

Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Murat Korucuk*, Ömer Cengiz**

Makale Geliş Tarihi:02/11/2023

Makale Kabul Tarihi:02/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385225

Öz

Bu çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyet düzeylerini belirleyebilecek, geçerliği ve güvenirliliği sınanmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 562 (3 araştırma grubu) öğrenci ile yürütülmüştür. Ön uygulama sonucunda elde edilen yapının doğrulanabilmesi amacıyla DFA, ölçüt geçerliğinin denetlenebilmesi için ölçek alt boyutlarında ilişki analizi ve güvenirlilik analizleri yapılarak Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ'ye son hali verilmiştir. Analizler sonucunda MEYMÖ'nün Meslek Eğitmeni, Öğrenme Ortamı ve Eğitim Süreci boyutlarından oluştuğu ve bu boyutların açıkladığı varyans yükünün sırasıyla 16.99, 13.66 ve 11.26 (Toplam=41.91) olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA'da ulaşılan uyum indeks verileri referans değerleri karşılamıştır ($\chi^2/D.F.=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$). Hem ön hem de son uygulamada belirlenen iç tutarlılık katsayısı/iki yarı test verileri ölçek güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle MEYMÖ'nün geçerliği ve güvenirliliği sınanmış bir ölçek olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Memnuniyet, mesleki eğitim, ölçek geliştirme

Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a scale, whose validity and reliability have been tested, that can determine the satisfaction levels of students studying at vocational high schools towards vocational education courses. The research was conducted with 562 students (3 research groups) in the 2022-2023 academic year. In order to verify the structure obtained as a result of the pre-application, CFA was carried out, and in order to control the validity of the criterion, correlation analysis and reliability analyzes were made in the sub-dimensions of the scale, and the Satisfaction Scale Towards Vocational Education-SSTVE was given its final form. As a result of the analyzes, it was determined that SSTVE consists of Vocational Instructor, Learning Environment and Education Process dimensions and the variance load explained by these dimensions was 16.99, 13.66 and 11.26 (Total=41.91) respectively. The fit index data obtained in the CFA met the reference values ($\chi^2/D.F.=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$). The internal consistency

*Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Kars, Türkiye. muratkorucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5147-9865 

** Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Kars, Türkiye. omercengiz99@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4645-3318 

Kaynak Gösterme: Korucuk, M., & Cengiz, Ö. (2024). Mesleki eğitime yönelik memnuniyet ölçeği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2067-2089.

coefficient-two-half test values determined both in the pre- and post-application revealed that the scale was highly reliable. Based on these results, it can be stated that SSTVE is a scale whose validity and reliability have been tested.

Keywords: Satisfaction, scale development, vocational education

Giriş

Mesleki eğitimin temel amacı öğrenenlerin bir meslek hakkında yeterli teorik ve uygulama bilgisine sahip olmalarının sağlanması ile iş yaşamının başarılı birer ferdi haline getirilmesidir (Doğan, 1983; Ünlü, 2016). Bu nedenle günümüzde birçok alanda istihdam edilmenin önkoşulu olarak ilgili alanda mesleki eğitim süreçlerine katılma şartı aranmaktadır (De Oliveira Silva vd., 2019). Dünya’da mesleki eğitim uygulamaları incelendiğinde Almanya, Japonya, Norveç, Finlandiya, Amerika Birleşik Devletleri, Güney Kore Cumhuriyeti, İsviçre ve Avusturya gibi ülkelerin mesleki eğitim konusunda (uygulama ve teorik) başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülebilir. Türkiye’de ise teorik açıdan mesleki eğitim uygulamaları başarılı olsa da uygulama alanında giderilmesi gereken eğitim-iş gücü piyasası arasında yaşanan arz/talep sorunları, mesleki rehberlik kurumlarının yetersizliği, yetersiz mesleki eğitmen istihdamı, kariyer yönetiminde yaşanan sorunlar, okullarda kazanılan mesleki bilgi-becerinin iş meslek yaşamında yetersiz kalması ve mesleki eğitim için ayrılan bütçenin yeteri düzeyde olmaması gibi sorunlar olduğu bilinmektedir (Gülmez, 2014; Yazıcı vd., 2015).

Mesleki eğitimin tarihi incelendiğinde Türkiye’de de Dünya’da olduğu gibi yaklaşık bin yıllık bir temeli vardır (Hali & Rencüzoğulları, 2017). Türklerde cumhuriyet öncesinde mesleki eğitim 12. Yüzyılda Selçuklulara (Ahilik Teşkilatı) ve ardından Osmanlı’ya dayanarak, “Lonca” ve daha sonraları “Gedik” olarak bilinen çıraklık eğitiminin yürütüldüğü birimlerden oluşmuştur (Gemici, 2010). Cumhuriyetle birlikte mesleki eğitimin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yoğunlaştığı görülmektedir (Yörük vd., 2002). Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2022 yıl sonu itibarıyla Türkiye’de 1.848.236 öğrenci “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”, “Mesleki Eğitim Merkezi”, “Mesleki Açıköğretim Lisesi” ve “Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”nde mesleki eğitim görürken (URL 1, 2023); Yükseköğretim Kurulu’na göre 3.250.101 öğrenci meslek yüksekokullarında mesleki eğitim görmektedir (URL 2, 2023). Görüldüğü gibi Türkiye’de mesleki eğitimin önemli bir kısmı meslek yüksekokulları bünyesinde yürütülmektedir.

Mesleki eğitim süreçlerinin temellerini mesleki eğitim programları oluşturmaktadır. Mesleki eğitim programları ise ilgili mesleki kazanımların sağlanmasına odaklanan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin bir bütünü olarak açıklanmaktadır (Alhosani, 2022; Matorevhu & Madzamba, 2022). Eğitim programının her ögesi eğitsel hedeflere ulaşılmasında önemli bir yere sahip olmakla beraber, bu öğelerin en fazla işe koştuğu ve bir bütün olarak değerlendirilebildiği zaman aralığının mesleki eğitim dersleri olduğu

belirtilmektedir (Mitchell & Walton-Fisette, 2022; Zulela vd., 2022). Bu nedenle hedeflenen mesleki bilgi/becerilerin kazandırılmasında mesleki eğitim derslerinin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Mesleki eğitim derslerinde öğrenci başarısını etkileyen unsurlardan biri de öğrenci memnuniyetidir (Michaelis & Findeisen, 2022). Memnuniyet bireylerin beklentilerinin karşılanabilmesi sonucunda yaşadıkları doyum olarak açıklanabilen (Küçük vd., 2018; Omri vd., 2022) ve öğretim sürecinde öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilen bir kavramdır (Özgülven, 2007; Prifti, 2022). Dolayısıyla başarılı eğitim için eğitim hizmetinin alıcısı olan öğrencilerin sahip oldukları memnuniyet düzeylerinin yüksek tutulması da önem arz etmektedir.

