



Development of an Attitude Scale Towards Home Education

Birol SUSAM¹, Sertan TALAS²

Abstract

Home education is an alternative educational service designed for students who are unable to attend formal educational institutions due to health problems, disabilities, or other special circumstances. The primary aim of this practice is to safeguard students' right to education and ensure continuity in their academic development. In this way, students are able to continue learning in a planned and structured manner despite the circumstances they face. Educational practices are planned in accordance with each student's individual characteristics and needs, and instruction is delivered face-to-face in the home environment by teachers assigned in accordance with the curriculum. When necessary, the process is supported by digital materials, online resources, and technological tools, thereby ensuring uninterrupted educational progress and providing a flexible and accessible learning experience. This model also supports students' social and emotional development. The effectiveness of home education largely depends on teachers' knowledge, skills, and attitudes. Therefore, teachers' attitudes are regarded as a critical factor in the successful implementation of home education services. The aim of this study was to develop a valid and reliable scale for measuring teachers' attitudes toward home education services provided to students who are unable to attend formal education due to health problems. Based on teachers' experiences and views, a nine-item attitude scale was developed. During the scale development process, a review of the relevant literature was conducted, and an item pool was generated based on expert opinions. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was performed as part of the data analysis, while Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to examine construct validity. In the reliability analysis, the Cronbach's alpha coefficient indicated high internal consistency. The findings demonstrated that the developed nine-item scale possesses high validity and reliability and provides an effective instrument for assessing teachers' attitudes toward home education.

Key Words

Home education
Hospital education
Attitude scale

About Article

Sending date: 01.15.2026
Acceptance date: 05.07.2026
E-Publication date: 08.31.2026

¹ Teacher, Samsun Provincial Directorate of National Education, Special Education, Türkiye, birolsusam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4963-551X>

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Türkiye, sertan.talas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1635-9707>

Introduction

Home education is a special education service provided to students who are unable to continue formal education due to health problems. Chronic illnesses can reduce individuals' quality of life and necessitate special arrangements in educational processes (Er, 2006). In Türkiye, home education is provided exclusively on health-related grounds in accordance with the Special Education Services Regulation issued in 2018 and is planned based on the student's medical report and the parents' request (MEB, 2018). During the home education process, teachers prepare individualized instructional programs (Susam, 2019). Consequently, home education is an important special education service that safeguards the right to education of students who might otherwise be deprived of educational opportunities due to health problems. Research on home education in Türkiye has generally employed qualitative methods and focused on the views of teachers, parents, and students (Arslan, 2015; Atılğan, 2018; Çiftçi, 2016; Kılıç & Önen, 2012; Peker & Taş, 2017; Susam et al., 2018; Taşdemir & Bulut, 2015; Yıldırım et al., 2015). The present study is important in that it aims to develop a valid and reliable scale for measuring the attitudes of teachers providing home education. By means of this scale, the quality and accessibility of home education services can be enhanced, thereby helping to safeguard the educational rights of students who are unable to attend school due to health problems. Furthermore, the findings obtained through the scale are expected to contribute to policies aimed at improving home education practices and teacher training.

Home education is an alternative educational model adopted for various reasons across different countries. In the United States and Europe, this model is widely used in response to concerns related to discrimination, religious and philosophical beliefs, safety, and students' individual learning needs (Isenberg, 2007; Waggoner, 2005; Şad & Akdağ, 2010). In these countries, families consider home education an option for fostering their children's potential and transmitting their own value systems (Muldowney, 2011). In Türkiye, however, home education is implemented within a more limited scope than in international contexts and serves primarily as an alternative for students who are unable to attend school due to health problems (Susam et al., 2019; Taşdemir & Bulut, 2015). Research indicates that approximately 1–2% of children experience chronic health problems that affect their daily lives and educational processes, requiring them to continue their education at home or in hospital settings (Gültekin & Baran, 2005; Er, 2006). Health problems are among the major causes of school absenteeism, and home education offers a critical solution in this regard (Susam et al., 2019). While home education is implemented worldwide for a range of sociocultural and pedagogical reasons, in Türkiye it is restricted to a health-based educational service. This distinction indicates that home education in Türkiye has a more limited scope and faces context-specific challenges compared with international practices.

Home education has a long-established history, particularly in the United States and European countries, where it is widely adopted as an educational model for moral, philosophical, and religious reasons. In these countries, home education is implemented in various forms, allowing children to receive their education either entirely at home or partly at school, while enabling families to shape the educational process in accordance with their own value systems (Muldowney, 2011; Terry, 2011; Cooper & Sureau, 2007). Through this model, families are able both to raise their children in a safer and more controlled environment and to implement individualized learning programs. In many countries, including Canada, the United Kingdom, Australia, France, Japan, and South Korea, home education has also been adopted by diverse socioeconomic and cultural groups and has become an increasingly widespread alternative approach to education (Ray, 2015; Şad & Akdağ, 2010). In Türkiye, however, home education is implemented within a more limited scope than in international contexts and is addressed within the framework of special education. Rather than being based on individual or parental preference, the system is primarily designed for students who are unable to attend formal education due to health problems (Taşdemir & Bulut, 2015). In this context, home education in Türkiye has been established within a legal framework to safeguard students' right to education; however, shortcomings in teacher assignment processes limit the effectiveness of the service (Atılğan, 2018).

The primary objective of home education services in Türkiye is to ensure equal educational opportunities and safeguard the right to education of students who are unable to attend school due to health conditions. In this way, students' education is not interrupted, their connection with society is maintained, and they are provided with learning opportunities comparable to those of their peers (Aslan,

2017). One of the most significant contributions of home education is that it supports not only the academic development of individuals with special needs but also their social and emotional development (Işık, 2019). This service aims to reduce the disadvantages experienced by individuals who are unable to participate in formal educational settings, support their socialization, and enable them to express themselves more effectively (Orhan & Genç, 2015). The Ministry of National Education assigns teachers to provide educational services to students for whom home education has been approved. Priority is given to volunteer teachers working at the school in which the student is enrolled; however, when a suitable teacher cannot be found, an assignment cannot be made, and students may consequently be unable to benefit from the service (Güler & Çapri, 2020). Research has shown that, in some cases, teachers are not assigned despite an official decision to provide home education (Susam et al., 2018). Furthermore, teachers have been found to encounter logistical difficulties, such as transportation and access to instructional materials, while delays in teacher assignments negatively affect the efficiency of the service (Susam et al., 2019). The selection of teachers to provide home education is based on criteria such as suitability for the student's individual needs, subject-matter knowledge, experience, and willingness to participate (Susam, 2019). To enhance the effectiveness of the service, it is recommended that the home environment be adapted to facilitate learning, appropriate instructional materials be provided, and teachers receive training specifically related to home education (Yıldırım et al., 2015). Nevertheless, home education may also present economic and social challenges, and a child's separation from their peer group may adversely affect social development (West, 2009). Therefore, while prioritizing students' health and right to education throughout the process, it is also important to plan alternative approaches that support their social development (Neuman & Aviram, 2003).

The literature emphasizes that assigning teachers based on criteria such as willingness to participate, experience, subject-matter knowledge, and individual compatibility directly influence the effectiveness of the home education process. However, current practices indicate that delays in teacher assignments, logistical challenges, and insufficient support for teachers' attitudes toward home education remain significant concerns. Therefore, to enhance the quality of home education services, it is important to assess and improve teachers' attitudes toward the process in light of empirical evidence. In this context, the present study aimed to develop a Home Education Attitude Scale that would enable the assessment of teachers' perceptions of and approaches toward home education. In line with this aim, the study sought to answer the following research questions.

- Is the validity of the developed Home Education Attitude Scale adequate?
- Is the reliability of the developed Home Education Attitude Scale adequate?

Method

This study is a scale development study aimed at developing a measurement instrument to determine the attitudes of teachers providing home education. In psychology and educational sciences, scale development studies are quantitative studies designed to make abstract concepts or attitudes that cannot be directly observed measurable and to establish the validity and reliability of the resulting instruments through scientific methods (Şeker & Gençdoğan, 2006). This flexible scale development process involves examining the distribution of the construct to be measured, identifying its potential subdimensions, and organizing these components within a specific structure (Erkuş, 2012).

