

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/342396809>

# Adalet Değeri leęi Geçerlik ve Güvenirlik alışması

Article in *Sosyal Bilimler Dergisi* · June 2020

DOI: 10.31834/kiissbd.699877

CITATIONS

0

READS

6

3 authors, including:



**Tuğba Karadavut**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

6 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**  
**Kilis 7 Aralık University Journal of Social Sciences**  
**ISSN 2146-4561**  
**Haziran/June 2020, 10 (19): 150-163**

Adalet Değeri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Reliability and Validity of the Justice Value Scale

**Tuğba KARADAVUT**

Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Çayeli Eğitim Fakültesi  
e-posta: [tugba-mat@hotmail.com](mailto:tugba-mat@hotmail.com)  
Orcid: 0000-0002-8738-7177

**Serdar KARADAĞ**

Milli Eğitim Bakanlığı, Musabeyli İlçe Milli Eğitim Müdürü  
e-posta: [srdkrd@gmail.com](mailto:srdkrd@gmail.com)  
Orcid: 0000-0003-1522-3031

**Bilgehan NACAR**

Milli Eğitim Bakanlığı, Afşin İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Adalet  
Öğretmeni  
e-posta: [bilgehannacar@hotmail.com](mailto:bilgehannacar@hotmail.com)  
Orcid: 0000-0002-6244-6521

**Makale Bilgisi/Article Information**

**Makale Türü/Article types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 06 Mart 2020/06 March 2020

**Kabul Tarihi/Accepted:** 06 Haziran 2020/06 June 2020

**Yayın Sezonu/Pub Date Season:** Haziran 2020/Juner 2020

**Atıf/Cite as:** Karadavut TuğbaKaradağ, Serdar ve Nacar, Bilgehan (2020),  
Adalet Değeri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması/ The Reliability and  
Validity of the Justice Value Scale, Kilis 7 Üniversitesi *Sosyal Bilimler*  
*Dergisi*, 10 (19),150-163, doi:<https://doi.org/10.31834/kilissbd.699877>

Rights reserved.  
For Permissions  
[sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr)

## ADALET DEĞERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### ÖZ

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (2018)'nin belirlediği on kök değerden birisi olan adalet değeri ile ilgili olarak okullarda uygulanan eğitimin etkililiğinin sınıf ve okul bazında değerlendirilmesi amacıyla bir “Adalet Değeri Ölçeği” geliştirilmiştir. Adalet Değeri Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi için 13'ü ilkök ve 8'i ortaokul olmak üzere toplam 21 okuldan veri toplanmıştır. Bu okullarda görev yapan 66 öğretmen, derslerine girdikleri sınıfları Adalet Değeri Ölçeği maddelerine göre değerlendirmiştir. Bu şekilde, toplamda 99 sınıf değerlendirilmiştir. Adalet değeri ölçeği 5'li Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Kayıp verilerin tamamlanmasında beklenti maksimizasyonu (expectation maximization) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Toplanan veriler rassal olarak iki ayrı veri setine ayrılmıştır. Bu veri setlerinin birinde açımlayıcı faktör analizi, diğerinde ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen 8 maddeli ölçek için iç tutarlık katsayısı (Cronbach'ın alfa katsayısı) .87 olarak bulunmuştur. Maddelerin her birinin madde toplam korelasyonları .45'ten büyük bulunmuştur. Tek boyutlu bir yapı olarak ele alınan adalet değerinin ölçülmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, model uyum indekslerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** Değerler eğitimi, Adalet değeri, Ölçek geliştirme, On kök değer, Adalet değeri ölçeği

## DEVELOPMENT OF THE JUSTICE VALUE SCALE FOR THE PRIMARY AND THE MIDDLE SCHOOLS

### ABSTRACT

In this study, the “Justice Value Scale” was developed for evaluating the effectiveness of the education regarding the justice value which is one of the ten root values determined by MEB (2018). The evaluation by the developed scale can be done at the class and the school level. In order to evaluate the psychometric properties of the scale, data were collected from 21 schools in total that included 13 primary schools and 8 middle schools. Sixty-six teachers from these schools evaluated the classes they were teaching on the Justice Value Scale. By this way, 99 classes were evaluated in total. Expectation maximization method was used for imputation of the missing values. The data set was randomly divided into two data sets. An exploratory factor analysis was conducted using one of the data sets, and a confirmatory factor analysis was conducted using the other data set. The Cronbach's alpha for the eight-item scale was .87. Each of the item-total correlation values were higher than .45. A confirmatory factor analysis was conducted to verify the

unidimensional structure of the justice construct that was being measured by the scale. The model fit indices were found to be sufficiently high.