Eğitim memnuniyeti odaklı ölçek geliştirme çalışmalarının yükseköğretimde yaşam memnuniyeti (Demirli, 2009; Erol & Yıldırım, 2016; Teeroovengadam vd., 2019), uzaktan eğitim/e-öğrenme memnuniyeti (Baltacı vd., 2021; Bayrak vd., 2020; Gülbahar, 2012; Ilgaz, 2008; Toraman vd., 2022), okul/eğitim merkezi memnuniyeti (Hoyt vd., 2007; Özberk-Ünsal, 2017; Randolph vd., 2009; Şahin, 2009), ders memnuniyeti (Liu & Chung, 2014; Uğraş & Tural, 2021), yabancı dil eğitimi memnuniyeti (Taşkın & Korucuk, 2018), yetişkin eğitim memnuniyeti (Yüksekbilgili & Akduman, 2016) ve ebeveyn memnuniyeti (Fantuzzo vd., 2006) gibi konularda yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde meslek ve mesleki eğitim odaklı ölçek geliştirme çalışmalarının mesleki inanç (Uğraş & Dindar, 2019), mesleki tutum (Kaya-Kalkan, 2014), mesleki etik (Özbek, 2003; Kalkan & Ögülmüş, 2020), mesleki yeterlik (Gülmez vd., 2019; Yılmaz vd., 2022), girişimsel yönelim (Gorostiaga vd., 2019), mesleki eğitim hizmet kalitesi (Georgiadou vd., 2020), çalışma yaşamı yetkinliği (Kyndt vd., 2014), öğretmen/ıdareci mesleki memnuniyeti (Scott & Dinham, 2003) ve mesleki yabancı dil (Zhao & Coniam) gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili ölçek geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde; mesleki eğitim derslerinde öğrenci memnuniyetine yönelik kapsayıcı bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamadığı ifade edilebilir. Bu sebeple bu çalışma hem mesleki eğitim derslerindeki öğrenciye memnuniyetine odaklandığından dolayı, hem de yapısı ve sahip olduğu alt boyutlar ile çok boyutlu bir ölçme imkânı sunduğundan dolayı diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Nihai olarak yapılan değerlendirmelerde mesleki eğitim derslerindeki öğrenci memnuniyetine yönelik güncel bir ölçme aracına rastlanamamasından ve öğrencilerin sahip oldukları memnuniyet düzeylerinin belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli bir yer tutmasından dolayı (Baykal vd., 2002; Celia, 2010; Çatı & Koçoğlu, 2008) bu çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle geliştirilen “Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ” ile mesleki eğitim derslerine katılan öğrencilerin bu derslere yönelik memnuniyetlerinin belirlenmesiyle mesleki eğitim derslerinin iyileştirilebilmesine katkıda bulunulabilir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak araştırmada yer alan gruplar hakkında bilgiler sunulmuştur. Daha sonra ölçek geliştirme sürecinin temellerinden olan madde yazımı, ön inceleme/değerlendirmeler ile yapılan işlemler ve uygulanan analizler hakkında açıklamalara detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Araştırma Grupları

Bu çalışma üç araştırma grubuyla yürütülmüştür. Araştırma gruplarının ölçek formlarına verdikleri yanıtların etkilenmemesi ve tarafsızlığın korunabilmesi için her bir araştırma grubu farklı bireylerden oluşacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma grupları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir meslek yüksekokulunda en az bir yarıyıl öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin elde edildiği meslek yüksekokulu (MYO) 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren yaklaşık 17 yıldır çeşitli bölümlerde (Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik, Yönetim ve Organizasyon, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri ile Mimar ve Şehir Planlama) 27 öğretim elemanı ile mesleki eğitim vermektedir. Bu çalışmada araştırma gruplarının MYO'dan seçilmesinin temel nedeni olarak MYO'nun mesleki eğitim alanında yeterli bir akademik-idari kadroya ve deneyime sahip olmasıdır ki; MYO'nun bu özelliğiyle MEYMÖ'nün geliştirilebilmesi için uygun bir ortama sahip olduğu ifade edilebilir. MYO'nun mevcut öğrenci sayısı 120 Aşçılık, 317 Çocuk Gelişimi, 122 İş Sağlığı ve Güvenliği, 110 Lojistik, 102 Özel Güvenlik ve Koruma ile 41 Tapu ve Kadastro bölümlerinde olmak üzere toplamda 812'dir. Araştırma grupları ile gruplara uygulanan işlemler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Grupları

Araştırma Grubu (AG)	MEYMÖ	n	Gerçekleştirilen İşlemler
Birinci AG	Ön Uygulama Formu (84 madde)	18	Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.
İkinci AG	Ön Uygulama Formu (84 madde)	185	Ön uygulama formunun yapı geçerliği (Açımlayıcı Faktör Analizi 'AFA'-Monte Carlo Paralellik Testi 'MCPT') ile güvenilirliği (İç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) kontrol edilmiştir.
Üçüncü AG	Son Uygulama Formu (26 madde)	359	Son uygulama formunun sahip olduğu yapının geçerliği doğrulanmıştır (Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA). Ölçüt geçerliği test edilmiştir. Güvenirliği (İç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) kontrol edilmiştir.

Tablo 1'de gösterildiği gibi birinci araştırma grubu hazırlanan ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının kontrolünden geçen madde havuzundaki maddelerin anlaşılabilirliğinin sınanabilmesi amacıyla MYO'nun her bölümünden üç öğrenci olmak üzere belirlenen toplamda 18 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci araştırma grubu ile bir sınıf ortamında her bir maddenin anlaşılabilirliği yüksek sesle okunarak kontrol edilmiştir. Burada amaç; maddelerin her bir öğrenci tarafından aynı şekilde

anlaşılmasının sağlanmasıdır. Bu süreçte hazırlanan 84 maddeden 12'sinde revizyona gidilmiş ve MEYMÖ ön uygulamaya hazır hale gelmiştir.

İkinci araştırma grubundan MEYMÖ ön uygulama formuyla (84 madde) veri elde edilmiştir. İkinci araştırma grubu 185 öğrenciden oluşmaktadır ve MEYMÖ ön uygulama formu ile elde edilen verilere uygulanan ve Tablo 1'de gösterilen analizler (Açımlayıcı Faktör Analizi, Monte Carlo Paralellik Testi ile iç tutarlılık katsayısı-iki yarı test) sonucunda MEYMÖ son uygulama formu hazırlanmıştır. MEYMÖ son uygulama formu 26 maddeden oluşmaktadır. Nunnally (1978) ölçek geliştirme sürecinde son uygulama formlarının uygulanacağı grubun büyüklüğünü son uygulama formu madde sayısının on katı olmasını önermektedir. Bu sebeple MEYMÖ son uygulama formunda 26 madde olduğundan dolayı en az 26'nın 10 katı olan 260 öğrenciden veri elde edilmesi amaçlanmış, olabildiğince fazla veri toplanmış ve nihai aşamada 359 öğrenciden veri elde edilmiştir. İkinci ve üçüncü araştırma gruplarında veri elde edilen öğrencilerin olabildiğince farklı bölümlerden seçilmesine gayret edilmiştir. Örneklem belirlenmesi sürecinde her bireye eşit seçilme hakkı tanınabilmesi amacıyla tüm aşamalarda rastgele hareket edilmiş ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Madde Yazımı ve Değerlendirilmesi

Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanabilmesi için öncelikle madde yazımına başlamadan önce ilgili alanyazın incelenmiştir. Ardından en az doktor unvanındaki eğitim bilimlari alan uzmanları ile en az 10 yıllık mesleki eğitim deneyimine sahip olan mesleki eğitim derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu noktada uzmanlar tarafından ölçekten çıkartılması gerekli görülen maddeler uzman görüş birliğine bakılmaksızın ölçekten çıkartılmıştır. Aynı şekilde revizyon istendiğinde de her uzmanın revizyon talebi dikkate alınmıştır. Ölçekte sadece tüm uzmanlar tarafında kabul edilen maddeler ile ön uygulamaya geçilmiştir. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri kapsamında meslek eğitmeni, öğrenme ortamı ve eğitim süreci olmak üzere üç temada 97 ölçek maddesi yazılmıştır. 97 maddelik ölçek ön uygulama formu eğitim bilimlari alan uzmanları ile mesleki eğitim uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda ölçek formları uzmanlara dağıtılmış ve ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmesi ölçek ön uygulamasından önce yapılmıştır. Uzmanların ölçek maddelerini kabul edeceği, revizyon talep edeceği veya ölçekten çıkartılmasını isteyeceği kısımları her bir madde için işaretlemeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 13 madde ölçek ön uygulama formundan çıkartılmış, 17 madde ise revize edilmiştir. 84 maddeden oluşan ölçek ön uygulama formu birinci araştırma grubu olan 18 kişilik öğrenci grubu ile birlikte değerlendirilmiş, maddeler tek tek okunarak anlaşılabilirliği sınanmıştır. Bu aşamada da 11 madde revize edilmiştir. Ardından 84 madde 13 yıllık mesleki kıdeme sahip olan Türk Dili uzmanının kontrolüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri ve birinci araştırma grubu ile yürütülen kontrollerden sonra MEYMÖ'nün değerlendirilmesinin kolay olabilmesi ve katılımcıların seçenekler arasındaki kararsızlıklarının en aza indirilebilmesi (Erkuş, 2016) amacıyla ölçeğin Beşli Likert

tipinde olmasına karar verilmiştir. MEYMÖ 1*Kesinlikle Katılmıyorum; 2*Katılmıyorum; 3*Kısmen Katılıyorum; 4*Katılıyorum; 5*Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Üçüncü maddenin puan yükünün 3 olmasından dolayı “Kısmen Katılıyorum” şeklinde kodlanması uygun görülmüştür. Literatürde beşli likert tipindeki ölçeklerde üçüncü maddenin “Kararsızım” şeklinde kodlandığı da görülebilir. Ancak bu çalışmada katılımcıların daha anlaşılır şekilde cevap verebilmeleri için üçüncü madde “Kısmen Katılıyorum” şeklinde kodlanmıştır. Diğer taraftan her uygulama öncesi katılımcılara ölçek kodlanması ve ifadeleri hakkında bilgi verilmiştir. Buradaki temel amaç katılımcıların işaretleme yaparken yanılmalarının engellenmesi/en aza indirilmesidir.

