyüklüğünün yeterliğini belirlemede alanyazındaki temel ölçütler referans alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında genel kabul olarak örneklem sayısının en az 200 olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2011; Tavşancıl, 2014). Bununla birlikte Bryman ve Cramer'e (2001) göre yapılacak istatistiksel analizlerin geçerli sonuçlar verebilmesi için katılımcı sayısının taslak maddedeki soru sayısının en az beş katı olması gerekmektedir. Bu kuramsal temellerden hareketle, araştırmanın yapı geçerliği analizleri daha güçlü bir metodolojik zemin sunması amacıyla iki bağımsız çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür.

25 maddeden oluşan taslak formun Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 210 üniversite öğrencisinden oluşan birinci çalışma grubundan veri toplanmıştır. Bu sayı, madde sayısının beş katı (125) ve asgari sınır olan 200 kişi kuralını rahatlıkla karşılamaktadır. AFA sonucunda sorunlu maddelerin ayıklanmasıyla 21 maddeye düşürülen nihai formun Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model-veri uyumunun test edilmesi işlemi ise tamamen farklı 447 kişilik ikinci bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çapraz geçerlik sağlamak amacıyla ulaşılan bu ikinci örneklem büyüklüğü, literatürdeki kabul edilebilir sınırların oldukça üzerinde yer alarak ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için son derece sağlam bir istatistiksel temel oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Alanyazında eğitimin sadece bilişsel ve akademik bir süreç olmadığı, aynı zamanda bireyin dünya görüşünü şekillendiren temel bir yapı olduğu ifade edilmektedir. Lise dönemi, bireyin soyut düşünme becerilerinin geliştiği

ve hayata dair temel kabullerini sorgulayarak yapılandırdığı kritik bir evredir. Bu doğrultuda, lise eğitimi temelli inanç yönelimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alabilmek amacıyla inanç alt boyutu tanımlanmış ve bu boyutu temsil eden taslak maddeler formüle edilmiştir.

Eğitim ortamları, bireyin hangi davranışları ahlaki göreceği konusunda yönlendirildiği ve bu yönlendirmenin sistematik bir çerçeveye kavuştuğu alanlardır (Aydın ve Gürler, 2012). Öğrencilerin okul iklimi içerisinde karşılaştıkları durumlar ve kurumsal yapı, onların ahlaki yargılarını ve karakter gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu doğrultuda, lise eğitiminin bireyin ahlaki eğilimleri değerlendirebilmek için ahlak boyutu oluşturulmuş ve ilgili maddeler hazırlanmıştır.

Değer aktarımı, eğitimin her aşamasında bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir işleve sahiptir (Hökelekli, 2013). Birey, eğitim süresi boyunca hangi değerleri benimseyeceği ve içselleştireceği konusunda okul ortamının sunduğu atmosferden beslenir. Lise eğitiminin bu sistematik değer aktarımındaki rolünü ölçmek amacıyla değer alt boyutu ve bunun göstergesi olacak maddeler oluşturulmuştur.

Son olarak, okul sadece evrensel bilginin değil, aynı zamanda kültürel aidiyetin de aktarıldığı bir yapıdır. Geleneksel yapıların korunması ile modern beklentiler arasındaki denge, bireyin kültürel kimliğinde kendini bulmasını sağlar. Bu nedenle öğrencilerin eğitim ortamında edindikleri kültürel farkındalıkları ve aidiyetleri ortaya çıkarabilecek nitelikte kültür boyutuna yönelik maddeler hazırlanmıştır.

Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeği'nin taslak formu oluşturma aşamasının ilk adımında kapsamlı bir literatür taraması yürütülmüş, alanyazındaki teorik çerçeve ve benzer ölçme araçları incelenerek hedef kitleye uygun, nitel felsefi derinliği olan 50 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu aday maddelerin nicel olarak yapılandırılmasında ve felsefi kavramların netleştirilmesinde uzman paneli yöntemine başvurulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği, anlaşılırlığı, görünüş geçerliği ve yapısal uygunluğunu denetlemek amacıyla din eğitimi, eğitim felsefesi ve psikoloji alanında uzman 5 akademisyen, lisede görev yapan 3 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve 1 Türkçe alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi 'uygun', 'düzeltilmeli' veya 'uygun değil' şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar arasında sağlanan uzlaşı

düzeyi ve gelen dönütler doğrultusunda form yenilenerek, kapsam geçerliği en üst düzeyde sağlanan 25 maddeye indirilmiştir.