Study Group

Selecting an appropriate sample is of great importance to ensure that the validity and reliability analyses of the study are conducted appropriately. In determining the sample for the scale development study, the recommendation that the sample size should be at least five to ten times the number of items in the scale was taken into consideration to ensure the suitability of the data for factor analysis (Tavşancıl, 2002). Accordingly, the study sample consisted of primary school teachers who had previously provided or were likely to provide home education services, and the participants were selected using purposive sampling. In this study, data were collected from 379 primary school teachers for Exploratory Factor Analysis (EFA) to determine the factor structure of the scale and from 135 primary school teachers for Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the resulting structure. The

study sample was selected from primary school teachers who had provided or were likely to provide home education services in Samsun, Türkiye, during the 2024–2025 academic year.

Development of the Data Collection Instrument

During the scale development process, the relevant national and international literature was first reviewed to establish the theoretical foundation of attitudes toward home education. In constructing the item pool, particular attention was given to the experiences and observations of primary school teachers involved in the home education process. As a result, a five-point Likert-type item pool consisting of 22 items was developed. The items were evaluated by two academics with expertise in home education and measurement and evaluation, two experts in Turkish language education, and two teachers with experience in home education. In line with the experts' feedback, lengthy items were revised, and certain statements were simplified on the grounds that they might be difficult for teachers to understand.

Data Analysis

For the validity analyses of this study, data obtained using the 22-item draft scale developed for primary school teachers who had previously provided or were likely to provide home education services were used. To assess the suitability of the data for factor analysis, the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was applied, and the data were found to be suitable for factor analysis. Following these analyses, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted.

Scale Development Process

The scale development process was conducted by following the fundamental stages commonly accepted in the social sciences. In line with the aim of the study, a review of the relevant literature was first conducted, and academic studies on the home education process were examined. Based on this review, statements designed to measure teachers' attitudes toward home education were identified, and an initial item pool consisting of 22 items was developed. The items were prepared in a five-point Likert-type format and submitted to experts in special education and measurement and evaluation to establish content validity. Based on expert feedback, necessary revisions were made in terms of content, wording, and language; technical expressions were simplified, and grammatical errors were corrected. To examine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) was first conducted. At this stage, the suitability of the data for factor analysis was assessed, and items with low factor loadings were removed. The factor structure identified through EFA was subsequently tested using Confirmatory Factor Analysis (CFA), the validity of the model was evaluated, and model fit indices were examined. Thus, the validity of the scale's factor structure was statistically assessed. Finally, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the scale, thereby establishing the consistency among the scale items and the overall reliability of the measurement instrument.

Findings

In this section of the study, the results obtained from Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA), conducted to evaluate the validity and reliability of the Home Education Attitude Scale, are presented.

Validity Findings

Figure 1 presents the scree plot used to determine the factor structure of the Home Education Attitude Scale.

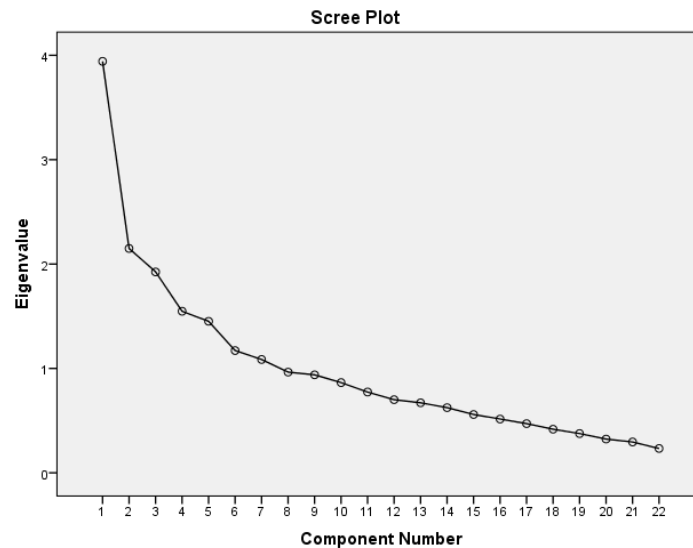


Figure 1. Scatterplot

Examination of the scree plot for the Attitude Scale Toward Home Education indicates that the graph exhibits a relatively flat pattern after the second factor. A scree plot is a graphical method used in factor analysis or component analysis to display the magnitude of eigenvalues in descending order and visualize the contribution of each factor to the total variance. Its purpose is to identify the factors that make a meaningful contribution to the factor structure. Generally, an “elbow point” is sought in the graph; beyond this point, the contribution of subsequent factors decreases and may be considered negligible. In a scree plot, the interval between two consecutive points represents a factor. The point at which the curve begins to level off is identified, and the number of factors is determined accordingly (Büyüköztürk, 2012). Regarding the item discrimination indices of the scale, items with values of .40 or higher can be considered to have very good discriminatory power. The item discrimination indices of the Attitude Scale Toward Home Education are presented in Figure 2.

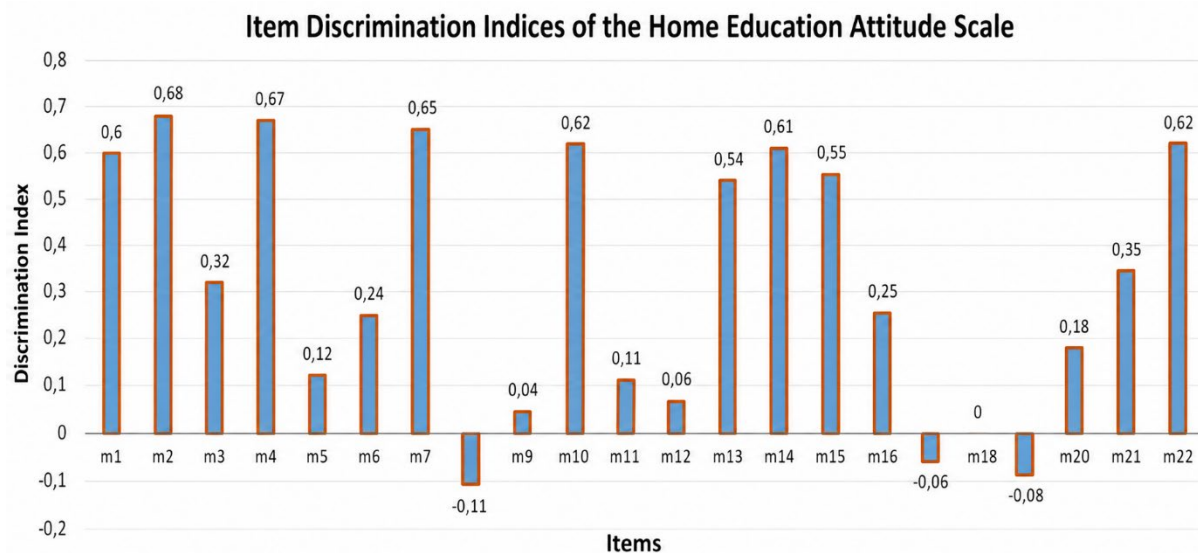


Figure 2. Item discrimination indices of the attitude scale toward home education