**Keywords:** Values education, Justice value, Scale development, Ten root values, Justice value scale

## GİRİŞ

Bir toplumun geleceği, sahip olduğu değerleri bireylerine aktarabilmesine bağlıdır (Gökalp, 1992: 62). Değerler eğitimi, öğrencilere toplumsal ve evrensel değerlerin ve bu değerlerin gerektirdiği davranışların kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Değerler eğitiminin okullarda öğretim programlarına yerleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü kimi çocuklar için değerleri ve erdemleri öğrenecekleri tek yer okuldur (Kagan, 2001: 51). Okulların başlıca sorumluluğu öğrencileri sadece akıllı olarak yetiştirmek değil, aynı zamanda iyi birer insan olarak yetiştirmek olmalıdır (Thomas, 1991: 51). Öğrencilerin okullarda öğrendikleri davranışlar, tekrarlandığında alışkanlıklara dönüşür. Bu alışkanlıklar zaman içerisinde öğrencilerin iyi bir karakter geliştirmesine olanak sağlar (Stone & Dyal, 1997: 22). Öğrencilerin değerleri kazanabilmesi ve davranışa dönüştürebilmeleri için, değerlerin öğretim programında yer almalarının yanı sıra, sınıf içi yaşantılarının ve okul kültürünün de bir parçası olması gerekir. Öğretmenler yaptıkları öğretime değerler eğitimi yerleştirdiklerinde, sınıf öğrencilerin birbirlerini önemsedikleri, birbirlerine saygı gösterdikleri, birbirlerini benimsedikleri bir topluluk haline dönüşür (Kagan, 2001: 50). Ergenlik döneminde artış göstermekle birlikte, çocukluk döneminde akran etkisi bireylerin sosyal ve ahlaki gelişimini şekillendirir (Berkowitz, 2002: 54). Okuldaki sosyal etkileşimlerle öğrenilen değerler, öğretim programlarıyla öğretilen değerlerden daha etkili ve kalıcı olur (Thomas, 1991: 53). Okulda değerler eğitiminin odağı kaliteli yaşantılar ve deneyimler olmalıdır. Okul ve sınıf ortamı sosyal ilişkileri teşvik edici, benimseyici ve önemseyici olmalıdır (Berkowitz, 2002: 59).

Türk eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere değerler ve yetkinliklerle özdeşleştirilmiş bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır. Değerler, geçmişten gelen ve geleceğe aktarılacak olan milli ve manevi unsurlardır. Yetkinlikler ise değerlerin hayata geçirilmesini sağlayan eylemlerdir. Bir toplumun geleceği değerlerini benimsemiş ve onları yetkinliklerle hayata geçirmiş bireylere bağlıdır. Eğitim sistemleri toplumun değerlerini özümsemiş ve bu değerleri davranışa dönüştürebilen bireyler yetiştirmelidir. Bu nedenle değerler eğitim sistemimizde bir konu ya da ünite olarak ele alınmayıp eğitim sistemimizin nihai bir hedefi olarak görülmüştür. Değerler eğitimi öğretim programlarının her birine ve her birimine

yerleştirilerek toplumun değerlerini özümsemiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğretim programlarına yerleştirilmiş on adet kök değer bulunmaktadır. Bunlar adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018). Değerlerin öğretim programında ayrı bir konu ya da ünite olarak ele alınması, değerlerin kalıcı olarak kazanılmasına bir katkı sağlamamaktadır. Bu yüzden belirlenen kök değerler öğretim programlarına aheni olarak yerleştirilmenin yanı sıra örtük olarak da yerleştirilmiştir. Bu şekilde, okullarda uygulanan öğretim programları ve okullardaki sosyal yaşam bir bütün olarak öğrencilerin bir değerler sistemi geliştirmelerine olanak sağlamalıdır (MEB, 2017).