Geliştirilen 25 maddelik taslak form dijital ortama aktarılarak çevrim içi platformlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış ve formun gönüllülük esası gözetilerek doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama aracında 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmış olup, katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlar "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz yapılı maddeler (örn. Madde 14), iç tutarlılığı ve faktör yapısını korumak amacıyla veri analizi öncesinde istatistiksel olarak ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeğinin uygulamasından toplanan verilerin analizinde JAMOVİ (The jamovi project, 2024) paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliğini saptamak amacıyla ise güvenirlik analizleri uygulanmıştır.

Bulgular

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçme aracının maddeleri arasındaki iç tutarlığı ve ölçüm hassasiyetini belirlemek amacıyla güvenirlik analizleri yürütülmüştür. Bu kapsamda, alanyazında geleneksel olarak en yaygın kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının yanı sıra, maddelerin faktör yüklerini dikkate alarak daha dirençli ve hassas bir güvenirlik tahmini sunan McDonald's Omega katsayısı da hesaplanmıştır.

Güvenirlik analizleri kapsamında, nihai formda yer alan 21 maddenin ayırt edicilik güçlerini sınamak amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları (corrected item-total correlation) incelenmiştir. Yapılan analiz neticesinde, ölçekte kalan tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin .384 ile .762 arasında değiştiği ve alanyazında asgari kabul sınırı olarak öngörülen .30 eşiğini (Büyüköztürk, 2011; Field, 2013) rahatlıkla aştığı saptanmıştır. Bu bulgu, nihai formdaki her bir maddenin ölçeğin bütünüyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve aynı örtük yapıyı ölçmede güçlü birer ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Sorunlu maddelerin elenmesiyle elde edilen nihai 21 maddelik yapı üzerinden yapılan analizler neticesinde, ölçeğin bütününe ait Cronbach's

Alpha iç tutarlık katsayısı .911, McDonald's Omega katsayısı ise .926 olarak tespit edilmiştir. İlgili metodolojik literatürde, bir ölçme aracının psikometrik açıdan güvenilir kabul edilebilmesi için söz konusu katsayıların .70 ve üzerinde olması gerektiği temel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Cronbach, 1951; Pallant, 2020; Tezbaşaran, 2008). Araştırma sonucunda elde edilen değerlerin bu kritik sınırın ve hatta .90 eşiğinin oldukça üzerinde olması; geliştirilen ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir yapıya sahip olduğunu, maddelerin birbirleriyle mükemmel bir uyum içinde çalıştığını ve tesadüfi hatalardan arınık bir ölçüm yaptığını kanıtlamaktadır. İlgili analizi içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik Ölçüm İstatistikleri		
	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.911	0.926

Açımlayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen bir ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği kavramsal yapıyı ne derece doğru yansıttığını ve hangi alt boyutlardan oluştuğunu ortaya koyabilmesi yapı geçerliğine bağlıdır. Literatürde yapı geçerliğini sınamak amacıyla en sık başvurulan istatistiksel yöntemlerin başında faktör analizi gelmektedir. Katılımcı yanıtları üzerinden değişkenler arası korelasyonları hesaplayarak, birbirleriyle yüksek ilişki gösteren ve aynı yapıyı ölçen maddeleri ortak boyutlar altında gruplama işlemine Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) denilmektedir (Seçer, 2015; Ural ve Kılıç, 2021).

Çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan AFA'dan önce KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi incelenerek katılımcı sayısının yeterliği ve verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Örneklem yeterliğini gösteren KMO değeri 1'e yaklaştıkça eldeki veri grubunun uygunluğu artar; KMO değerinin .50'nin altında olması verilerin faktör analizi için uygun olmadığını gösterir. Bu değerin .90 ve üzerinde olması örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğu anlamına gelir (Tavşancıl, 2014). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini test etmek için başvurulan Bartlett Küresellik Testi ise değişkenler arasında faktörleşebilecek yeterli bir ilişkinin olup olmadığını gösterir. Faktör analizi yapılabilmesi için Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı ($p \leq .05$) olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada KMO değeri .915 ve Bartlett Küresellik Testi değeri