Figure 2 presents the item discrimination indices of the Attitude Scale Toward Home Education and demonstrates the extent to which each item is able to discriminate among individuals with different attitudes toward home education. When items with discrimination indices below .40 were retained in the scale, the total variance explained was found to be 17%. Items m3 (.32), m5 (.12), m6 (.24), m8 (-.11), m9 (.04), m11 (.11), m12 (.06), m16 (.25), m17 (-.06), m18 (.00), m19 (-.08), m20 (.18), and

m21 (.35), all of which had discrimination indices below .40, were subsequently removed from the scale. According to Büyüköztürk (2011), an item–total correlation below .30 indicates low item discrimination, whereas items with values between .20 and .30 may be retained when considered necessary. In contrast, values of .40 or higher indicate a high and adequate level of item discrimination. Items with high discrimination indices are an important factor contributing to the reliability of a scale. As shown in the figure, Items 1, 2, 4, 7, 10, 13, 14, 15, and 22 have discrimination indices above .40, indicating that these items successfully discriminate among participants with differing attitudes. Item discrimination indices that meet the established criteria contribute to the validity of the instrument. Following the removal of items with discrimination indices below .40, the total variance explained increased to 40%. To determine the factor structure of the scale, the suitability of the sample was first examined prior to conducting Exploratory Factor Analysis (EFA). In this context, the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett’s test of sphericity were examined. The analysis yielded a KMO value of .83 and a Bartlett’s test of sphericity value of $\chi^2 = 874.56$ ($df = 36$, $p < .001$), indicating that the data were adequate and suitable for factor analysis. Items with factor loadings above .40 were retained following the analysis, resulting in a nine-item, unidimensional scale. The resulting single-factor structure is consistent with the literature indicating that such structures are acceptable in the social sciences (Kılıç, 2022). Reliability analysis was subsequently conducted, yielding a Cronbach’s alpha (α) coefficient of .88. The structure of the Attitude Scale Toward Home Education was initially identified through EFA and subsequently tested using Confirmatory Factor Analysis (CFA). Tabachnick and Fidell (2007) emphasized that CFA is an effective method for evaluating complex constructs and testing the fit of theory-based models, particularly in social sciences and educational research.

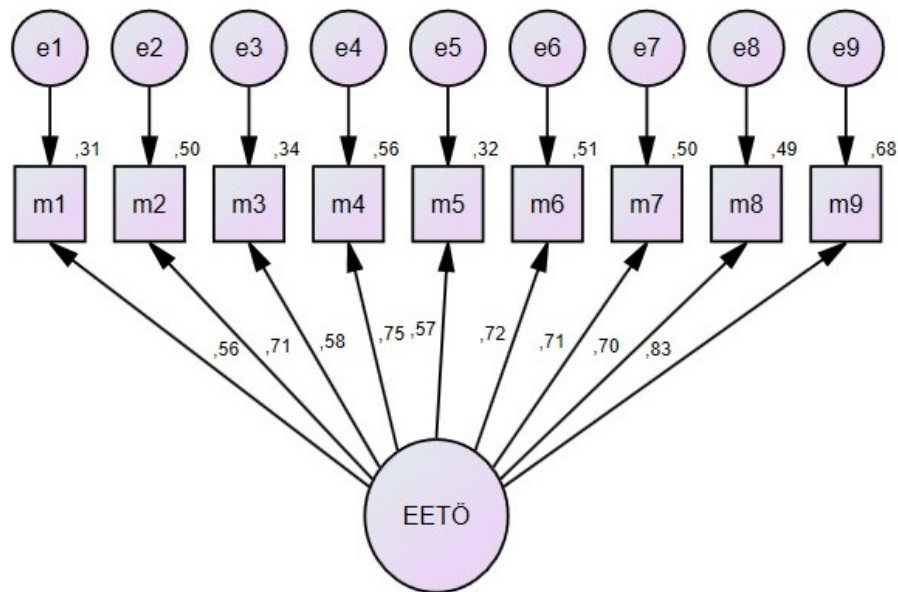


Figure 3. Structural equation model and standardized estimates of the attitude scale toward home education

This model visually represents the unidimensional structure of the scale and shows the factor loading of each items on the corresponding factor. The standardized estimates obtained indicate that the overall structure of the scale is consistent and that the scale functions appropriately for its intended measurement purpose. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, the critical ratio values for all regression coefficients were found to be greater than 1.96, indicating that all factor loadings were statistically significant ($p < .001$). According to Şimşek (2007), the t -value should exceed 1.96. The absolute goodness-of-fit indices obtained from the Confirmatory Factor Analysis of the Attitude Scale Toward Home Education are presented in Table 1.

Table 1. Goodness-of-fit indices

Indices	Acceptable Fit	Model Fit Indices
χ^2/df	≤ 3	1.69
RMSEA	≤ 0.08	0.07
RMR	≤ 0.08	0.07
NFI	≥ 0.90	0.91
IFI	≥ 0.90	0.96
CFI	≥ 0.90	0.96
GFI	≥ 0.90	0.93

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, **RMR** = Root Mean Square Residual, NFI = Normed Fit Index, IFI = Incremental Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index.

Examination of the absolute goodness-of-fit indices obtained from the Confirmatory Factor Analysis indicated that the χ^2/df ratio was below 3. Regarding the relative fit indices, the NFI, CFI, and IFI values were found to be above .90. According to the literature, values at this level are considered indicative of an adequate model fit. Similarly, Bentler and Bonett (1980) emphasized that these indices should exceed .90.

Reliability Findings

Cronbach's alpha (α) was used to determine the reliability of the Attitude Scale Toward Home Education. In this context, the Cronbach's alpha coefficient was found to be .88. It has been stated that, for scales used in scientific research to be considered reliable, the reliability coefficient should be .70 or higher (Büyüköztürk, 2012). Accordingly, the reliability coefficient of the Attitude Scale Toward Home Education can be considered to be within acceptable limits.

Table 2. Minimum, maximum, mean, and standard deviation values of the home education attitude scale

Scale	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	SD
Home Education Attitude Scale	135	9.00	40.00	28.9852	8.31

In the descriptive statistical analysis conducted for the Home Education Attitude Scale, valid data from a total of 135 participants were examined. Scores obtained from the scale ranged from 9 to 40, with a minimum score of 9 and a maximum score of 40. The mean scale score of the participants was calculated as 28.99, suggesting that the participants generally exhibited positive attitudes toward home education. The standard deviation of the scores was found to be 8.31.

Table 3. Minimum, maximum, mean, and standard deviation values of the items of the home education attitude scale

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
M1	135	1.00	5.00	3.71	1.11
M2	135	1.00	5.00	3.71	1.35
M3	135	1.00	4.00	2.51	1.11
M4	135	1.00	5.00	2.68	1.24
M5	135	1.00	5.00	3.27	1.21
M6	135	1.00	5.00	4.03	1.26
M7	135	1.00	5.00	2.98	1.46
M8	135	1.00	5.00	3.08	1.13
M9	135	1.00	5.00	2.97	1.51
Toplam	135				

For each item analyzed, participants' responses ranged from 1 to 5; however, the maximum score for Item M3 was 4.00. This may indicate that a score of 5 was not used for Item M3 or that none of the participants selected the highest response option. Examination of the mean scores showed that Item M6 received the highest mean rating ($M = 4.03$), whereas Item M3 had the lowest mean score ($M = 2.51$). This indicates that Item M6 was generally evaluated more positively by the participants, while

Item M3 received comparatively lower ratings. The standard deviation values varied across the items. For example, Item M9 (SD = 1.51) reflected the greatest variability in participants' responses, whereas Item M1 (SD = 1.11) received relatively more consistent responses.