Değerler eğitimine verilen önemin artması, yapılan değerler eğitiminin ya da öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinin değerlendirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Yapılan değerler eğitiminin değerlendirilmesi ve elde edilen geri dönütlerin yapılan eğitimi geliştirmekte kullanılmasıyla değerler eğitimi ile ilgili olarak yapılan girişimlerin etkililiği artırılabilir (Berkowitz & Bier, 2005: 21). Değerler eğitiminin değerlendirilmesi, bireysel olarak öğrenci bazında değil, sınıf seviyesinde olmalıdır. Sınıf seviyesinde yapılan bir değerlendirme ile öğretim programındaki değerler eğitiminin ve öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandığı yöntemlerin etkililiği ile ilgili olarak bilgi sağlanabilir (Veugelers & Vedder, 2003: 381). Dolayısıyla, bir bütün olarak değerler eğitimi veya daha özgül olarak belirli bir değer edinilme durumunu değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçeklerin sınıf bazında değerlendirme yapmaya yönelik hazırlanmasında fayda vardır.

Bu çalışmada, MEB (2018)’in belirlediği on kök değerden birisi olan adalet değerinin kazanılma durumunu değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Alanyazında Türkçe olarak geliştirilmiş bir adalet değeri ölçeğine rastlanmamaktadır. Bu çalışmada geliştirilen ve “Adalet Değeri Ölçeği” ismi verilen ölçek ile öğretmenlerden derslerine girdikleri sınıfları değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin, derslerine girdikleri her bir sınıf için ayrı bir değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin adalet değeri ile ilgili olarak yaptıkları değerler eğitiminin etkililiğini değerlendirebilecekleri bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Benzer şekilde, okullarda bu ölçme aracının kullanılmasıyla, okul genelinde yapılan adalet değeri eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi mümkün olabilecektir. Alanyazında adalet kavramının

okullarda sosyal adalet (örn., Torres-Harding, Siers, & Olson, 2012), okullarda örgütsel adalet (örn., Hoy & Tarter, 2004), öğretmenlerin öğrencilere adaletli davranması (örn., Ehrhardt-Madapathi, Pretsch ve Schmitt, 2017; Molinari, Speltini & Passini, 2013) vb. konular şeklinde ele alındığı görülmektedir. Ancak, öğrencilerin davranışlarında adalet değerinin gözlemlenme sıklığına yönelik geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamaktadır.

Adalet, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Herkes kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Adalet değerine ilişkin bazı tutum ve davranışlar MEB (2017) tarafından adil olma, eşit davranma ve paylaşma olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda adalet kavramı bu çalışmada tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bu yapının, arkadaşlarına tarafsız davranmak, arkadaşlarının hakkını gözetmek, arkadaşlarına eşit olarak paylaşmak, haklı olanın yanında olmak ve hatalı davranışlarının sorumluluğunu almak temaları çerçevesinde ölçülmesi öngörülmüştür. Bu temalar sınıf içinde gözlemlenebilecek çeşitli bağlamlar içerisinde ifade edilerek adalet ölçeğinin aday maddeleri yazılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2. 1. Ölçek Geliştirme Süreci

Adalet değeri ölçeği geliştirme süreci adalet değerinin tanımının belirlenmesi ile başlamıştır. Ardından, adalet değerinin tanımından yola çıkarak, adalet değerinin sınıf içerisinde hangi öğrenci davranışları şeklinde gözlemlenebileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için bu çalışmanın yazarlarının öğretmenlik deneyimlerinden faydalanılmıştır. Çalışmanın yazarlarının tamamı eğitim fakültesinden mezun araştırmacılardan oluşmaktadır. Yazarlardan ikisinin ilköğretim kademesinde öğretmenlik deneyimi bulunurken, bunlardan birisinin aktif olarak devam eden yöneticilik görevi bulunmaktadır. Çalışmanın yazarlarının deneyimleri doğrultusunda, adalet değerinin sınıf ortamında arkadaşlarına tarafsız davranmak, arkadaşlarının hakkını gözetmek, arkadaşlarına eşit olarak paylaşmak, haklı olanın yanında olmak ve hatalı davranışlarının sorumluluğunu almak davranışları şeklinde gözlemlenebileceğine karar verilmiştir. Belirlenen bu temalar çerçevesinde 12 adet madde yazılmıştır.