Analiz ve İşlem

Ölçek geliştirme sürecinde Seçer (2015) ile Şeker ve Gençdoğan, 2014 tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınmıştır. Bu sebeple öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve ölçeğin ön kontrolleri yapıldıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sonucunda elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA yapılmasının temel nedeni ölçeğin sahip olduğu yapının (alt boyutların) belirlenebilmesidir (Büyüköztürk, 2002; Çolakoğlu & Büyükekşi, 2014). AFA sonucunda elde edilen yapı ile belirlenen ölçekle son uygulama yapılmıştır. Son uygulama sonucunda ulaşılan veriler Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. AFA’dan sonra DFA yapılmasının temel nedeni AFA sonucunda ulaşılan yapının farklı bir örneklem grubundan elde edilen veriler ile sınanması ve böylelikle ölçeğin AFA ile belirlenen yapısının doğrulanmasıdır (Bandalos & Finney, 2010; Orçan, 2018; Yaşlıoğlu, 2017). AFA ve DFA sonrasında ölçeğe son şekli verilmiştir. MEYMÖ’nün geliştirilebilmesi amacıyla iki farklı araştırma grubundan ön uygulama formu ve son uygulama formu kullanılarak veri elde edilmiştir.

Ölçek ön uygulama formu vasıtasıyla elde edilen verilerin yapı geçerliği ile güvenilirliğinin sınanabilmesi amacıyla birtakım analizlerin uygulanması gereklidir. Bu nedenle öncelikle verilerin AFA’ya uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi (BT) ile analiz yapılmıştır. Ardından ölçeğin sahip olduğu yapının tespit edilebilmesi amacıyla AFA ve MCPT uygulanmıştır. Verilerin güvenilirliği ise iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı test ile sınanmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen yapının tekrar sınanabilmesi amacıyla MEYMÖ’nün son uygulamasına geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen yapının doğrulanabilmesi amacıyla DFA, ölçüt geçerliğinin denetlenebilmesi için ölçek alt boyutlarına yönelik ilişki analizi ve güvenilirlik analizleri yapılarak MEYMÖ’ye son hali verilmiştir. Son uygulama sonrası hem ölçeğin tamamı için hem de tüm alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısı-iki yarı test değerleri hesaplanmıştır.

MEYMÖ ön uygulamasında ulaşılan verilerin analizinde yapılan iş ve işlemler şu şekilde açıklanabilir: Verilerin örneklem büyüklüğü açısından AFA’ya uygunlukları KMO ve BT ile test edilebilir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu sebeple öncelikle ön uygulama formu ile elde edilen veriler KMO ve BT ile sınanmıştır. KMO değerinin

.60'tan yüksek ve BT değerinin anlamlı olması ($BT \leq .05$) ölçekte yer alan her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından öngörülebileceğini ifade etmekte ve AFA'ya devam edilebileceğini göstermektedir (Çokluk, vd., 2012; Field, 2000; Kaya, 2013). Yapılan analizlerde KMO (.780) ve BT ($\chi^2 = 1663.435, p = .000$) sonuçlarının referans değerleri karşıladığı görülmüştür. Ardından ön uygulama formundaki yapının ve boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla AFA yapılmıştır. Costello ve Osborne (2005) AFA'da faktörler arasında ilişkinin varlığı durumunda Direct-Oblimin tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Ölçek alt boyutları arasında Tablo 7'de gösterildiği gibi yüksek düzeyde anlamlı ($p < .01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple faktörler arasında ilişki belirlendiğinden dolayı Direct-Oblimin tekniğinden yararlanılmıştır. AFA sonucunda her bir maddeye ilişkin faktör yükü hesaplanır. Büyüköztürk (2018) .30'un altındaki maddelerin ölçekten çıkartılmasını önermektedir. Bu noktada daha duyarlı hareket edilmiş ve faktör yükü .50'nin altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) tarafından AFA sonucunda ulaşılan boyutların öz değeri 1.0 ve daha fazla olanların değerlendirilmesi önerildiğinden dolayı öz değerleri 1.0'dan az olan boyutlar değerlendirilmemiştir. AFA'da elde edilen boyutlar öz değerlerin karşılaştırılması esasına göre çalışan (Pallant, 2017) MCPT ile test edilmiştir. Ön uygulama sonucunda verilerin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ve iki yarı test değerleri (α_1 ve α_2) hesaplanmıştır. Özdamar'a (1997) göre α referans değerleri $.0 \leq \alpha \leq .4$ =Güvenilir seviyede değildir; $.4 \leq \alpha \leq .6$ =Düşük seviyede güvenilirdir; $.6 \leq \alpha \leq .8$ =Güvenilir seviyededir; $.8 \leq \alpha \leq 1.0$ =Yüksek seviyede güvenilirdir şeklinde sıralanabilir.

MEYMÖ son uygulamasında ulaşılan verilerin analizinde yapılan iş ve işlemler şu şekilde açıklanabilir: Öncelikle MEYMÖ yapı geçerliğinin test edilebilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. Buradaki amaç ön uygulama ile elde edilen yapının son uygulamada ulaşılan ile karşılaştırılması ve doğrulanabilmesidir. Bu aşamada DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerlerinin (RMSEA, RMR, GFI, CFI, AGFI, TLI, χ^2 , SD ve χ^2/SD) Tablo 2'de belirtilen referans aralıklarda olması önem taşımaktadır.

Tablo 2.

Uyum İndeksleri Referans Aralıkları (Schumacher & Lomax, 2004; Seçer, 2015)

İndeks	Referans	
	İyi Değer	Kabul Edilebilir Değer
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$
CFI	$.95 < CFI \leq 1.00$	$.90 < CFI \leq .94$
TLI	$.95 < TLI \leq 1.00$	$.90 < TLI \leq .94$
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 < GFI \leq .94$
χ^2/SD	$0 < \chi^2/SD \leq 3$	$3 < \chi^2/SD \leq 5$

MEYMÖ'nün son uygulamasına ait verilerin güvenilirliğinin sınanabilmesi için ön uygulama sonucunda olduğu gibi α ve α_1 ve α_2 değerleri hesaplanmıştır. Ancak bu aşamada belirlenen her alt boyuta ait değerler de hesaplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programlarından (SPSS 22 ve AMOS 20) yararlanılarak

çözümlemiştir. Ölçek geliştirme sürecinin tüm aşamalarında sürekli uzman görüşlerine başvurularak destek alınmıştır. MEYMÖ ön uygulama formunda 11 madde olumsuz anlam içerdiği için ters kodlanırken; son uygulama formunda olumsuz anlam içeren madde yoktur.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada veri toplama süreci iki basamaklı olduğundan dolayı; bulgular “Ön Uygulamaya Ait Bulgular-AFA Kullanımı” ve “Son Uygulamaya Ait Bulgular-DFA Kullanımı” başlıkları altında sunulması uygun görülmüştür.