Table 4. Item–total statistics for the home education attitude scale

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	25.274	58.514	.541	.380	.880
M2	25.274	53.842	.668	.477	.870
M3	26.466	58.519	.541	.357	.880
M4	26.303	54.497	.707	.526	.867
M5	25.711	57.938	.521	.344	.882
M6	24.948	54.691	.684	.500	.869
M7	26.000	52.940	.653	.481	.872
M8	25.896	56.616	.651	.469	.872
M9	26.007	50.336	.764	.646	.861

Table 4 presents detailed item–total statistics for the Home Education Attitude Scale. The table shows how the scale mean, variance, item–total correlation, squared multiple correlation, and Cronbach's alpha values change when each item is deleted individually. Examination of the Scale Mean if Item Deleted column indicates that the scale mean ranges from 24.948 (M6) to 26.466 (M3) when individual items are removed. These values suggest that deleting any single item does not result in a substantial change in the scale mean and that the overall mean structure of the scale remains relatively stable. Regarding the Scale Variance if Item Deleted, the variance values range from 50.336 (M9) to 58.514 (M1). This indicates that removing individual items may result in some variation in the overall scale variance, although these changes remain within reasonable limits. The Corrected Item–Total Correlation values reflect the internal consistency of the scale and the contribution of each item to the overall construct. These values range from .521 (M5) to .764 (M9), with M9 demonstrating a higher correlation than the other items. This finding indicates that M9 exhibits a high level of discrimination and consistency within the scale. The Squared Multiple Correlation values reflect the extent to which each item is explained by the remaining items in the model. As shown in the table, these values range from .344 (M5) to .646 (M9). M9 yields the highest values for both the corrected item–total correlation and the squared multiple correlation, indicating that it plays an important role in the overall scale structure. Finally, the Cronbach's Alpha if Item Deleted values range from .861 (M9) to .882 (M5). The high Cronbach's alpha values indicate that the scale demonstrates a high level of reliability and that the items are internally consistent. Furthermore, the absence of a substantial change in Cronbach's alpha following the deletion of any individual item suggests that the scale maintains a robust internal structure when all items are retained.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Most studies on home education have employed qualitative methods and reported qualitative findings, while the absence of a scale specifically designed to assess home education in Türkiye highlights the need for the present scale development study. Kılıç and Önen (2012) evaluated the feasibility of home education in Türkiye and its implications for the education system based on teachers' views. Arslan (2015) reported that teachers encountered problems such as low remuneration, transportation difficulties, and inadequate instructional materials, which negatively affected the effectiveness of the educational process. Taşdemir and Bulut (2015) emphasized that, from parents' perspectives, home education contributed to students' development; however, challenges such as students' longing for school and inadequacies in the learning environment were also experienced. Yıldırım et al. (2015) and Çiftçi (2016) found that students, parents, and teachers generally held positive

views regarding the home education process, while also emphasizing the need to increase opportunities for socialization and improve the provision of instructional materials. Pehlivan and Pehlivan (2000), Aydın and Pehlivan (2000), Aydoğan (2007), Öz (2008), and Şad and Akdağ (2010) noted that home education in Türkiye is provided exclusively on the basis of health conditions, whereas in the United States and Europe, reasons for choosing home education generally include religious beliefs, academic inadequacies, economic factors, and geographical distance from schools. These studies also identified limited opportunities for socialization, difficulties in obtaining educational materials, and families' lack of professional educational competence as major challenges associated with home education. Korkmaz and Duman (2014), Peker and Taş (2017), Susam et al. (2018), and Atılgan (2018) highlighted flexible educational programs, active parental involvement in the educational process, and contributions to individual development as major advantages of home education, while limited socialization opportunities and inadequate instructional materials were frequently identified as disadvantages. As can be seen, all of these studies were conducted using qualitative methods. Therefore, there is a need to develop a measurement instrument that will enable greater methodological diversity in future research on home education.

In this study, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to evaluate the validity and reliability of the Attitude Scale Toward Home Education. The findings provide support for the construct validity of the scale. Regarding item discrimination indices, values of .40 or higher indicate very good discrimination, values between .30 and .39 indicate fairly good discrimination, and values between .20 and .29 suggest that an item may be included in the scale when necessary (Tekin, 2000). Examination of the discrimination indices of the scale items confirmed that values of .40 and above indicate a high level of item discrimination. This finding demonstrates that the scale items meaningfully distinguish between individuals with differing attitudes. More specifically, Items 1, 2, 4, 7, 10, 13, 14, 15, and 22 were found to have discrimination indices above .40. This indicates that these items are highly effective in distinguishing teachers' attitudes toward home education and contribute to the reliability of the scale.

As part of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted to determine the factor structure of the scale, sampling adequacy was assessed, and the results of the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) measure and Bartlett's test of sphericity were found to be statistically significant. These findings indicated that the data were suitable for factor analysis. Based on items with factor loadings above .40, a nine-item, unidimensional structure was obtained. Reliability analysis yielded a Cronbach's alpha (α) coefficient of .88, indicating a high level of internal consistency. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was subsequently conducted to test the validity of the factor structure identified through EFA. According to the CFA results, examination of the absolute goodness-of-fit indices showed that the χ^2/df ratio was below 3, indicating a good model fit. The RMSEA value was calculated as .07 and was found to be within acceptable limits. In addition, the SRMR value was below .10, indicating an adequate level of model fit. Examination of the incremental fit indices revealed that the NFI, CFI, and IFI values were above .90, further supporting the good fit of the model (Kline, 2000). Hair et al. (2010) suggested that RMSEA values should be less than or equal to .08, whereas MacCallum, Widaman, Preacher, and Hong (1996) stated that RMSEA values of .10 or lower may be considered adequate. Similarly, Kline (2016) argued that SRMR values of .10 or lower indicate acceptable fit, while Tabachnick and Fidell (2007) recommended a more stringent criterion of .08 or lower for the same index.

In this study, the reliability of the Attitude Scale Toward Home Education was evaluated using Cronbach's alpha (α). The analysis yielded a Cronbach's alpha coefficient of .88. Considering that a reliability coefficient of .70 or higher is generally regarded as acceptable for measurement scales, this finding indicates that the scale demonstrates an acceptable level of reliability. In the descriptive statistical analysis of the Attitude Scale Toward Home Education, valid data from a total of 135 participants were examined. Scores obtained from the scale ranged from 9 to 40, with a minimum score of 9 and a maximum score of 40. The mean score obtained by the participants was calculated as 28.99. Overall, the findings indicate that participants' attitudes toward home education were distributed around the mean, while also demonstrating individual variability. Based on the findings of the study, the following recommendations can be proposed.

- It is recommended that the validity and reliability of the scale be further examined across different sample groups relevant to the field.
- The validity and reliability analyses in this study were conducted with primary school teachers. To enhance the generalizability of the findings, it is recommended that similar studies be conducted with teachers from other subject areas.
- Developing shorter and more practical forms of the scale used in this study and examining their validity and reliability could contribute to greater efficiency in terms of both time and resources. Therefore, future studies are encouraged to develop and validate such abbreviated versions of the scale.

References

- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139–153.
- Aslan, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Atılğan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydın, İ. P., & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91–97.
- Aydoğan, İ. (2007). Ev okulları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 72–85.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cooper, B. S. & Sureau, J. (2007). The politics of homeschooling: new developments, new challenges. *Educational Policy*, 21(1), 110–131.
- Çiftçi, S. (2016). Evde eğitim yapan ailelerin çocuklarının eğitiminden beklentileri. *I. INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde sunulan bildiri*, Side, Antalya.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Pegem.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155–168.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem.
- Güler, M., & Çapri, B. (2020). Analysis of job satisfaction of home teachers in terms of life satisfaction, work engagement and socio-demographic variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 2341–2377.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. bs.). New Jersey: Pearson Education.
- Isenberg, J. E. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 387–409.
- Işık, E. (2019). *Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, A. F. (2022). Açıklayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar verme: yöntemlere kısa bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 305–318.
- Kılıç, E. D., & Önen, Ö. (2012). Homeschooling in Turkey (focus group interviewing method). *US-China Education Review*, 1, 113–123.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). New York: Guilford Press.
- Korkmaz, H., & Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: a preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891–3897.
- MacCallum, R. C., Brown, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Muldowney, H. M. (2011). *The operation of cooperative education for homeschooled children: the quality home school cooperative as a case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, College Station, Texas, ABD.
- Neuman, A., & Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation Research in Education*, 17(2–3), 132–143. <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35), 9–38.
- Öz, M. (2008). *Amerika’da alternatif bir eğitim modeli olarak kişi merkezli eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, İ., & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91–97.
- Peker, E. A., & Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: evde fen eğitimi. *KSBD*, 9(2), 139–173.
- Ray, B. D. (2015). *Research facts on homeschooling*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Susam, B. (2019). Evde ve hastanede eğitim hizmetinin bilinen uygulamaları ve sorunları. S. Talas & M. Ş. Bülbül (Ed.), *Evde ve hastanede eğitim içinde* (s. 163–168). Vize Yayıncılık.
- Susam, B., Bridge, E. N., & Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 15–22.
- Susam, B., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 163–171.
- Şad, S. N., & Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim*, 39(188), 19–29.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson Education.
- Taşdemir, M., & Bulut, A. S. (2015). Ev okulu uygulaması üzerine bir durum çalışması: kuram ve özel eğitimde uygulama. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 138–157.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Terry, B. K. (2011). *Homeschooling in America: A viable option* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University, Glassboro, New Jersey, ABD.
- Waggoner, C. (2005). A hybrid way of learning: taught at home and taught at school. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783842.pdf> adresinden alınmıştır.
- West, R. L. (2009). The harms of homeschooling. *Philosophy and Public Policy Quarterly*, 29(3–4), 7–12.
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K., & Çaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33–52.