Adalet değeri ölçeği 5’li Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” şeklinde bir derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Bu beş nokta dışında ayrıca “Fikrim yok” seçeneği kullanılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin ders verdikleri sınıflarda gözlemlene fırsatı bulamadıkları öğrenci davranışlarını belirtmelerine olanak sağlanmıştır.

## 2. 2. Kapsam Geçerliği

Adalet değeri ölçeğinin 12 maddesi yazıldıktan sonra, 10 öğretmenden maddelerin her birini adalet kavramını temsil etmedeki uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu öğretmenlerin 5’i sınıf öğretmeni, 2’si ilköğretim matematik öğretmeni, 1’i rehberlik öğretmeni, , 1’i fen bilgisi öğretmeni ve 1’i okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenler maddeleri “Uygun değil”, “Biraz uygun”, “Oldukça uygun”, ”Çok uygun” şeklinde değişen 4’lü bir ölçek üzerinden değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda her bir madde için madde kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Bir madde için madde kapsam geçerlik indeksi, o maddenin kapsam geçerliğini sağladığı yönünde değerlendirme yapan (“Oldukça uygun” ya da ”Çok uygun” cevabını seçenler) öğretmenlerin oranı şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre, madde kapsam geçerlik indeksi her bir madde için 0.90 veya 1 olarak bulunmuştur. Bu değerler, .05 manidarlık seviyesinde kapsam geçerliğinin sağlanması için gerekli minimum değer olan .80’den büyüktür (Lynn, 1986). Dolayısıyla, kapsam geçerliği analizi sonucunda, yazılan aday maddeler içerisinde gözden geçirilmesi ya da elenmesi gereken madde bulunmamaktadır.

## 2. 3. Verilerin Toplanması ve Veri Seti

Adalet değeri ölçeğinin geliştirilmesi için 13’ü ilkokul ve 8’i ortaokul olmak üzere toplam 21 okuldan veri toplanmıştır. Bu okullarda görev yapan 66 öğretmen, derslerine girdikleri sınıfları adalet ölçeği maddelerine göre değerlendirmiştir. Bu şekilde, toplamda 99 adet sınıf değerlendirilmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün madde sayısına oranının kabul edilebilir düzeyde olması gerekir. Bu oran, Cattell’e (1978) göre 3 ile 6 arasında olmalı, Gorsuch’a (1983) göre en az 5 olmalı, Everitt’e göre en az 10 olmalıdır. Bu çalışmada, toplanan veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulanması için rassal olarak iki veri setine bölünmüştür. Dolayısıyla, örneklem büyüklüğünün madde sayısına oranı yaklaşık olarak 4’tür. Bu oran, faktör analizi için yeterli olan örneklem büyüklüğünün sağlandığını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler uygun

örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenlere, ölçeğin amacı ve uygulanışı sözlü olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenlere ölçeğin başında adalet değerinin tanımı, ölçeğin amacı ve nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilerin yer aldığı bir yönerge sunulmuştur. Değerlendirmeyi yapan öğretmenlerin alanlarına göre dağılımları Tablo 1 ile ve değerlendirilmesi yapılan sınıfların sınıf seviyesine göre dağılımları Tablo 2 ile gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Sınıfları Değerlendiren Öğretmenlerin Alanlarına Göre Dağılımı (N=99).