Ön Uygulamaya Ait Bulgular-AFA Kullanımı

Ön uygulama sonucunda 84 maddelik MEYMÖ ön uygulama formu ile 185 öğrenciden veri elde edilmiş ve MEYMÖ'nün yapı geçerliğinin kontrol edilebilmesi amacıyla AFA uygulanmıştır. Ancak AFA uygulanmadan örneklem büyüklüğü ve veri setinin AFA'ya uygunluğu KMO ve Bartlett Testi (BT) ile analiz edilmiştir. Pallant (2017) ve Field'e (2000) göre KMO test sonucunun (>.60) olması ve BT sonucunun ($p \leq .05$) olması durumunda AFA'ya devam edilebilir. KMO ve BT değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

KMO ve BT Değerleri

Kaiser Meyer Olkin (KMO) Test Değeri	
.780	
Barlett testi (BT) Test Değeri	
$\chi^2 = 1663.435$	$p = .000$

Tablo 3'te gösterildiği gibi bu çalışmada MEYMÖ ön uygulaması sonucunda KMO değerinin .780 ve BT değerinin 1663.435 ($p < .001$, $sd = 325$) olarak belirlenmesi MEYMÖ ön uygulaması sonucunda ulaşılan dağılımın AFA'ya uygunluğunu göstermektedir.

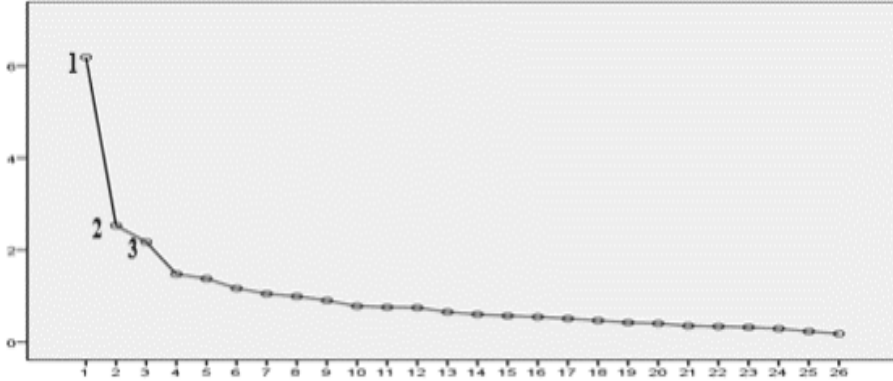
Diğer taraftan Büyüköztürk (2018) AFA'da farklı boyutlara yönelen ve madde faktör yükleri arasındaki .10'dan az fark olan maddelerde binişiklik sorunu olduğunu belirtmekte ve bu maddelerin ölçekten çıkartılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple AFA sonucunda .50'nin altında faktör yüküne sahip maddeler ile binişiklik sorunu bulunan maddeler (58 madde) ölçekten çıkartılmıştır. AFA sonucunda elde edilen yapı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
MEYMÖ AFA Sonuçları

	Maddeler	Boyutlar			Madde Top. Kor.
		1	2	3	
49	M1: Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki hal ve hareketleri beni memnun ediyor.	.634			.564
50	M2: Meslek eğitimcilerinin ders için gösterdikleri çabadan memnunum.	.624			.648
30	M3: Meslek eğitimcileri sayesinde dersler bana keyif verir.	.623			.611
36	M4: Meslek eğitimcilerinin derste sorduğum sorulara açık şekilde cevap verebilmesinden memnunum	.619			.612
31	M5: Meslek eğitimcilerinin yaptığı sunumlardan keyif alırım.	.619			.648
51	M6: Meslek eğitimcilerinin derslerdeki performansından memnunum.	.604			.619
37	M7: Meslek eğitimcilerinin mesleki deneyimlerinin (tecrübeleri) yeterli olmasından memnunum.	.600			.540
42	M8: Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki davranışlarından memnunum.	.584			.639
45	M9: Meslek eğitimcilerinin davranışları derslere yönelik motivasyonumu artırır.	.568			.655
48	M10: Meslek eğitimcilerinin sınıfı başarılı biçimde yönetebilmesinden memnunum.	.546			.627
52	M11: Meslek eğitimcilerinin öğrencilerle empati kurabilmesi beni memnun ediyor.	.516			.619
53	M12: Meslek eğitimcileri mesleğime yönelik motivasyonuma katkıda bulunur.	.512			.596
71	M13: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların temizliğinden memnunum.		.697		.480
62	M14: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların genel konforundan (sıcaklık, ışıklandırma, havalandırma, sıraların rahatlığı gibi) memnunum.		.670		.492
59	M15: Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan materyallerin okulumuzda olmasından memnunum.		.669		.456
70	M16: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamlardaki oturma alanlarının (sıralar) konforundan memnunum.		.634		.454
60	M17: Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan kitapları okulun kütüphanesinden alabilmekten mutluluk duyuyorum.		.618		.498
61	M18: Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların sıcaklığından memnunum.		.606		.597
63	M19: Mesleki eğitim derslerinin mesleki standartlarda donatılmış ortamlarda olması keyif vericidir.		.578		.606
65	M20: Mesleki eğitim derslerinin yapıldığı ortamlar keyif vericidir.		.561		.588
74	M21: Mesleki eğitim derslerinde bulunmaktan mutluluk duyuyorum.			.740	.586
82	M22: Mesleki eğitim dersleri ile elde ettiğim kazanımların gelecekte bana fayda sağlayacağımı bilmek beni memnun ediyor.			.735	.654
73	M23: Mesleki eğitim derslerini seviyorum.			.641	.629
83	M24: Mesleki eğitim dersleri benim mesleki gelişimimi destekliyor.			.614	.651
81	M25: Mesleki eğitim dersleri ile yeni bilgi-beceri kazanırken mutlu oluyorum.			.612	.647
75	M26: Mesleki eğitim derslerinin teorik olarak gerekli mesleki bilgi kazanabilme fayda sağlanmasından memnunum.			.551	.636
a	:	.861			
İki Yarı Test	:	1. Kısım= .825		2. Kısım= .801	
Açıklanan Varyans	:	Toplam: 41.91		16.99 13.66	11.26

AFA sonucunda MEYMÖ'nün üç boyutlu bir yapısı olduğu anlaşılmıştır. Birinci boyut 12 maddeden oluşmaktadır ve "Meslek Eğitmeni" olarak isimlendirilmiştir;

ikinci boyut 8 maddeden oluşmaktadır ve “Öğrenme Ortamı” olarak isimlendirilmiştir; üçüncü boyut 6 maddeden oluşmaktadır ve “Eğitim Süreci” olarak isimlendirilmiştir. Birinci boyut madde faktör yükleri “.512” ile “.634”; ikinci boyut madde faktör yükleri “.561” ile “.697”; üçüncü boyut madde faktör yükleri “.551” ile “.740” aralığında yer almaktadır. Meslek Eğitmeni boyutunun açıkladığı varyansın %16.99; Öğrenme Ortamı boyutunun açıkladığı varyansın %13.66; Eğitim Süreci boyutunun açıkladığı varyansın %11.26; MEYMÖ’nün tamamının açıkladığı varyansın %41.91 olduğu görülmüştür. Pallant (2017) açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olması durumunda ölçeğin açıklayıcılığının yeterli düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Pallant (2017) %40’ın altındaki varyans yükünün ise açıklayıcılık konusunda yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple MEYMÖ’nün sahip olduğu %41.91’lik açıklanan varyans değeri ölçeğin yeterli düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında madde toplam korelasyon değerleri de Tablo 4’te sunulmuştur. Büyüköztürk (2018) madde toplam korelasyon değerlerinin .30’un üstünde olması gerektiğini ve .45’in üstünde olan madde toplam korelasyon değerlerinin ölçek için ilgili maddenin oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda madde toplam korelasyon değerlerinin tüm maddelerde .45 üstünde olması her bir maddenin ölçek için önemli olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda elde edilen Yamaç Birinkinti Grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. MEYMÖ Yamaç Birinkinti Grafiği