$\chi^2 = 3194$, sd = 300, $p < .001$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, çalışmadaki örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğunu ve veri setinin faktör analizi yapmak için son derece uygun olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili analizi içeren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		0.915
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	3194
	S. Derecesi	300
	P	<.001

Veri setinin uygunluğunun kanıtlanmasının ardından, taslak ölçeğin faktör yapısını keşfetmek ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar sunmak amacıyla AFA yürütülmüştür. AFA sürecinde, maddelerin faktör yük değerleri ve binişiklik (çapraz yüklenme) durumları detaylı olarak incelenmiştir. İlgili literatüre göre bir maddenin ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin asgari .30 olması ve birden fazla faktörde yüksek yük vermesi durumunda (binişiklik) iki faktör yükü arasındaki farkın en az .10 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan ilk analizde; S3 maddesinin faktör yükünün sınırda (.352) kalmasının yanı sıra, hata varyansının (uniqueness = .891) kabul edilemez düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Maddenin varyansının yaklaşık %89'unun hata payından oluşması ve ilgili alt boyutu temsil gücünün zayıf olması gerekçesiyle S3 maddesi havuzdan elenmiştir. S1, S13 ve S18 maddelerinin ise birden fazla faktörde birbirine çok yakın değerler aldığı (faktör yükü farklarının .10'un altında kaldığı) ve çapraz yüklendiği (binişik madde) tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ve ayırt ediciliğini zedeleyen bu 4 madde (S1, S3, S13, S18) maddeler arası korelasyonlar ve istatistiksel gerekçelerle ölçek formundan tamamen elimine edilmiştir. Bu maddeler elendikten sonra analiz, kalan 21 madde üzerinden tekrarlanmış ve net, binişiklik içermeyen 4 boyutlu nihai faktör yapısına ulaşılmıştır. Yapılan son analizde tüm maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir sınırların oldukça üzerinde olduğu görülmüştür. İlgili analiz sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizi

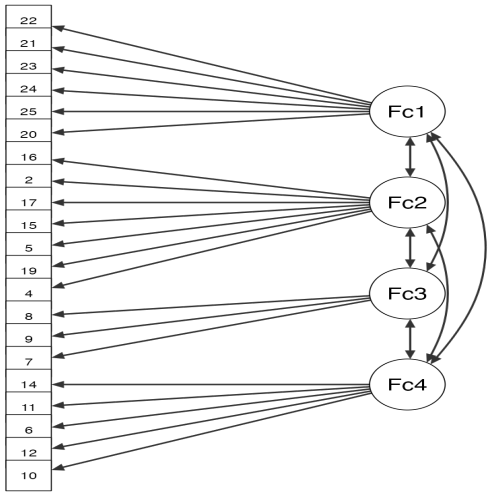
	1	2	3	4	Benzersizlik Oranı
S22	0.829				0.284
S21	0.805				0.402
S23	0.803				0.268
S24	0.753				0.308
S25	0.706				0.257
S20	0.636				0.409
S13	0.406			0.523	0.523
S3		0.352			0.891
S16		0.802			0.243
S2		0.772			0.412
S17		0.694			0.328
S15		0.644			0.433
S5		0.588			0.369
S19		0.510			0.414
S4		0.385			0.592
S8			0.896		0.122
S9			0.818		0.144
S7			0.650		0.398
S18		0.326	0.399		0.461
S1		0.392	0.395		0.589
S14				0.691	0.472
S11			-0.383	0.574	0.471
S6				0.566	0.641
S12				0.530	0.523
S10				0.525	0.695

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile keşfedilen örtük yapının teorik bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) başvurulmaktadır (Çokluk ve ark., 2018). Temel işlevi itibarıyla DFA, değişkenler arası ilişkilere dair önceden belirlenmiş bir faktör kurgusunun mevcut veri setiyle ne

derece örtüştüğünü değerlendiren istatistiksel bir yaklaşımdır (Can, 2017). Modelin teoriyle uyumlu kabul edilebilmesi için analiz sürecinde çeşitli ölçütler dikkate alınır; alanyazında genellikle model-veri uyum indeksleri, t değerleri (Kritik Oran / C.R.) ve standardize edilmiş faktör yükleri incelenmektedir. Bu kuramsal çerçeveden hareketle, araştırmamızda AFA sonucunda tespit edilen dört faktörlü yapının geçerliğini kanıtlamak ve genel model uyumunu saptamak amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri, t (C.R.) değerleri ve faktör yükleri kabul edilebilir referans aralıklar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı



Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) neticesinde elde edilen ölçüm modeli Şekil 3'te yer almaktadır. Oluşturulan modele göre, ölçeğin genel yapısı ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların kendi içlerindeki ilişkilerin tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu durum, daha önce gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarını teyit etmekte olup, tüm alt boyutların tek bir temel yapıyı ölçmeye hizmet ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, geliştirilen ölçme aracının 21 maddelik ve dört alt boyutlu kültür, ahlak, inanç ve değer yapısının geçerliği DFA bulgularıyla doğrulanmıştır.

Tablo 5. Model Uyumu

Tam Uyum Testi

χ^2	df	*p*
657	183	<.001

Uyum Ölçütleri

				RMSEA 90% CI	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Lower	Upper
0.921	0.909	0.0641	0.0761	0.0699	0.0825

Model uyum indeksleri, kurulan teorik faktör yapısının toplanan veri setiyle ne derece örtüştüğünü ortaya koyan istatistiksel ölçütlerdir (McDonald ve Ho, 2002). Tablo 5'i incelediğimizde, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda elde edilen değerlerin literatürde öngörülen kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen 4 boyutlu ve 21 maddelik yapının model-veri uyumunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (χ 2/sd = 657/183 = 3.59) 5 sınırının altında olduğu ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmüştür. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri .076 (%90 CI: .070, .082) ve standardize edilmiş kök ortalama kare kalıntı (SRMR) değeri .064 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında RMSEA ve SRMR değerlerinin .08'in altında olması iyi bir uyuma karşılık gelmektedir. Ek olarak, artmalı uyum indekslerinden Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .921 ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) .909 olarak bulunmuştur. Bu indekslerin .90'ın üzerinde değer alması modelin toplanan verilerle kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011; Çokluk ve ark., 2018). Tüm bu bulgular ışığında, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı ve yapı geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	*p*	Stand. Estimate
Factor 1	**22**	0.922	0.0480	19.23	<.001	0.778
	21	1.007	0.0578	17.42	<.001	0.729
	23	0.993	0.0470	21.14	<.001	0.829
	24	1.086	0.0482	22.53	<.001	0.862
	25	1.099	0.0465	23.62	<.001	0.887
	20	0.938	0.0555	16.91	<.001	0.711
Factor 2	**16**	1.037	0.0470	22.04	<.001	0.851
	2	0.954	0.0516	18.46	<.001	0.757
	17	1.037	0.0480	21.62	<.001	0.841
	15	0.973	0.0494	19.69	<.001	0.791
	5	0.880	0.0482	18.24	<.001	0.750
	19	0.963	0.0498	19.31	<.001	0.781
	4	0.892	0.0545	16.38	<.001	0.694
Factor 3	**8**	1.332	0.0536	24.85	<.001	0.924
	9	1.215	0.0536	22.68	<.001	0.873
	7	1.100	0.0540	20.35	<.001	0.814
Factor 4	**14**	0.592	0.0728	8.12	<.001	0.428
	11	1.111	0.0747	14.86	<.001	0.726
	6	0.681	0.0648	10.51	<.001	0.538
	12	0.999	0.0670	14.92	<.001	0.737
	10	0.620	0.0685	9.05	<.001	0.470

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, 21 maddelik ve dört alt boyutlu ölçüm modeline ait faktör yükleri ile standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, maddelerin dört faktör altında başarıyla gruplandığı görülmektedir. Tüm maddelere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin literatürde kabul gören sınırların üzerinde, yani 0.42 ile 0.92 arasında değiştiği ve maddelerin ait oldukları alt boyutları yüksek düzeyde temsil ettiği görülmektedir. Ayrıca, her bir maddenin faktörüyle olan

ilişkisini gösteren t (Z) değerlerinin tümünün 1.96 kritik değerini açıkça aştığı ve 8.12 ile 24.85 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçekte yer alan tüm maddelerin ilgili faktörler altında geçerli birer gösterge yani indikatör olarak çalıştığını kanıtlamaktadır.