<b>Branş</b>	<b>Frekan s</b>	<b>Branş</b>	<b>Frekans</b>
<b>Beden eğitimi</b>	6	İngilizce	7
<b>Bilişim teknolojileri</b>	2	Matematik	19
<b>Din kültürü</b>	7	Sınıf	24
<b>Fen bilimleri</b>	9	Sosyal bilgiler	9
<b>Görsel sanatlar</b>	2	Türkçe	14

**Tablo 2:** Değerlendirilmesi Yapılan Sınıfların Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı (N=99)

<b>İlkokul sınıf seviyesi</b>	<b>Frekans</b>	<b>Ortaokul sınıf seviyesi</b>	<b>Frekans</b>
1	3	5	22
2	8	6	17
3	8	7	18
4	5	8	18
<b>Toplam</b>	24	<b>Toplam</b>	75

Adalet değeri ölçeği 5’li Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” şeklinde bir derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Bu beş nokta dışında



ayrıca “Fikrim yok” seçeneği kullanılmıştır. Öğretmenlerin soru bazında verdikleri cevaplar tablo 3 ile gösterilmiştir.

**Tablo 3A: Öğretmenlerin Adalet Ölçeğine Verdikleri Cevapların Dağılımı**

	Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5	Soru 6
<b>Hiçbir zaman</b>	2 (2.0)	1 (1.0)	0 (0.0)	1 (1.0)	1 (0.0)	0 (0.0)
<b>Nadiren</b>	18 (18.2)	11 (11.1)	6 (6.1)	18 (18.2)	3 (3.0)	10 (10.1)
<b>Bazen</b>	36 (36.4)	26 (26.3)	20 (20.2)	31 (31.3)	12 (12.1)	23 (23.2)
<b>Sıklıkla</b>	37 (37.4)	44 (44.4)	53 (53.5)	31 (31.3)	62 (62.6)	54 (54.5)
<b>Her zaman</b>	6 (6.1)	17 (17.2)	20 (20.2)	18 (18.2)	21 (21.2)	12 (12.1)
<b>Fikrim yok</b>	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)

**Tablo 3B: Öğretmenlerin Adalet Ölçeğine Cevaplarının Dağılımı**

	Soru 7	Soru 8	Soru 9	Soru 10	Soru 11	Soru 12
<b>Hiçbir zaman</b>	1 (1.0)	0 (0.0)	3 (3.0)	1 (1.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
<b>Nadiren</b>	10 (10.1)	6 (6.1)	7 (7.1)	5 (5.1)	8 (8.1)	8 (8.1)
<b>Bazen</b>	31 (31.3)	16 (16.2)	30 (30.3)	25 (25.3)	24 (24.2)	30 (30.3)
<b>Sıklıkla</b>	39 (39.4)	38 (38.4)	44 (44.4)	46 (46.5)	48 (48.5)	40 (40.4)
<b>Her zaman</b>	18 (18.2)	39 (39.4)	13 (13.1)	22 (22.2)	19 (19.2)	21 (21.2)
<b>Fikrim yok</b>	0 (0.0)	0 (0.00)	2 (2.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
<b>Toplam</b>	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)	99 (100.0)

“Fikrim yok” seçeneği kayıp veri olarak kodlanmıştır. Tablo 3B’de görüldüğü üzere kayıp veri yalnızca Soru 9 için gözlenmiştir ve oranı %2.0

dir. Kayıp verilerin tamamıyla rassal olduğu hipotezi Little (1998)'in MCAR testi ile sınanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre kayıp verilerin tamamıyla rassal olmadığı sonucuna varılmıştır ( $\chi^2(11)=32.309$ ,  $p<.01$ ). Bu yüzden verilerin listesel olarak silinmesi yöntemine başvurulmamıştır. Kayıp verilerin oranı %5'ten az olduğu için, kayıp verilerin tamamlanmasında beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization: EM) yöntemi kullanılmıştır.