Şekil 1’de yer alan Yamaç Birinkinti Grafiği’nde ilk üç değer diğer değerlerden farklı seviyelerde yer aldığı ile dört ve üstü diğer değerlerin birlikte hareket ettiği ifade edilebilir. Bu sebeple MEYMÖ’nün üç boyutlu yapısı görülebilmekte ve anlaşılabilirliğin desteklenebilmesi amacıyla grafikte boyutlar 1, 2 ve 3 olarak isimlendirilmiştir. Grafikte dördüncü boyut olarak değerlendirilebilecek verinin açıkladığı varyans yükü %5’ten düşük olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer taraftan MEYMÖ yapısının Monte Carlo Paralellik Testi (MCPT) ile karşılaştırılması da uygun görülmüş ve bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
MCPT Sonuçları

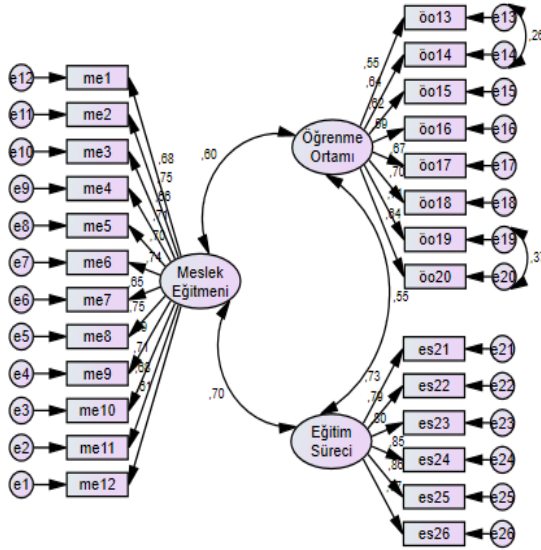
Bileşenler	Temel Bileşen	Paralel Analiz	Durum
1	6,190	1,744	Kabul
2	2,531	1,639	Kabul
3	2,174	1,555	Kabul
4	1,475	1,476	Red

MCPT ile öz değerlerin temel bileşenler ile sınanmasına fırsat tanıyarak AFA'da elde edilen yapının kontrol edilmesine imkân sunabilmektedir (Watkins, 2000). Bu nedenle MCPT vasıtasıyla Tablo 5'te temel bileşenler ile öz değerlerin birbirlerini karşılama durumları incelenmiş ve sonuç olarak AFA sonucunda ulaşılan yapı (26 madde/3 Boyut) kabul edilerek üçüncü çalışma gurubundan veri elde edilmesi (son uygulama) aşamasına geçilmiştir. Tablo 5'te dördüncü boyutun reddedildiği görülmektedir. Bunun temel nedeni paralel analiz sonucunda ulaşılan verinin temel bileşenden büyük olmasıdır.

Diğer taraftan MEYMÖ ön uygulama formunun güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla α ve α_1 ve α_2 hesaplanmıştır. Bu doğrultuda $\alpha=.861$, $\alpha_1=.825$ ve $\alpha_2=.801$ olduğu görülmüştür. Bu veriler Özdamar'a (1997) göre MEYMÖ'nün ön uygulama formunun güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Son Uygulamaya Ait Bulgular-DFA Kullanımı

MEYMÖ son uygulama formu ile Nunnally'in (1978) belirttiği gibi ölçek madde sayısının en az 10 katı olan 260 öğrenciye ulaşılması planlanmış ancak olabildiğince fazla öğrenciye ulaşabilmek için çabalanmış ve nihai aşamada 359 öğrenciden veri elde edilmiştir. Son uygulama sonrası AFA ile belirlenen yapısal durumun DFA ile kontrol edilebilmesi amacıyla elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. Şekil 2'de DFA sonucunda elde edilen diyagram sunulmuştur.



Şekil 2. DFA diyagramı

Şekil 2’de MEYMÖ son uygulama formu ile elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliği sınanmış ve ulaşılan madde yüklerinin (Meslek Eğitmeni boyutu için: .68, .75, .66, .71, .70, .74, .65, .75, .79, .71, .82, .81/Öğrenme Ortamı boyutu için: .55, .64, .62, .69, .67, .70, .77 .64/Eğitim Süreci Boyutu için: .73, .79, .80, .85, .86, .77) olduğu anlaşılmıştır. Madde yükünün (>.50) olması maddelerin ölçek yapısına uygun olduğu ortaya koyduğundan dolayı (Jöreskog & Sörbom, 1996) herhangi bir madde ölçekten elenmemiştir.

Analizlerde elde edilen uyum indekslerinin daha güçlü hale getirilebilmesi amacıyla maddeler arasında değişiklik (modifikasyon) yapılması gerekli görüldüğünden dolayı; öo13-öo14 ile öo19-öo20 numaralı maddelerde değişiklik (modifikasyon) uygulanmıştır. Ulaşılan uyum indeksleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
MEYMÖ Uyum İndeksleri

İndeks	Referans		Ölçüm	Değerlendirme
	İyi	Kabul		
χ^2/SD	$0 < \chi^2/SD \leq 3$	$3 < \chi^2/SD \leq 5$	2.221	İyi
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .94$	.920	Kabul
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.058	Kabul
R.M.R	$0 \leq RMR \leq .05$	$0.05 \leq RMR \leq .10$	.047	İyi
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .94$	.927	Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1$	$.90 < GFI \leq .94$	.877	Kabul
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1.00$	$.85 < AGFI \leq .90$	.853	Kabul
χ^2			652.838	
SD			294	

Tablo 6’da yer alan indekslerin “İyi”-“Kabul” değerlerinde yer aldığı görülmüştür. Ancak GFI:.877 olarak belirlenmiştir. GFI’nin referans değer olan .90’a oldukça yakın olmasından ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından referans aralıklarda kesinlikten söz edilmesinin zorluğuna vurgu yapılmasından dolayı GFI:877 değeri kabul edilebilir sınırlarda değerlendirilmiştir. Nihai olarak; MEYMÖ’nün yapı geçerliği kabul edilmiştir.

MEYMÖ’nün ölçüt geçerliğinin kontrol edilebilmesi amacıyla alt boyutlar ile MEYMÖ-Geneli arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için ilişki (korelasyon) analizi yapılmıştır. Cohen (1998) ilişki analizinde ilişki katsayısının (r) +1 ile -1 [(r:0/.29=Düşük)/(r:.30/.49=Orta)/(r:.50/.1.00=Yüksek)] arasında bir değer yer aldığını belirtmiştir.

Tablo 7.

MEYMÖ İlişki Analizi

ALT BOYUTLAR	Meslek Eğitmeni	Öğrenme Ortamı	Eğitim Süreci	GENEL
Meslek Eğitmeni	-	.535**	.646**	.899**
		.000	.000	.000
Öğrenme Ortamı		-	.477**	.807**
			.000	.000
Eğitim Süreci			-	.796**
				.000

Tablo 7’de MEYMÖ’nün alt boyutları arasında orta-yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler belirlenirken; MEYMÖ-Geneli ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Nihai olarak; MEYMÖ’nün ölçüt geçerliği sağlanmıştır.

MEYMÖ son uygulama formu ile ulaşılan verilerin güvenilirliği α hesaplanarak belirlenmiştir. Alt boyutların sahip olduğu α değerleri: Meslek Eğitmeni=.916, Öğrenme Ortamı=.852, Eğitim Süreci=.914 şeklindedir. MEYMÖ-Geneli için α =.935’tir. İki yarı test sonucunda ulaşılan α değerleri (α_1 ve α_2) birinci kısım için α_1 =.916 ve ikinci kısım için α_2 =.877’dir. Bu veriler MEYMÖ son uygulama formu ile elde edilen verilerin Özdamar’a (1997) göre yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Nihai olarak; MEYMÖ ile elde edilen verilerin güvenilirliği denetlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mesleki becerilerin kazanılmasına ve bireyin nitelik sahibi olarak iş gücüne katılabilmesine katkıda bulunduğundan dolayı mesleki eğitimin önemi günden güne artmaktadır. Özellikle Almanya ve İsviçre gibi ülkelerde mesleki eğitimin iyi örneklerine rastlanabilir. Diğer taraftan çağdaş eğitim yaklaşımlarında eğitim-öğretim sürecinin merkezinde olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin eğitsel hedeflere ulaşılmasında oldukça önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (Aldridge & Rowley, 1998; Nevill & Rhodes, 2004). Bu temel yapı üzerine inşa edilen çalışmada; mesleki

eğitim alan üniversite öğrencilerinin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

MEYMÖ ön uygulamasına ait analizler ve değerlendirme süreçlerinin sonunda; 84 maddeden oluşan form ile 185 öğrenciden veri elde edilmiş ve KMO değeri=.780 ile BT değeri=1663.435 ($p<.001$, $sd.=325$) olduğundan, verilerin AFA'ya uygunluğu saptanmıştır. AFA sonucunda 58 madde düşük faktör yükü ve binişiklik sorunu nedeniyle ölçekten çıkartılırken; MEYMÖ'nün üç boyutlu olduğu belirlenmiştir. Böylelikle 84 maddelik ilk ölçek formu 26 maddeye indirgenmiştir.