Ölçeğin psikometrik kalitesini ve yapı geçerliğini daha ileri düzeyde sınamak amacıyla yakınsak (convergent) ve ayırt edici (discriminant) geçerlik analizleri yürütülmüştür. Yakınsak geçerliğin tespiti için Standardize Edilmiş Faktör Yükleri temel alınarak Bileşik Güvenirlik (CR) ve Açıklanan Ortalama Varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. Alanyazında yakınsak geçerlik için AVE değerinin .50'den, CR değerinin ise .70'den büyük olması genel ölçüt kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair ve ark., 2016). Yapılan analizler neticesinde ölçeğin alt boyutlarına ait AVE değerlerinin 0.512 ile 0.748 arasında; CR değerlerinin ise 0.804 ile 0.916 arasında değiştiği ve tüm boyutların yakınsak geçerlik kriterlerini mükemmel düzeyde karşıladığı saptanmıştır. Alt boyutların birbirinden bağımsız yapılar olduğunu gösteren ayırt edici geçerlik için ise Fornell-Larcker ölçütü incelenmiş, her bir faktörün AVE değerinin karekökünün, o faktörün diğer faktörlerle olan korelasyon katsayılarından daha yüksek olduğu doğrulanmıştır. İlgili değerler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Güvenirlik, Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach's	McDonald's	CR (Bileşik Güvenirlik)	AVE (Açıklanan Varyans)
Faktör 1: Kültür	.874	.881	.885	.562
Faktör 2: Ahlak	.892	.898	.901	.584
Faktör 3: İnanç	.841	.845	.852	.748
Faktör 4: Değer	.795	.801	.804	.512

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda yürütülen ölçek geliştirme aşamalarının tamamı, metodolojik standartlara uygun olarak büyük bir titizlikle yürütülmüştür. Çalışmanın en güçlü metodolojik yanlarından biri olarak, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemleri iki bağımsız örneklem grubu (sırasıyla 210 ve 447 kişi) üzerinden gerçekleştirilerek çapraz geçerlik sağlanmıştır. Analiz sürecinde elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde; tüm istatistiksel parametrelerin literatürde öngörülen sınırların çok üzerinde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yapı geçerliğini düşüren 4 binişik maddenin elenmesiyle geliştirilen nihai form; beşli likert tipinde derecelendirilen, toplam 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşan sağlam bir yapıya kavuşmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan ve DFA ile doğrulanan bu alt boyutlar; maddelerin anlamsal içerikleri ve uzman görüşleri referans alınarak sırasıyla ahlak, değer, kültür ve inanç olarak isimlendirilmiştir. Geliştirilen "Lise Eğitimi Temelli Manevi Yönelim Değerlendirme Ölçeği" kapsamında ortaya çıkan bu faktör yapıları, aşağıda kuramsal ve felsefi altyapılarına göre tartışılmıştır.

Ölçeğin inanç alt boyutu, bireyin varoluşu ve hayatı anlamlandırma çabasına ait ontolojik zeminin lise eğitim ikliminde nasıl karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutun geriye dönük algılarda net bir faktör olarak ayrışması; lise döneminin sadece akademik bir süreç olmadığını, gençlerin manevi arayışlarına ve zihinsel bütünlüklerine zemin hazırladığını gösterir. Küreselleşme ve sekülerleşme dalgasına rağmen, okul ikliminin gençlerin inanç yönelimlerinde bıraktığı yerleşik tortu, tek boyutlu dînî tutum çalışmalarından farklı olarak bütüncül bir dünya görüşünün kurucu parçasıdır.

Eğitim felsefesinde değer aktarımı (aksiyoloji), soyut ilkelerin içselleştirilmesini hedefler. Ölçek bulguları, lise eğitiminin öz değerleri aktarmadaki rolüne dair güçlü geriye dönük algılar sunmaktadır. Ancak bu durum kuramsal bir çelişkiyi de barındırır: Müfredat düzeyinde (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) manevi ve kültürel değerlerin aktarımı öncelenirken, sahadaki merkezi sınav baskısı okul iklimini mekanik bir test merkezine indirgemekte ve öğrencileri rekabetçi/araçsal bir pragmatizme zorlamaktadır. Değer alt boyutu, gençlerin bu rekabet kıskacına rağmen öz değerleri nasıl anlamlandırdıklarını göstermesi bakımından kritiktir.