#### **2. 4. Güvenirlik ve Yapı Geçerliği**

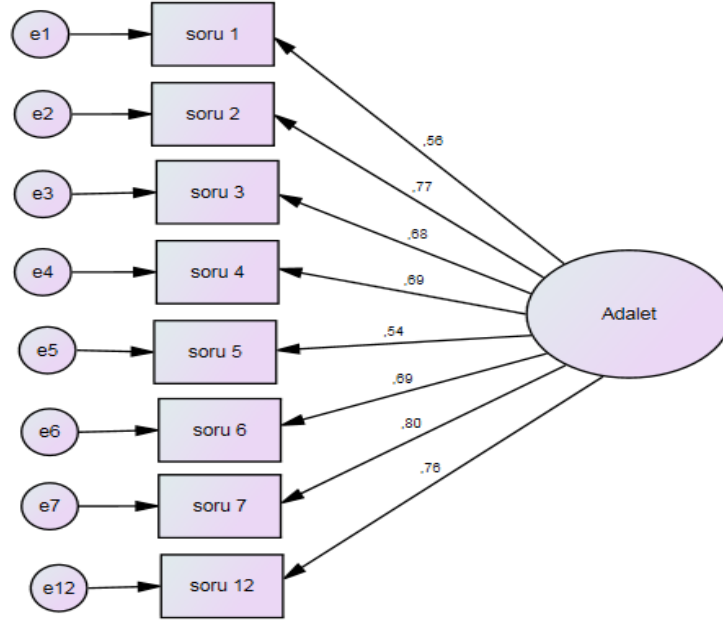
Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçekteki maddelerin bir bütün olarak arka planda ölçtüğü örtük yapı belirlenmeye çalışılır. Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ise, açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan örtük yapı test edilir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri iki farklı örnekleme uygulanmıştır. Bunun için, %50 olasılıkla rastgele seçim yöntemi kullanılarak 62 ve 37 büyüklüğünde iki örneklem elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizlerinin uygulanmasında SPSS, doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulanmasında ise AMOS kullanılmıştır.

### **3. BULGULAR**

#### **3. 1. Güvenirlik ve Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular**

İlk örneklem ile yapılan güvenirlik analizi, Madde 8 için hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerinin, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları için kabul edilebilir alt değer olan .30'dan küçük olduğunu ortaya koymuştur (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu yüzden Madde 8 ölçekten çıkarılmıştır. Madde 8'in ölçekten çıkarılmasının ardından elde edilen Cronbach'ın alfa katsayısı .89'tur. Bu değer alpha katsayısı için kabul edilebilir alt değer olan .70'ten büyüktür (Nunnally, 1978). Ölçek maddeleri adalet değerini ölçmek için yazılmıştır. Başka bir deyişle geliştirilen ölçeğin tek faktörlü örtük bir yapıyı ölçmesi amaçlanmıştır ve maddelerin bu yapıyı ölçebilirliği test edilmek istenmiştir. Bu amaçla ilk olarak, elde edilen ikinci örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (bknz. Şekil 1). Tek faktörlü modelde standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları en düşük olan maddeler olan Madde 9, Madde 10, ve Madde 11 sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen 8 maddeli ölçek için tek faktörlü modelin verilere kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür ( $\chi^2(20)=20.202$ ,  $p>.05$ ,  $\chi^2/df=1.010$ , TLI=.996, CFI=.997, RMSEA=0.017, SRMR=.077, RFI=.710, NFI=.793, IFI=.997).

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Regresyon Ağırlıkları



Elde edilen 8 maddeli ölçekle diğer örnekleme yapılan açımlayıcı faktör analizi, özdeğerleri 1'den büyük olan tek faktörün varlığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, örtük yapının tek boyutlu olduğu sonucunu vermektedir (Kaiser, 1960). Benzer şekilde yamaç birikinti grafiği sonucu da tek faktörlü çözümü desteklemektedir (Cattell, 1966). Birinci faktör toplam değişkenliğin %52.98'ini açıklamaktadır. Madde 1-7 ve Madde 12 için faktör yükleri sırasıyla .62, .88, .75, .67, .56, .66, .72, .71 olarak bulunmuştur. Faktör yüklerinin her biri .45'ten büyük oldukları için maddelerin adalet değerini ölçtükleri sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2019 :134). Elde edilen 8 maddeli ölçek için Cronbach'ın alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Maddelerin her birinin madde toplam korelasyonları .45'ten büyük bulunmuştur.