MEYMÖ'nün boyutları ve sahip oldukları varyans yükleri şu şekildedir: Meslek Eğitmeni=%16.99; Öğrenme Ortamı=%13.66; Eğitim Süreci=%11.26. MEYMÖ toplam varyans yükü ise %41.91'dir. Bu değer Pallant'a (2017) göre MEYMÖ'nün yeterli seviyede açıklayıcı olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi ölçek alt boyutları öğretim sürecine ilişkin değişkenlerden oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle mesleki eğitime yönelik öğrenme ortamı, eğitmen ve eğitim süreci memnuniyetine ait değerlerin bütününden hareketle öğrencilerin mesleki eğitime yönelik memnuniyetleri belirlenebilmektedir. Diğer taraftan yapılan MCPT ile ölçeğin sahip olduğu üç boyutlu yapı denetlenmiş ve üç boyutlu yapının uygun olduğu anlaşılmıştır. Ön uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ile iki yarı test (α_1 ve α_2) sonuçları; $\alpha=.861$, $\alpha_1=.825$ ve $\alpha_2=.801$ şeklindedir ve ön uygulama formu ile elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

MEYMÖ son uygulamasına ait analizler ve değerlendirme süreçlerinin sonunda; 26 maddeden oluşan form ile 359 öğrenciden veri elde edilmiş ve DFA sonucunda tüm maddelerin sahip oldukları faktör yüklerinin ".50"nin üzerinde olduğu anlaşıldığından herhangi bir madde ölçekten çıkartılmamıştır. DFA sonucunda uyum indekslerinin iyileştirilebilmesi amacıyla "öo13-öo14" ile "öo19-öo20" numaralı maddelerde arasında modifikasyon yapılmış ve nihai olarak belirlenen uyum indeks değerleri; $\chi^2=652.838$, $SD=294$, $\chi^2/SD.=2,221$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $TLI=.920$, $CFI=.927$, $AGFI=.853$, $GFI=.877$ olarak tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliği için ilişki (korelasyon) analizi yapılmış ve MEYMÖ alt boyutları arasında orta-yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$); MEYMÖ-Geneli ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler olduğu görülerek ölçüt geçerliği sağlanmıştır. Son uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) ile iki yarı test (α_1 ve α_2) sonuçları; $\alpha_{\text{Meslek Eğitmeni}}=.916$, $\alpha_{\text{Öğrenme Ortamı}}=.852$, $\alpha_{\text{Eğitim Süreci}}=.914$, $\alpha_{\text{MEYMÖ-Geneli}}=.935$, $\alpha_1=.916$, $\alpha_2=.877$ şeklindedir ve böylelikle son uygulama formu ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak; çalışma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik denetimlerinden çeşitli istatistik teknikler ve uzman görüşleri vasıtasıyla geçen "Mesleki Eğitime Yönelik Memnuniyet Ölçeği-MEYMÖ" geliştirilmiştir. MEYMÖ ekte sunulmuştur.

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ve alt boyutlarının alanyazında yer alan üniversite öğrencilerinin memnuniyetlerine odaklı benzer nitelikteki çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmüştür (Bayrak, Tıbbi & Altun, 2020; Chen vd., 2012; Demirli ve Kerimgil, 2017; Erol & Yıldırım, 2016; Goodboy vd., 2009; Gökulu, 2020; Kalkan, 2014; Karakaş-Türker & Turanlı, 2008; Özberk Ünsal, 2017; Şahin, 2009; Taşgın & Korucuk, 2018). Bu kapsamda ilgili alanyazında Bayrak, Tıbbi ve Altun tarafından 2020 yılında yürütülen çalışmada 10 madde ve tek alt boyuttan oluşan çevrimiçi dersler memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Chen, Farmer, Barber ve Wayman tarafından 2012 yılında yürütülen çalışmada 30 madde ve 3 alt boyuttan (*B₁: Sosyal Etkileşim, B₂: Eğitim Programı ve Öğretim, B₃: Çevre/Fiziksel Ortam*) oluşan öğrenci memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Demirli ve Kerimgil tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada 30 madde 4 alt boyuttan (*B₁: Derslerin Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi, B₂: Akademik ve İdari Personel İle İletişim, B₃: Araç-Gereç ve Laboratuvar, B₄: Aidiyet ve Rehberlik*) oluşan yükseköğretimde eğitim-öğretim öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Erol ve Yıldırım tarafından 2016 yılında yürütülen çalışmada 29 madde ve 5 alt boyuta (*B₁: Genel Üniversite Doyumu, B₂: Öğretim Üyelerinden Sağlanan Doyum, B₃: Üniversite Sosyal Hizmetlerinden Sağlanan Doyum, B₄: Üniversite İmkanlarında Sağlanan Doyum, B₅: Üniversite Yönetiminden Sağlanan Doyum*) sahip yükseköğretim yaşam doyum ölçeği geliştirilmiştir. Goodboy, Martin ve Bolkan tarafından 2009 yılında yürütülen çalışmada 24 madde ve tek alt boyuttan oluşan iletişim memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Gökulu tarafından 2020 yılında yürütülen çalışmada 31 madde ve iki alt boyuttan (*B₁: Akademik Hizmetler, B₂: Sosyal ve Fiziki Olanaklar*) oluşan sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Kalkan tarafından 2014 yılında yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında 35 madde ve tek boyuttan oluşan mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Karakaş Türker ve Turanlı tarafından 2008 yılında yürütülen çalışmada 18 madde ve tek boyuttan oluşan matematik derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Özberk-Ünsal tarafından 2017 yılında yürütülen çalışmada 30 madde ve 2 alt boyuttan (*B₁: Eğitim Kalitesi, B₂: Eğitim Merkezi*) oluşan eğitim memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Şahin tarafından 2009 yılında yürütülen çalışmada 40 madde ve 6 alt boyuttan (*B₁: Öğretim Elemanları, B₂: Danışmanlık, B₃: Yönetim, B₄: Kaynaklar, B₅: Bilgisayar Olanakları, B₆: Dersler ve Ders Programları*) oluşan eğitim fakültesi öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. Taşgın ve Korucuk tarafından 2018 yılında yürütülen çalışmada 28 madde ve 3 alt boyuttan (*B₁: Eğitim Programı, B₂: Öğretim Elemanı, B₃: Fiziksel Koşullar*) oluşan yabancı dil dersi memnuniyet ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde ölçek alt boyutları ile ölçek maddelerinin bu çalışmada belirlenen alt boyutlar ve maddeler ile benzer nitelikte olduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam, öğretim elemanı/öğretmen/eğitmen ile öğretim/öğrenme sürecine odaklandığı görülmektedir. Nihai olarak MEYMÖ ile alanyazındaki diğer benzer nitelikte ölçekler arasında MEYMÖ'nün sahip olduğu yapı açısından bir tutarlılık olduğu ifade edilebilir.