Appendix:**Home Education Attitude Scale**

HOME EDUCATION ATTITUDE SCALE		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Evde eğitim öğrencisi için her dersi verebilecek yeterli sayıda öğretmen vardır.					
2	Öğrenciler ders sürecine yeterince dahil olur.					
3	Öğretmenlerin çoğu evde eğitimde görevlendirilmek ister.					
4	Evde eğitimde en büyük sorumluluk öğretmendedir.					
5	Evde eğitim öğretmenlerine yeterli hizmetiçi eğitim verilir.					
6	Evde eğitimde gerekli teknolojiler kullanılır.					
7	Hastalığı nedeniyle tedavi gören öğrencilere eğitim vermenin en iyi yolu evde eğitimidir.					
8	Evde eğitim için sadece öğretmen görevlendirilmesi yeterlidir.					
9	Evde eğitim hizmeti sürekli gelişmektedir.					

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Birol SUSAM¹, Sertan TALAS²

Öz

Evde eğitim, sağlık sorunları, engellilik ya da özel durumlar nedeniyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan öğrenciler için tasarlanmış alternatif bir hizmettir. Bu uygulamanın temel amacı, öğrencilerin eğitim hakkını korumak ve akademik gelişimlerinin sürekliliğini sağlamaktır. Böylece öğrenciler, içinde bulundukları koşullara rağmen planlı bir şekilde öğrenmeye devam ederler. Eğitim uygulamaları, her öğrencinin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda planlanmakta; öğretim, müfredata uygun biçimde görevlendirilen öğretmenler tarafından ev ortamında yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Gerekliğinde dijital materyaller, çevrim içi kaynaklar ve teknolojik araçlarla desteklenen bu süreç, kesintisiz ilerleme ve esnek, erişilebilir bir öğrenme deneyimi sunar. Bu model aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler. Evde eğitimin etkililiği büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen tutumları, uygulamanın başarısında kritik bir unsur olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen öğrencilere yönelik evde eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine dayanarak 9 maddelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış; yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa katsayısı yüksek iç tutarlılığı göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, geliştirilen 9 maddelik ölçeğin yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ve öğretmen tutumlarını değerlendirmede etkili bir araç sunduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Evde eğitim
Hastanede eğitim
Tutum ölçeği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.01.2026
Kabul Tarihi: 07.05.2026
E-Yayın Tarihi: 31.08.2026

¹ Öğretmen, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim, Türkiye, birolsusam@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4963-551X>

² Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkiye, sertan.talas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1635-9707>

Giriş

Evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen öğrencilere sunulan bir özel eğitim hizmetidir. Süreğen hastalıklar bireylerin yaşam kalitesini düşürmekte ve eğitim süreçlerinde özel düzenlemeler gerektirmektedir (Er, 2006). Türkiye’de evde eğitim, 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne dayanarak yalnızca sağlık gerekçesiyle uygulanmakta, öğrenci raporu ve veli talebi doğrultusunda planlanmaktadır (MEB, 2018). Evde eğitim sürecinde öğretmenler bireyselleştirilmiş öğretim programları hazırlamaktadır (Susam, 2019). Sonuç olarak evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle eğitimden mahrum kalabilecek öğrencilerin öğrenim hakkını güvence altına alan önemli bir özel eğitim hizmetidir. Türkiye’de evde eğitim üzerine yapılan araştırmalar genellikle nitel yöntemlerle yürütülmüş ve öğretmen, veli ile öğrenci görüşlerine odaklanmıştır (Arslan, 2015; Atılğan, 2018; Çiftçi, 2016; Kılıç ve Önen, 2012; Peker ve Taş, 2017; Susam ve diğerleri, 2018; Taşdemir ve Bulut, 2015; Yıldırım ve diğerleri, 2015). Bu araştırma, evde eğitim öğretmenlerinin tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmesi bakımından önemlidir. Ölçek aracılığıyla hizmetin kalitesi ve erişilebilirliği artırılarak sağlık sorunları nedeniyle okula gidemeyen öğrencilerin eğitim hakları korunacak; ayrıca elde edilen bulgular, evde eğitim uygulamalarının geliştirilmesine ve öğretmen eğitime yönelik politikalara katkı sağlayacaktır.

Evde eğitim, farklı ülkelerde çeşitli gerekçelerle tercih edilen alternatif bir eğitim modelidir. ABD ve Avrupa’da bu model, ayrımcılık, dini ve felsefi sebepler, güvenlik kaygıları ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yaygın olarak kullanılmaktadır (Isenberg, 2007; Waggoner, 2005; Şad ve Akdağ, 2010). Bu ülkelerde aileler, çocuklarının potansiyellerini geliştirmek ve kendi değer sistemlerini aktarmak amacıyla evde eğitimi bir seçenek olarak değerlendirmektedir (Muldowney, 2011). Türkiye’de ise evde eğitim, uluslararası örneklerden farklı olarak daha sınırlı bir kapsamda uygulanmakta ve özellikle sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrenciler için bir alternatif oluşturmaktadır (Taşdemir ve Bulut, 2015; Susam ve diğerleri, 2019). Araştırmalar, çocukların %1-2’sinin günlük yaşamlarını ve eğitim süreçlerini etkileyen kronik sağlık sorunlarıyla mücadele ettiğini, bu nedenle eğitimlerine evde veya hastanede devam etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır (Gültekin ve Baran, 2005; Er, 2006). Öğrencilerin okula devamsızlıklarının en önemli nedenlerinden biri sağlık problemleri olup, evde eğitim bu noktada kritik bir çözüm sunmaktadır (Susam ve diğerleri, 2019). Dünyada evde eğitim farklı sosyo-kültürel ve pedagojik gerekçelerle uygulanırken, Türkiye’de yalnızca sağlık temelli bir hizmet olarak sınırlandırılmıştır. Bu durum, Türkiye’de evde eğitimin uluslararası uygulamalara kıyasla daha dar kapsamlı ve özgün sorunlara sahip bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Evde eğitim, özellikle ABD ve Avrupa ülkelerinde köklü bir geçmişe sahip olup, ahlaki, felsefi ve dini gerekçelerle tercih edilen yaygın bir eğitim modelidir. Bu ülkelerde evde eğitim, çocukların tamamen evde ya da kısmen okulda eğitim almasını içerecek şekilde farklı biçimlerde uygulanmakta ve ailelere eğitim sürecini kendi değer sistemleri doğrultusunda yönlendirme imkânı tanımaktadır (Muldowney, 2011; Terry, 2011; Cooper & Sureau, 2007). Aileler bu model sayesinde hem çocuklarını daha güvenli ve kontrollü bir ortamda yetiştirmekte hem de bireyselleştirilmiş öğrenme programları uygulayabilmektedir. Kanada, İngiltere, Avustralya, Fransa, Japonya ve Güney Kore gibi birçok ülkede de evde eğitim, farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplar tarafından benimsenmiş, giderek yaygınlaşan bir alternatif eğitim yaklaşımı haline gelmiştir (Ray, 2015; Şad & Akdağ, 2010). Türkiye’de ise evde eğitim, uluslararası örneklerden farklı olarak daha dar kapsamda uygulanmakta ve özel eğitim kapsamında ele alınmaktadır. Burada sistem, bireysel tercihlere dayalı olmaktan çok, sağlık sorunları nedeniyle örgün eğitime devam edemeyen öğrenciler için düzenlenmiştir (Taşdemir & Bulut, 2015). Bu bağlamda, evde eğitim Türkiye’de öğrencilerin eğitim hakkını güvence altına almak için yasal bir çerçeveye oturtulmuş, ancak öğretmen görevlendirme süreçlerinde yaşanan eksiklikler hizmetin etkinliğini sınırlamaktadır (Atılğan, 2018).

Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin temel amacı, fırsat eşitliği sağlamak ve sağlık durumu nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin eğitim hakkını güvence altına almaktır. Böylelikle öğrencinin eğitim süreci kesintiye uğramamakta, toplumla bağları korunmakta ve akranlarıyla benzer öğrenme fırsatlarına erişimi mümkün kılınmaktadır (Aslan, 2017). Evde eğitimin en önemli katkılarından biri, özel gereksinimli bireylerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemesidir (Işık, 2019). Bu hizmet, örgün eğitim ortamlarına katılamayan

bireylerin dezavantajlı konumlarını azaltmayı, sosyalleşmelerini desteklemeyi ve kendilerini daha etkin şekilde ifade edebilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Orhan & Genç, 2015). Evde eğitim kararı verilen öğrencilerin eğitim süreçlerini yürütmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen görevlendirmesi yapmaktadır. Öncelik, öğrencinin kayıtlı olduğu okulda görev yapan gönüllü öğretmenlere verilmektedir; uygun öğretmen bulunamaması durumunda ise atama yapılamamakta ve öğrenciler hizmetten yararlanamamaktadır (Güler & Çapri, 2020). Araştırmalar, bazı velilerin evde eğitim kararı alınmasına rağmen öğretmen ataması yapılmadığını göstermektedir (Susam vd., 2018). Ayrıca, öğretmenlerin ulaşım ve materyal temini gibi lojistik sorunlarla karşılaştığı, geç görevlendirilmelerinin hizmetin verimliliğini olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Susam vd., 2019). Evde eğitimde görev alacak öğretmenlerin seçimi, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygunluk, alan bilgisi, deneyim ve gönüllülük gibi kriterlere bağlıdır (Susam, 2019). Hizmetin etkinliğini artırmak için ev ortamının öğrenmeye uygun hâle getirilmesi, uygun materyallerin sağlanması ve öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi önerilmektedir (Yıldırım vd., 2015). Bununla birlikte, evde eğitim ekonomik ve sosyal açıdan zorluklar doğurabilir; çocuğun arkadaş çevresinden uzak kalması sosyal gelişimini etkileyebilir (West, 2009). Bu nedenle süreçte, sağlık ve eğitim hakkı öncelikli tutulurken, sosyal gelişimi destekleyecek alternatif modellerin de planlanması önemlidir (Neuman & Aviram, 2003).

Literatürde öğretmenlerin gönüllülük, deneyim, alan bilgisi ve bireysel uyum gibi kriterler çerçevesinde görevlendirilmelerinin sürecin verimliliğini doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır. Ancak mevcut uygulamalarda öğretmen atamalarında gecikmeler yaşandığı, lojistik sorunlar bulunduğu ve öğretmenlerin evde eğitime yönelik tutumlarının yeterince desteklenmediği görülmektedir. Bu nedenle, evde eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlerin sürece yönelik tutumlarının bilimsel veriler ışığında değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin evde eğitime yönelik algı ve yaklaşımlarını ölçmeye imkân tanıyacak bir Evde Eğitim Tutum Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Geliştirilen Evde Eğitim Tutum Ölçeğinin geçerlik düzeyi yeterli midir?
- Geliştirilen Evde Eğitim Tutum Ölçeğinin güvenilirlik düzeyi yeterli midir?

Yöntem

Bu araştırma evde eğitim öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmaları psikoloji ve eğitim bilimlerinde, doğrudan gözlemlenemeyen soyut kavramları veya tutumları ölçülebilir hale getirmeyi amaçlayan ve geçerliği ile güvenilirliği bilimsel yöntemlerle kanıtlanan nicel çalışmalardır (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Bu esnek ölçek geliştirme süreci, ölçülmek istenen özelliğin dağılımını, ortaya çıkarılabilecek alt özelliklerini ve bu seçeneklerin belirli bir yapıda bir araya getirilmesini içerir (Erkuş, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için uygun bir örneklem seçimi büyük önem taşımaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında örneklemi belirlerken, geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğu açısından, örneklemin ölçekteki madde sayısının en az beş veya on katı olması önerisi dikkate alınmıştır (Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini, evde eğitimde görev almış veya görev alma ihtimali olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır ve amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kapsamında 379 sınıf öğretmeninden, elde edilen yapıyı sınamak amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kapsamında ise 135 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye Samsun ilinde, evde eğitimde görev almış veya görev alma ihtimali olan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak, evde eğitime yönelik tutumların teorik altyapısını oluşturmak amacıyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken, evde eğitim sürecinde görev alan sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve gözlemleri üzerine odaklanılmıştır. Sonuç olarak, 22 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen maddeler, Evde eğitim ve Ölçme-Değerlendirme alanında uzman 2 akademisyen, Türkçe Eğitimi alanında uzman 2 kişi ve Evde Eğitim alanında deneyimli 2 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda, uzun olan maddeler güncellenmiş ve bazı ifadeler öğretmenlerin anlaşılmasını zorlaştırabileceği gerekçesiyle sadeleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın geçerlilik analizleri için, evde eğitimde görev almış veya görev alma ihtimali olan sınıf öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen ve 22 maddeden oluşan taslak ölçek ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu testi uygulanmış ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerin ardından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

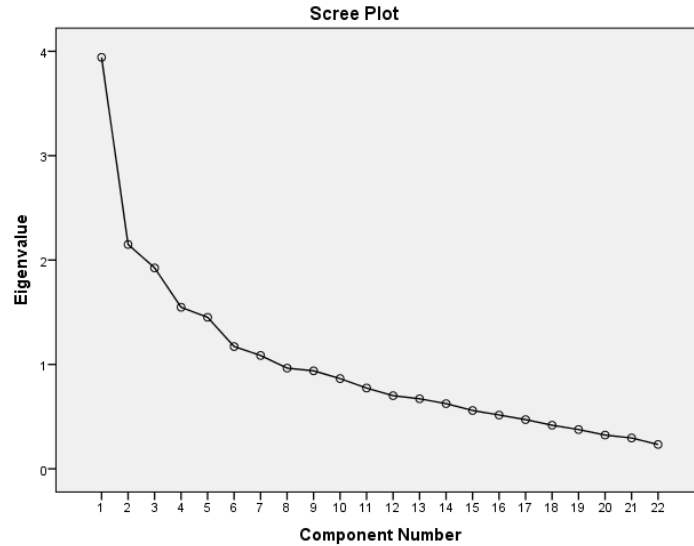
Ölçek geliştirme süreci, sosyal bilimlerde kabul gören temel aşamalar izlenerek yürütülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle alan yazın taraması yapılmış, evde eğitim sürecine ilişkin geliştirilen akademik çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemelerden hareketle öğretmenlerin evde eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ifadeler belirlenmiş ve 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler 5'li Likert tipi ölçek formatında hazırlanmış, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla özel eğitim ve ölçme-değerlendirme alanındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda içerik, ifade ve dil açısından gerekli düzeltmeler yapılmış, teknik ifadeler sadeleştirilmiş ve dilbilgisel hatalar giderilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, bu aşamada verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş ve düşük faktör yüküne sahip maddeler çıkarılmıştır. AFA sonucunda belirlenen faktör yapısı doğrulamalı faktör analizi (DFA) ile sınanmış, modelin geçerliliği test edilmiş ve uyum indeksleri incelenmiştir. Böylece ölçeğin faktör yapısının geçerliliği istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Son aşamada ise ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, ölçek maddelerinin birbiriyle olan tutarlılığı ve ölçüm aracının güvenilirlik düzeyi ortaya konmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