Kültür alt boyutu, okulun sadece evrensel bilginin değil, kültürel kimliğin ve toplumsal hafızanın da aktarıldığı ekolojik bir alan olduğunu doğrulamaktadır. Genç yetişkinlerin geriye dönük algılarında kültürel aidiyetin güçlü şekilde yansıması, eğitimin "millilik" ve "biz bilinci" oluşturma işlevinin pratik bir tezahürüdür. Geleneksel yapılar ile modern dünyanın bireyselci beklentileri arasındaki dengenin lise yıllarında nasıl kurulduğu, bu alt boyuttaki maddelerin ayırt ediciliği üzerinden net bir şekilde okunabilmektedir.

Nurettin Topçu'nun şahsiyet felsefesinde vurguladığı üzere inanç ve kültürle beslenmeyen bir değer dünyası köksüz; ahlaki bir eyleme dönüşmeyen entelektüel birikim ise meyvesizdir. Topçu'ya göre şahsiyet; inancın ve kültürel kodların insanda karaktere dönüşmesi ve bunun dış dünyada ahlaki

bir hareket olarak sergilenmesiyle kemale erer. Ölçeğin bu pratik yönünü temsil eden ahlak faktörü; okul disiplini, öğretmen modelleri ve okul kültürünün doğru-yanlış yargılarını nasıl somut birer şahsiyet örüntüsüne dönüştürdüğünü kanıtlar. Dolayısıyla ortaya çıkan faktörler, Topçu'nun felsefi şemsiyesi altında birbirini tamamlayan eş zamanlı bir şahsiyet örüntüsüdür.

Elde edilen tüm bu psikometrik kanıtlar ışığında, lise eğitiminin öğrenciler üzerindeki dönüştürücü algısını psikolojik bir kişilik yapısından ziyade, bireyin temel eğilimleri ve değer aktarımı bağlamında ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının literatüre kazandırıldığı açıkça görülmektedir. Ancak araştırmanın nicel deseni ve verilerin üniversite öğrencilerinin geçmişe dönük değerlendirmelerine dayanması, ölçeğin felsefi ve metodolojik sınırlarının temkinli yorumlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırma deneysel bir desen taşımadığından, lise eğitiminin birey üzerinde saf, nedensel bir neden-sonuç ilişkisi ürettiğini iddia etmek sınırlılıklar dahilinde doğru olmayacaktır. Geliştirilen ölçme aracı, nesnel ve doğrusal bir etki mekanizmasından ziyade, bireylerin aldıkları eğitime ilişkin geriye dönük "öznel algılarını" ve bu eğitimin kendi manevi yönelimleri üzerindeki "algılanan dönüştürücü gücünü" (perceived impact) ortaya koymaktadır. Alanyazında da vurgulandığı üzere (Fraenkel ve ark., 2012), eğitim felsefesi ve sosyolojisi çalışmalarında geçmişe dönük öznel algıların haritalandırılması, sistemin pratik yansımalarını anlamada son derece güçlü bir veri kaynağıdır. Bu doğrultuda, ölçekten elde edilen bulgular doğrusal birer etki-tepki çıktısı olarak değil, genç yetişkinlerin lise eğitim iklimine dair yapılandırdıkları öznel anlamlandırma örüntüleri olarak okunmalıdır.

Geliştirilen bu ölçek hem lise düzeyinde öğrenim gören hem de üniversiteye geçmiş gençlerin, lise yıllarında aldıkları eğitimin öz değerlerimizi onlara ne ölçüde benimsetebildiğini onların öznel algıları üzerinden tespit edebilmek amacıyla güvenle kullanılabilir. Özellikle ergenlerin ve gençlerin küreselleşmenin ve dünyevileşmenin getirdiği hızlı değişimlere maruz kaldığı günümüz şartlarında; lise eğitiminin milli, manevi ve insani değerlerimize yönelik bakış açısını şekillendirmedeki rolünün bu tür geçerli araçlarla tespit edilebilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda ölçme aracının, ileride yapılacak eğitim sosyolojisi ve değerler eğitimi araştırmaları ile müfredat geliştirme politikaları için önemli bir veri kaynağı olacağı kanaati taşınmaktadır.