Çalışma sonucunda alana katkıda bulunabilecek öneriler sunulabilir: Bu çalışma ön lisans öğrencileri ile yürütülerek; yükseköğretim programlarındaki mesleki eğitim derslerine yönelik öğrenci memnuniyetinin belirlenebileceği bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu nedenle lise veya lisans gibi farklı eğitim kademelerinde mesleki eğitim alan öğrencilerin mesleki eğitim derslerine yönelik memnuniyetlerinin belirlenebilmesi için benzer ölçekler geliştirilmesi önerilebilir. MEYMÖ'nün ölçüt geçerliği benzer ölçeklerden yararlanılarak (ölçek sonuçlarında karşılaştırmalar yapılarak) tekrar sınanabilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu tüm sorumluluğun sorumlu yazarlara ait olduğu sorumlu yazarlar tarafından taahhüt edilmiştir. Çalışmanın etik açıdan kontrolü için Kafkas Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Başkanlığı'na başvurulmuştur. Bu kapsamda 16.09.2022 tarih ve 35'e 13 sayılı kararı bağlamın etik uygunluk raporu edinilmiştir. Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alhosani, N. (2022). The influence of culture on early childhood education curriculum in the UAE. *ECNU Review of Education*, 5(2), 284-298. <https://doi.org/10.1177/20965311221085984>.
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality assurance in education*, 6(4), 197-204.
- Baltacı, A., Mercan-Annak, İ., Akbay, C., Akaydın, H., & Sökmensüer, T. Ş. (2021). Üniversite öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim uygulamaları için bir memnuniyet ölçeği önerisi. K. Karabulut (Ed.), *2. uluslararası İstanbul modern bilimsel araştırmalar kongresi bildiri kitabı* (1. baskı, s. 1303-1314) içinde.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). New York, NY: Routledge.
- Baykal, Ü, Sökmen, S. Korkmaz, Ş., & Akgün E. (2002). Öğrenci memnuniyeti ölçeği geliştirme çalışması. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(49), 23-32.
- Bayrak, F., Tıbbı, M. H., & Altun, A. (2020). Development of online course satisfaction scale. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(4), 110-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Celia, C. L. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47-54.
- Chen, H. C., Farmer, S., Barber, L., & Wayman, M. (2012). Development and psychometric testing of the nursing student satisfaction scale. *Nursing education perspectives*, 33(6), 369-373.
- Cohen, J. W. (1988). *Applied multiple regression correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Çatı, K., & Koçoğlu, C.M., (2008). Müşteri sadakati ile müşteri tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 167-188.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 56-64.
- De Oliveira Silva, J. H., De Sousa Mendes, G. H., Ganga, G. M. D., Mergulhão, R. C., & Lizarelli, F. L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 1-23.
- Demirli, C., & Kerimgil, S. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *Education Sciences, 4*(4), 1392-1403.
- Demirli, C. (2009). Yükseköğretimde eğitim öğretimle ilgili öğrenci memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *Education Sciences, 4*(4), 1392-1403.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16*(1), 167-181.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1 temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.
- Erol, M., & Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale. *Journal of Theory and Practice in Education, 12*(1), 221-243.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 142-152.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. Sage.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(19), 71-105.
- Georgiadou, I., Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2020). Development of the “special-vocational-educationservice-quality scale” listening to the voices of students with intellectual disability. *Quality Assurance in Education, 28*(2), 89-103. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2019-0067>.
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Bolkan, S. (2009). The development and validation of the student communication satisfaction scale. *Communication Education, 58*(3), 372-396.
- Gorostiaga A., Aliri J., Ulacia I., Soroa G., Balluerka N., Arizeta A., & Muela A. (2019). Assessment of entrepreneurial orientation in vocational training students: Development of a new scale and relationships with self-efficacy and personal initiative. *Frontiers in Psychology, 10*, 1125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01125>.
- Gökulu, G. (2020). Sosyal bilimler alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(23), 1790-1808. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.646548>.
- Gülbahar, Y. (2012). Study of developing scales for assessment of the levels of readiness and satisfaction of participants in e-learning environments. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 45*(2), 119-137.
- Gülmez, I. (2014). Avrupa birliği ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında mesleki yönlendirmelerin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*(9), 93-129.

- Gülmez, A., Somyürek, S., & Yalın, H. İ. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayları mesleki yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The 7th International Congress on Curriculum and Instruction*, 525-535.
- Hali, S., & Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 425-437.
- Hoyt, J. E., Howell, S. L., & Egget, D. (2007). Dimensions of part-time faculty job satisfaction: Development and factor analysis of a survey instrument. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(2), 23-34.
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetine katkısı* (Tez No. 244862) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Scientific Software.
- Kalkan, Ö. K. (2014). Mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 117-128.
- Kalkan, S., & Ögülmüş, K. (2020). Özel eğitim öğretmenliği mesleki etik ölçeği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 553-572. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.26>.
- Karakaş-Türker, N., & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kaya Kalkan, Ö. (2014). A study of reliability and validity an attitude scale towards vocational education. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 117-128.
- Küçük, F., Arslan, B., & Nur, E. (2018). Hizmet kalitesi algısı ile memnuniyet düzeyi arasındaki ilişki: Harran Üniversitesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Econharran Harran Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 40-56.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, J., Gijbels, D., Donche, V., & Petegem, P. V. (2014). Vocational education students' generic working life competencies: Developing a self-assessment instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365-392. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9119-7>.
- Liu, J. D., & Chung, P. K. (2014). Development and initial validation of the psychological needs satisfaction scale in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 101-122. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.872106>.
- Matorevhu, A., & Madzamba, H. (2022). The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. *Journal of Research in Instructional*, 2(2), 163– 174. <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>.
- Michaelis, C., & Findeisen, S. (2022). Influence of Person-Vocation Fit on Satisfaction and Persistence in Vocational Training Programs. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834543>.
- Mitchell, S. A., & Walton-Fisette, J. L. (2022). *The essentials of teaching physical education: Curriculum, instruction, and assessment*. Human Kinetics.
- Nevill, A., & Rhodes, C. (2004). Academic and social integration in higher education: a survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 179-193.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd Edition). McGraw-Hill.
- Omri, A., Omri, H., Slimani, S., & Belaid, F. (2022). Environmental degradation and life satisfaction: Do governance and renewable energy matter? *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121375. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121375>.
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323.

- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. (Tez No.127829) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özberk-Ünsal, E. B. (2017). A study with a view to developing a scale for use at the ministry of justice prison staff training centres: Training satisfaction scale. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 70-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.295719>.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgül, N. (2007). *Hizmet pazarlamasında müşteri memnuniyeti ve bir uygulama*. (Tez No.207825). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir.]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi). Anı.
- Prifti, P. (2022). Self-efficacy and student satisfaction in the context of blended learning courses. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1755642>.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Ind Res*, 2, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86. <https://doi.org/10.1108/09578230310457448>.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic* (4th. Ed.). Allyn ve Bacon.
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2018). Development of foreign language lesson satisfaction scale (FLSS): Validity and reliability study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 66-77. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n2p66>.
- Teeroovengadam, V., Nunkoo, Grönroos, C., Kamalanabhan, T. J., & Keshwar Seebaluck, A. (2019). Higher education service quality, student satisfaction and loyalty: Validating the HESQUAL scale and testing an improved structural model. *Quality Assurance in Education*, 27(4): 427-445. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0003>.
- Toraman, Ç., Karadağ, E., & Polat, M. (2022). Validity and reliability evidence for the scale of distance education satisfaction of medical students based on item response theory (IRT). *BMC Med Educ* 22, 94. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03153-9>
- Uğraş, S., & Dindar, M. D. (2019). Beden eğitimi öğretmenliği mesleki inanç ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-34.
- Uğraş, S., & Tural, V. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi memnuniyet ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 174-185. <https://doi.org/10.17155/omuspd.836342>.

- URL 1 (2023). *Mesleki eğitim haritası*. Erişim Adresi: <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr>
Erişim Tarihi:12.11.2022
- URL 2 (2023). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>
Erişim Tarihi:12.11.2022
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98.
- Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis-computer software*. Ed & Psych Associates.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, H., Türkmen, B., & Aydemir, Y. (2015). *Dünya’da ve Türkiye’de mesleki eğitim ve önemi*. 4th International Vocational Schools Symposium.
- Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yılmaz, E. B., Akşit, S., & Arslan, Y. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için özel gereksinimli öğrencilerle ilgili mesleki yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 20(3), 38-54. <https://doi.org/10.33689/sportmetre.1056931>.
- Yüksekbilgili, Z., & Akduman, G. (2016). Developing a scale for measuring adult training satisfaction (ATS). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 239-257. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3682>.
- Zhao, W., & Coniam, D. (2009) Towards a common scale for China's vocational education English language curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(38), 335-355. <https://doi.org/10.1080/13636820903052435>.
- Zulela, M. S., Neolaka, A., Iasha, V., & Setiawan, B. (2022). How is the education character implemented? The case study in Indonesian elementary school. *Journal of Educational and Social Research*, 12(1), 371-380. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>.