### 3. 2. Türüne Göre Okullar ve Puanlayıcılar Arası Tutarlılığa İlişkin Bulgular

Adalet ölçeği toplam puanlarının, okul türünün ilkökul ya da ortaokul olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Adalet

ölçeği, ilkokul ve ortaokul seviyesinde kullanılmak üzere tasarlandığından, adalet ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemesi beklenmektedir. Benzer şekilde, bir okul içindeki sınıfların, o sınıflarda derse giren öğretmenlerce adalet ölçeği maddeleri açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Böylelikle aynı sınıf birden fazla öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Farklı puanlayıcıların (yani, öğretmenlerin), aynı sınıf için benzer puanlamalarda bulunması beklenmektedir. Bu amaçla, aynı sınıfı değerlendirmek amacıyla elde edilen adalet ölçeği puanlarının, puanlayıcı kimliğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, başka bir deyişle puanlayıcılar arası tutarlığın sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada puanlayıcıların (yani, öğretmenlerin) değerlendirdiği sınıflar, okullar içinde kümelenmiştir. Bu nedenle iki düzeyli bir regresyon modeli kullanılmıştır. Puanlayıcı kimliği birinci düzey bir bağımsız değişken, okul türü ise ikinci düzey bir bağımsız değişken olarak modellenmiştir. Puanlayıcı kimliği değişkeni için ortalama regresyon katsayısı 0.014 ( $p > .010$ ) bulunmuştur ve eğitim değişkenliği 0.004 bulunmuştur. Dolayısıyla, puanlayıcılar arasında aynı okul içinde ya da okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle, sınıfların değerlendirilmesinden elde edilen adalet ölçeği toplam puanlarındaki değişkenlik puanlamayı yapan öğretmenlerin farklı olmasından kaynaklanmamaktadır. Okul türünün adalet ölçeği toplam puanı üzerindeki etkisi -0.904 ( $p > .010$ ) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, adalet ölçeği toplam puanındaki değişkenlik, okul türünün ilkokul ya da ortaokul olmasına bağlı değildir. Bu bulgu, adalet ölçeğinin ilkokul ve ortaokul seviyesinde kullanılabilirliğini desteklemektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada MEB (2018)'in belirlediği on kök değerden biri olan adalet değerinin değerlendirilmesi için “Adalet Değeri Ölçeği” adıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin maddeleri, öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıfları genel olarak değerlendirmeleri için geliştirilmiştir. Öğretmenler, her bir ölçek maddesinin sınıfta gözlenme sıklığını belirtirler. Böylelikle öğretmenler, adalet değerinin öğrenciler tarafından kazanılma durumunu belirlerken, adalet değeri ile ilgili olarak uygulanan eğitimin etkililiğini de sınıf ve okul bazında değerlendirmiş olurlar. Çünkü öğretim programındaki değerler eğitiminin ve öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandığı yöntemlerin etkililiğinin değerlendirilmesi öğrenci bazında değil, sınıf bazında olmalıdır (Veugelers & Vedder, 2003: 381). Geliştirilen ölçeği oluşturan sekiz madde Ek-1’de verilmiştir.

Adalet Değeri Ölçeği tek boyutlu bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz ifade içeren ve ters yönde puanlanması gereken bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 8’dir. Ölçekten alınan yüksek puan, değerlendirmenin yapıldığı sınıftaki öğrencilerin adaletli davranışlar sergilediklerine işaret eder. Ölçekten alınan düşük puan ise öğrencilerin adalet değerini davranışa dönüştüremediklerine işaret eder. Bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çözümlenmeleri, ölçeğin psikometrik özelliklerinin sınıfları adalet değeri ile ilgili olarak değerlendirmek için yeterli olduğunu göstermektedir.