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış

doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
Akın, Z. ve Öztürk, E. (2021). Değer eğitimi sürecinde okul-aile işbirliği: Bir nitel çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *19*(42), 73-112.
Arslankaya, V. B. ve Arslankaya, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, *1*(1), 121-145.
Arslantürk, G. ve Harput, D. (2021). Prosociality, religiosity and values in adolescence: Comparing the impact of religious and general schooling in Turkey. *Journal of Beliefs & Values*, *42*(4), 488-500. https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1848150
Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyahati. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 193-207.
Aydın, M. (2004). *Bilgi sosyolojisi*. Açılım Kitap.
Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). Okulda değerler eğitimi. *Nobel Yayın Dağıtım*.
Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
Branje, S., De Moor, E., Spitzer, J. ve Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 908-927. https://doi.org/10.1111/jora.12678
Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Pegem Akademi.
Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
Cantekin, Ö. F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: "Homo economicus" eğitim anlayışının dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, *2*(4), 43-72.
Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
Cihan, M. (2016). Nurettin Topçu ve ahlak eğitimi. *Journal of Turkish Research Institute*, (56), 1387-1398. https://doi.org/10.14222/Turkiyat1538
Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555
Çetin, N. ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191-203. https://doi.org/10.20981/kuufefd.03311
Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. bs.). Pegem Akademi.
Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 69-91.
Doğu, B. ve Kuş, Z. (2022). Identity construction in social studies curriculums from 1968 to the present. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, *6*(2), 462-493.
Dost-Gözkan, A. (2022). Adolescent–parent relationships and youth well-being in Turkey. *Child Development Perspectives*, *16*(3), 173-179. https://doi.org/10.1111/cdep.12459
Ekşi, H. ve Öztürk, A. (2022). *Karakter ve değerler eğitimi* (2. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. bs.). SAGE

Publications.
Fornell, C. ve Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104
Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). McGraw-Hill.
Gündüz, M., Aktepe, V., Sulak, S. E., Başpınar, Z. ve Büyükkarcı, A. (2019). Cultural values defining Turkish nation: From the perspectives of history teachers. *International Journal of Instruction*, *12*(2), 193-208. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12213a
Hair, J., Anderson, R., Black, B. ve Babin, B. (2016). *Multivariate data analysis* (8. bs.). Pearson Education.
Higgins D'Alessandro, A. ve Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research, 27*(7), 553-569. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)00054-2
Hökelekli, H. (2013). *Din psikolojisi*. TDV Yayınları.
İnal, K. (2012). *Eğitim ve iktidar.* Ütopya Yayınevi.
Kline, P. (2011). *An easy guide to factor analysis*. The Guilford Press.
Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 2*(3), 203-212.
Kösedağ, S. (2017). Nurettin Topçu'da insan ve şahsiyet. *Mavi Atlas, 5*(1), 69-79.
Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility.* Bantam Books.
McDonald, R. P. ve Ho, M. R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, *7*(1), 64-82.
Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin
Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574, Kanun No: 1739). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf
Özyılmaz, Ö. (2023). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları* (12. bs.). Pegem Akademi.
Özyurt, C. (2013). Türkiye'de eğitim ideolojisi ve kimlik inşası. *Eğitime Bakış Dergisi*, (26), 8-12.
Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (7. bs.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003117452
Rageliene, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *25*(2), 97-105.
Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25), 1-65.
Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
Seçer, İ., Halmatoc, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-24. https://doi.org/10.19128/turje.181057
Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi* (14. bs.). Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. bs.). Nobel Yayınları.

Tekin, E. (2025). Zihinsel dejenerasyonun toplumsal dinamikleri: Dijital kapitalizm çağında "beyin çürümesi"nin kültürel ve sınıfsal analizi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, *45*(2), 590-635.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *43*(43), 432-442.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Topçu, N. (2012). *Türkiye'nin maarif davası* (8. bs.). Dergah Yayınevi.

Topçu, N. (2016). *İsyan ahlakı*. Dergah Yayınları.

Turan, S. (2000). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, *29*(6), 543-555.

Turiel, E., Edwards, C. P. ve Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *9*(1), 75-85. https://doi.org/10.1177/002202217891006

Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, (43), 19-24.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.