Extended Abstract

It can be stated that vocational education courses are very important in gaining the targeted professional knowledge/skills. One of the factors affecting student success in vocational education courses is student satisfaction (Michaelis & Findeisen, 2022). Satisfaction is a concept that can be explained as the satisfaction that individuals experience as a result of meeting their expectations and can be effective on student success in the teaching process. Therefore, it is also important to keep the satisfaction levels of the students who are the recipients of education services high for successful education.

In the survey of the literature, there was no up-to-date measurement tool for student satisfaction in vocational education courses. On the other hand, it is also known that the satisfaction levels of students have an important place in achieving the goals set. Therefore, in this study, it was aimed to develop a scale whose validity and reliability were tested in order to determine the satisfaction levels of university students receiving vocational education for vocational education courses. Thus, with the “Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study-SSTVE” developed, it can contribute to the improvement of vocational

education courses by determining the satisfaction of students participating in vocational education courses for these courses.

This study was carried out with three research groups. The first research group consisted of 18 students, the second research group 185 and the third research group 359 students. The comprehensibility of the scale items was checked with the first research group. With the second research group, data were obtained with the pre-application form. With the third research group, data were obtained with the final application form.

In order to test the construct validity and reliability of the data obtained through the scale pre-application form, Kaiser Meyer Olkin (KMO), Barlett test (BT), Exploratory Factor Analysis (EFA), internal consistency coefficient-two-half test and Monte Carlo Parallelism Test (MCPT) were applied. In order to verify the structure obtained as a result of the pre-application, CFA was carried out, and in order to control the validity of the criterion, correlation analysis and reliability analyzes were made in the sub-dimensions of the scale, and the Satisfaction Scale Towards Vocational Education: Validity and Reliability Study-SSTVE was given its final form.

As a result of the pre-application, data were obtained from 185 students with the 84-item SSTVE pre-application form and EFA was applied in order to check the construct validity of SSTVE. However, without applying EFA, the sample size and suitability of the data set for EFA were tested with KMO and Bartlett Test (BT). The determination of the KMO value as .780 and the BT value as 1663.435 ($p=.001$, $sd.=325$) as a result of the pre-application of SSTVE shows the compatibility of the distribution reached as a result of the pre-application of SSTVE with EFA. As a result of EFA, items with a factor load below .50 and items with overlapping problem (58 items) were excluded from the scale. As a result of EFA, it was understood that SSTVE has a three-dimensional structure.

The first dimension consists of 12 items and is named "Vocational Trainer"; the second dimension consists of 8 items and is named "Learning Environment"; The third dimension consists of 6 items and is named as "Training Process". 16.99% of the variance explained by the Vocational Trainer dimension; 13.66% of the variance explained by the Learning Environment dimension; 11.26% of the variance explained by the Education Process dimension; The variance explained by all SSTVE was found to be 41.91%. In addition, the compatibility of the basic components and eigenvalues was examined, and as a result, the structure reached as a result of EFA (26 items/3 Dimensions) was accepted and the stage of obtaining data from the third study group (final application) was started. The fit index data obtained in the CFA met the reference values ($\chi^2/DF=2.221$, $TLI=.920$, $RMSEA=.058$, $RMR=.047$, $CFI=.927$, $GFI=.877$, $AGFI=.853$).

While medium-high level significant ($p<.01$) relationships were determined between the sub-dimensions of SSTVE; It was determined that there was a highly

significant ($p < .01$) relationship between SSTVE-General and its sub-dimensions. Finally; The criterion validity of SSTVE was ensured. The internal consistency coefficient/two-half test data determined both in the pre- and post-application revealed that the reliability of the scale was high.

As a result; Within the scope of the study, the “Satisfaction Scale for Vocational Education-SSTVE”, which passed the validity and reliability checks through various statistical techniques and expert opinions, was developed. When the related scale development studies are evaluated; It can be stated that there is no comprehensive scale development study for student satisfaction in vocational education courses. For this reason, this study differs from other studies both because it focuses on student satisfaction in vocational education courses and because it offers a multidimensional measurement opportunity with its structure and sub-dimensions.

As a result of the study, suggestions that can contribute to the field can be presented: This study was carried out with associate degree students; A measurement tool has been developed to determine student satisfaction for vocational education courses in higher education programs. For this reason, it can be recommended to develop similar scales in order to determine the satisfaction of students who receive vocational education at different education levels such as high school or undergraduate. The criterion validity of SSTVE can be retested by using similar scales (comparing the scale results).

EK-1. Mesleki Eğitim Dersleri Memnuniyet Ölçeği

MESLEKİ EĞİTİM DERSLERİ MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Meslek Eğitmeni ile İlgili Maddeler				
1. Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki hal ve hareketleri beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
2. Meslek eğitimcilerinin ders için gösterdikleri çabadan memnunuz.	1	2	3	4	5
3. Meslek eğitimcileri sayesinde dersler bana keyif verir.	1	2	3	4	5
4. Meslek eğitimcilerinin derste sorduğum sorulara açık şekilde cevap verebilmesinden memnunuz	1	2	3	4	5
5. Meslek eğitimcilerinin yaptığı sunumlardan keyif alırım.	1	2	3	4	5
6. Meslek eğitimcilerinin derslerdeki performansından memnunuz.	1	2	3	4	5
7. Meslek eğitimcilerinin mesleki deneyimlerinin (tecrübeleri) yeterli olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
8. Meslek eğitimcilerinin ders esnasındaki davranışlarından memnunuz.	1	2	3	4	5
9. Meslek eğitimcilerinin davranışları derslere yönelik motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
10. Meslek eğitimcilerinin sınıfı başarılı biçimde yönetebilmesinden memnunuz.	1	2	3	4	5
11. Meslek eğitimcilerinin öğrencilerle empati kurabilmesi beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
12. Meslek eğitimcileri mesleğime yönelik motivasyonuma katkıda bulunur.	1	2	3	4	5
Öğrenme Ortamı ile İlgili Maddeler					
13. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların temizliğinden memnunuz.	1	2	3	4	5
14. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların genel konforundan (sıcaklık, ışıklandırma, havalandırma, sıraların rahatlığı gibi) memnunuz.	1	2	3	4	5
15. Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan materyallerin okulumuzda olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
16. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamlardaki oturma alanlarının (sıralar) konforundan memnunuz.	1	2	3	4	5
17. Mesleki eğitim dersleri için gerekli olan kitapları okulun kütüphanesinden alabilmekten mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
18. Mesleki eğitim derslerinin yürütüldüğü ortamların sıcaklığından memnunuz.	1	2	3	4	5
19. Mesleki eğitim derslerinin mesleki standartlarda donatılmış ortamlarda olması keyif vericidir.	1	2	3	4	5
20. Mesleki eğitim derslerinin yapıldığı ortamlar keyif vericidir.	1	2	3	4	5
Eğitim Süreci ile İlgili Maddeler					
21. Mesleki eğitim derslerinde bulunmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
22. Mesleki eğitim dersleri ile elde ettiğim kazanımların gelecekte bana fayda sağlayacağını bilmek beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
23. Mesleki eğitim derslerini seviyorum.	1	2	3	4	5
24. Mesleki eğitim dersleri benim mesleki gelişimimi destekliyor.	1	2	3	4	5
25. Mesleki eğitim dersleri ile yeni bilgi-beceri kazanırken mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
26. Mesleki eğitim derslerinin teorik olarak gerekli mesleki bilgi kazanabilme fayda sağlamasından memnunuz.	1	2	3	4	5