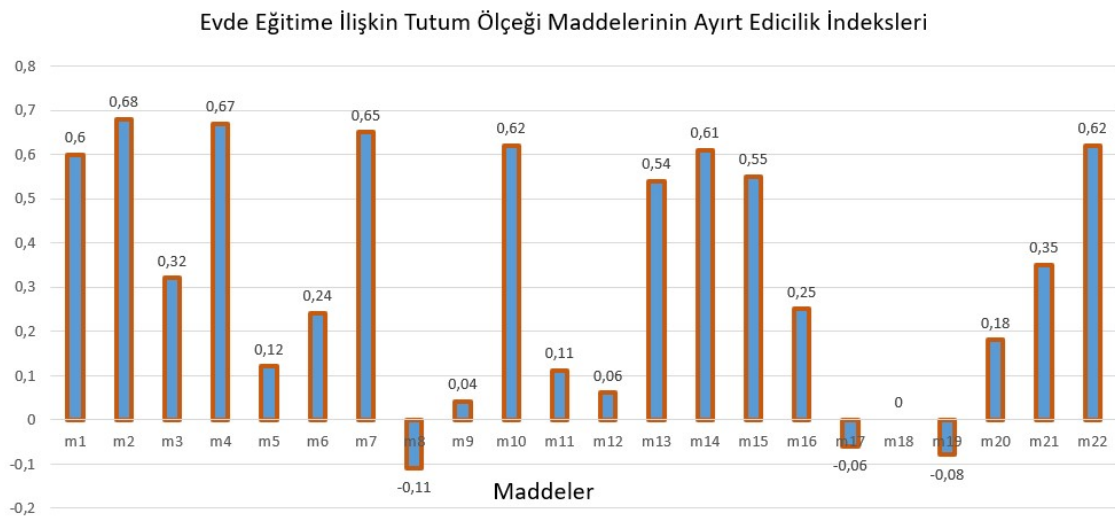
Geçerlik Bulguları

Şekil 1'de Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği için faktör yapısını belirlemede kullanılan serpilme diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. Scatterplot

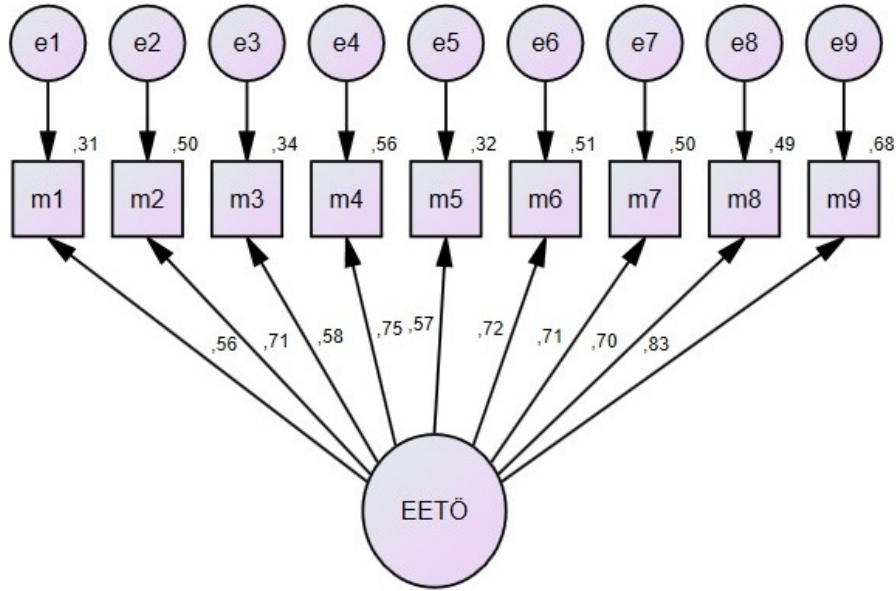
Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği'nin serpilme diyagramına bakıldığında, ikinci faktörden sonra grafiğinin düz bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Scree plot, faktör analizi veya bileşen analizinde kullanılan bir grafik türüdür. Bu grafik, özdeğerlerin büyüklüklerini sıralayarak her bir faktörün toplam varyansa katkısını görselleştirir. Amaç, hangi faktörlerin önemli olduğunu belirlemektir. Genelde grafikte bir "kırılma noktası" aranır; bu noktadan sonra faktörlerin katkısı azalır ve göz ardı edilebilir. Scree Plot grafiğinde iki nokta arası bir faktörü ifade eder. Bu tabloda eğrinin düzleşerek devam ettiği nokta bulunur ve kaç faktör olduğu sayılır (Büyüköztürk, 2012). Ölçek maddelerinin ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, 40 ve daha büyük değerlerdeki maddelerin ayırt ediciliğinin çok iyi maddeler olduğu ifade edilebilir. Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği madde ayırt edicilik indeksleri Şekil 2.'de verilmiştir.



Şekil 2. Evde eğitime ilişkin tutum ölçeği maddelerinin ayırt edicilik indeksleri

Şekil 2, "Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği" maddelerinin ayırt edicilik indekslerini göstermekte olup, her bir maddenin bireylerin evde eğitime yönelik tutumlarını ayırt etme gücünü analiz etmektedir. Ayırt edicilik indeksleri 0.40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmamışken toplam açıklanan varyans %17 olarak bulunmuştur. Ayırt edicilik indeksi 0.40'ın altında olan m3(0.32), m5(0.12), m6(0.24), m8(-0.11), m9(0.04), m11(0.11), m12(0.06), m16(0.25), m17(-0.06), m18(0.00), m19(-0.08), m20(0.18) ve m21(0.35) ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre, madde-toplam korelasyonunun .30'un altında olması, maddenin ayırt ediciliğinin düşük olduğunu göstermektedir. .20 ile .30 arasındaki maddeler ise gerekli görülmesi durumunda ölçekte tutulabilir. Buna karşılık, .40 ve

üzerindeki değerler maddelerin ayırt edicilik düzeyinin yüksek ve yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yüksek ayırt edicilik indeksine sahip maddeler, ölçeğin güvenilirliğini artıran önemli bir faktördür. Grafikte, 1, 2, 4, 7, 10, 13, 14, 15 ve 22 numaralı maddeler 0.40'ın üzerinde bir ayırt edicilik indeksine sahiptir. Bu durum, bu maddelerin katılımcılar arasındaki tutum farklılıklarını başarılı bir şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. Madde ayırt ediciliğinin belirlenen ölçüt değerlerde olması, testin geçerliğini arttırmaktadır. Ayırt edicilik indeksleri 0.40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkartılmasının ardından toplam açıklanan varyans %40 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapısını tespit etmek amacıyla kullanılan AFA'da öncelikle örneklem uygunluğuna bakılmıştır. Bu bağlamda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu ve Bartlett Sphericity testleri ele alınmıştır. Analiz sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı 0.83, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 874,56 ($p < .001$, $sd = 36$) olarak saptanmış ve verilerin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör yükleri .40'ın üzerinde olan maddeler analizden sonra ölçekte bırakılmış ve bu doğrultuda 9 maddelik, tek boyutlu bir form elde edilmiştir. Elde edilen tek faktörlü yapı, sosyal bilimlerde bu tür yapıların kabul edilebilir olduğunu gösteren literatürle uyumludur (Kılıç, 2022). Ardından güvenilirlik analizine geçilmiş ve güvenilirlik analizi sonucunda Alfa (α) katsayısı .88 olarak saptanmıştır. Evde eğitim tutum ölçeğinin yapısı, açıklayıcı faktör analizi (AFA) kullanılarak ortaya konmuş ve bu yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007), doğrulayıcı faktör analizinin, özellikle sosyal bilimlerde ve eğitim araştırmalarında, karmaşık yapıları değerlendirmek ve teoriye dayalı modellerin uygunluğunu sınamak için etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.