İyi bilgiye olduğu kadar kötü bilgiye de erişimin kolay ve hızlı olduğu günümüzde, değerler eğitimi duyulan ihtiyaç artmıştır. Buna bağlı olarak değerler eğitimi okullarda ve öğretim programlarında daha çok önem kazanmıştır. Adalet Değeri Ölçeği ile okulların kendi okullarında uyguladıkları adalet değeri eğitiminin etkililiğini değerlendirebilecekleri düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Berkowitz**, Marvin W., (2002), The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 43-63), Palo Alto, CA: Hoover Institution Press.
- Berkowitz**, Marvin W. ve **Bier**, Melinda C., (2005), *What works in character education: A Research-driven Guide for Educators*, Washington, DC: Character Education Partnership.
- Büyüköztürk**, Şener, (2019), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell**, Raymond B., (1978)., *The Scientific use of Factor Analysis*, New York: Plenum
- Cattell**, Raymond B., (1966), The Scree Test For The Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 629-637.
- Ehrhardt-Madapathi**, N., Pretsch, J. ve Schmitt, M. (2017). Effects of Injustice in Primary Schools on Students’ Behavior and Joy of Learning. *Social Psychology of Education*, 20, 1-33.
- Everitt**, B. S. (1975), Multivariate Analysis: The Need For Data, and Other Problems, *British Journal of Psychiatry*, 126, 237-240.

- Gorsuch**, Richard L., (1983), *Factor analysis* (2nd ed.), Hillsdale,NJ: Erlbaum.
- Gökalp**, Ziya, (1992), *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*, İstanbul: MEB.
- Hoy**, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust. *International Journal of Educational Management*, 18, 250-259.
- Kagan**, Spencer, (2001), Teaching for Character and Community, *Educational Leadership*, 59(2), 50-55.
- Kaiser**, Henry F., (1960), The Application of Electronic computers to factor analysis, *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Little**, Roderick, (1988), A Test of Missing Completely At Random For Multivariate Data With Missing Values, *Journal of the American Statistical Association*, 83(40), 1198-1202.
- Lynn**, Mary R., (1986), Determination and Quantification of Content Validity, *Nursing Research*, 35, 382–385
- Milli Eğitim Bakanlığı**, (2017), *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_a\\_ciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_a_ciklamasi-program.pdf) , (Erişim tarihi: 06.02.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı**, (2018), *Matematik dersi öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> , (Erişim tarihi: 05, 02, 2020).
- Molinari**, L., Speltini, G. ve Passini, S. (2013). Do Perceptions of Being Treated Fairly Increase Students' Outcomes? Teacher-Student Interactions and Classroom Justice in Italian Adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19, 58-76.
- Nunnally**, Jum, (1978), *Psychometric theory*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Nunnally**, Jum. ve Bernstein, Ira H., (1994), *Psychometric theory*, 3rd ed., New York: McGraw-Hill.
- Stone**, Carolyn, ve Dyal, Marry Ann, (1997), School Counselors Sowing The Seeds of Character Education, *Professional School Counselling*, 1(2), 22-24.

**Thomas**, Ronald S., (1991), Assessing Character Education: Paradigms, Problems, and Potentials, *The Clearing House*, 65(1), 51-55.

**Torres-Harding**, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50, 77-88.

**Türk Dil Kurumu**, (2019), *Güncel Türkçe Sözlük*, <http://sozluk.gov.tr/>, (Erişim tarihi: 05.02.2020).

**Veuglers**, Wiel ve **Vedder**, Paul, (2003), Values in Teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.

## **EK-1**

### **Ölçek Maddeleri**

1. Öğrenciler arkadaşları arasında çıkan anlaşmazlıklarda tarafsız karar verir.
2. Öğrenciler sınıfta diğer arkadaşlarının hakkını gözetir.
3. Öğrenciler okul araç gereçlerini gerektiğinde eşit olarak paylaşır.
4. Öğrenciler oynayacağı oyunlarda cinsiyet, yaş, yakınlık ayrımı yapmaksızın eşit olarak görev dağılımı yapar.
5. Öğrenciler haklı olan arkadaşlarının yanında olur.
6. Sorumluluk alan öğrenciler herkese tarafsız davranır.
7. Öğrenciler sırayla yapılan etkinliklerde sırasını bekleyerek ön sıradaki arkadaşının hakkını gözetir.
8. Öğrenciler grup çalışmalarında görev dağılımında eşit iş bölümü yapar.