Şekil 3. Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Değerleri

Bu model, ölçeğin tek boyutlu yapısını görsel olarak ortaya koymakta ve her bir maddenin ilgili faktöre olan yük değerlerini göstermektedir. Elde edilen standart değerler, ölçeğin genel yapısının tutarlı olduğunu ve ölçme amacına uygun biçimde çalıştığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tüm regresyon katsayılarının kritik oran değerleri 1.96'nın üzerinde bulunmuştur. Bu durum, tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < .001$). Şimşek'e (2007) göre, t değeri 1.96'nın üzerinde olmalıdır. Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Doğrulayıcı faktör analizine ait mutlak uyum iyiliği indeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uyum İyiliği İndeksleri

İndeksler	Kabul edilebilir uyum	Model uyum indeksleri
X ² /sd	≤3	1,69
RMSEA	≤0,08	0,07
RMR	≤0,08	0,07
NFI	≥0,90	0,91
IFI	≥0,90	0,96
CFI	≥0,90	0,96
GFI	≥0,90	0,93

RMSEA=Hata Tahminlerinin Kareköklerinin Ortalaması, RMR=Kök Ortalama Kare Hata, NFI=Normlanmış Uyum İndeksi, IFI=Fazlalık Uyum İndeksi, CFI=Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, GFI=Uyum İyiliği İndeksi.

Doğrulamalı faktör analizine ilişkin mutlak uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, X²/sd oranının 3'ün altında olduğu görülmektedir. Göreli uyum indeksleri incelendiğinde ise NFI, CFI ve IFI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde bu değerlerin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Bentler ve Bonnet (1980) de benzer şekilde bu indekslerin 0,90'dan yüksek olmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Güvenirlilik Bulguları

Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin güvenirliğini belirleyebilmek için Cronbach Alfa (α) yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, Cronbach Alfa (α) katsayısının, .88 olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel çalışmalarda kullanılan ölçeklerin güvenirliğinin kabul edilmesi için güvenirlik katsayısının 70 ve üzeri olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre, Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. Evde Eğitim Tutum Ölçeği Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
Evde Eğitim Tutum Ölçeği	135	9,00	40,00	28,9852	8,31

Evde Eğitim Tutum Ölçeği için yapılan betimsel istatistik analizinde, toplam 135 katılımcının geçerli verileri incelenmiştir. Ölçekten alınan puanlar 9 ile 40 arasında değişmekte olup, minimum puan 9, maksimum puan ise 40 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldığı puanların ortalaması 28,99 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, katılımcıların genel olarak evde eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir. Puanların standart sapması 8,31 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Evde Eğitim Tutum Ölçeği Maddeleri Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Min.	Max.	n	Ss
M1	135	1,00	5,00	3,71	1,11
M2	135	1,00	5,00	3,71	1,35
M3	135	1,00	4,00	2,51	1,11
M4	135	1,00	5,00	2,68	1,24
M5	135	1,00	5,00	3,27	1,21
M6	135	1,00	5,00	4,03	1,26
M7	135	1,00	5,00	2,98	1,46
M8	135	1,00	5,00	3,08	1,13
M9	135	1,00	5,00	2,97	1,51
Toplam	135				

Analiz edilen her madde için katılımcıların yanıtları 1 ile 5 arasında değişmektedir, ancak M3 maddesi için maksimum puan 4,00 olarak belirlenmiştir. Bu, M3 maddesi için 5'in kullanılmadığını veya katılımcılardan en yüksek değeri seçen olmadığını gösterebilir. Ortalama değerler incelendiğinde, M6 maddesi katılımcılar tarafından en yüksek ortalamayla (4,03) değerlendirilirken, M3 maddesi en düşük ortalamaya (2,51) sahiptir. Bu, m6 maddesinin genel olarak daha olumlu bir şekilde değerlendirildiğini,

M3 maddesinin ise daha düşük bir düzeyde değerlendirildiğini göstermektedir. Standart sapma değerleri, maddeler arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin, M9 maddesi (1,51) katılımcı yanıtlarında en yüksek çeşitliliği yansıtırken, m1 maddesi (1,11) nispeten daha tutarlı yanıtlar almıştır.

Tablo 4. Evde Eğitim Tutum Ölçeği Madde Toplam İstatistikleri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Kareye Alınmış Çoklu Korelasyon Katsayısı	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	25,274	58,514	,541	,380	,880
M2	25,274	53,842	,668	,477	,870
M3	26,466	58,519	,541	,357	,880
M4	26,303	54,497	,707	,526	,867
M5	25,711	57,938	,521	,344	,882
M6	24,948	54,691	,684	,500	,869
M7	26,000	52,940	,653	,481	,872
M8	25,896	56,616	,651	,469	,872
M9	26,007	50,336	,764	,646	,861

Tablo 4 Evde Eğitim Tutum Ölçeğinin madde toplam istatistiklerine ilişkin ayrıntılı verileri sunmaktadır. Bu tablo, ölçeğin maddelerinin tek tek çıkarılması durumunda ölçek ortalaması, varyansı, madde-toplam korelasyonu, kareye alınmış çoklu korelasyon katsayısı ve Cronbach Alfa değerlerinin nasıl değiştiğini göstermektedir. Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması sütunu incelendiğinde, maddeler çıkarıldığında ölçek ortalamasının 24,948 (M6) ile 26,466 (M3) arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin çıkarılmasıyla ölçek ortalamasında çok büyük bir oynama olmadığını ve ölçeğin genel ortalama yapısının korunduğunu göstermektedir. Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı açısından değerlendirildiğinde, varyans değerlerinin 50,336 (M9) ile 58,514 (M1) arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Bu da maddelerin çıkarılması halinde ölçek varyansının belirli ölçüde değişebileceğini, ancak bu değişimin makul sınırlar içinde kaldığını ifade etmektedir. Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu değerleri ise, ölçeğin iç tutarlılığını ve her maddenin ölçeğe olan katkısını göstermektedir. Bu değerler 0,521 (M5) ile 0,764 (M9) arasında değişmekte olup, özellikle M9 maddesinin diğer maddelere kıyasla daha yüksek bir korelasyona sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, M9 maddesinin ölçek içerisindeki ayırt ediciliğinin ve tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Kareye Alınmış Çoklu Korelasyon Katsayısı maddelerin modeldeki açıklayıcılık düzeyini yansıtmaktadır. Tabloya göre bu değerler 0,344 (M5) ile 0,646 (M9) arasında değişmektedir. M9 maddesi, hem düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunda hem de bu katsayıda en yüksek değerleri elde ederek ölçek yapısında önemli bir rol oynamaktadır. Son olarak, Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri 0,861 (M9) ile 0,882 (M5) arasında değişmektedir. Cronbach Alfa'nın yüksek olması, ölçeğin güvenilirliğinin genel olarak yüksek olduğunu ve maddelerin birbirleriyle tutarlı bir şekilde ilişkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, herhangi bir maddenin çıkarılmasıyla Cronbach Alfa değerinde belirgin bir azalma gözlenmemesi, ölçeğin bütün maddelerle sağlam bir yapıya sahip olduğunu işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Evde eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla nitel çalışmalar olduğu ve nitel sonuçlar içerdiği, Türkiye’de evde eğitim ile ilgili bir ölçek olmaması bu ölçek geliştirme çalışmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kılıç ve Önen (2012), Türkiye’de evde eğitimin uygulanabilirliğini ve eğitim sistemine etkilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Arslan (2015), öğretmenlerin düşük ücret, ulaşım güçlükleri ve materyal yetersizliği gibi sorunlar yaşadığını ve bunun verimliliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Taşdemir ve Bulut (2015), veliler açısından evde eğitimin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını, ancak okul özlemi ve eğitim ortamının yetersizliği gibi sorunların yaşandığını vurgulamıştır. Yıldırım ve diğerleri (2015) ile Çiftçi (2016), öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin sürece ilişkin olumlu değerlendirmelerinin bulunduğunu, ancak sosyalleşme fırsatlarının artırılması ve materyal temininde iyileştirmeler yapılmasının gerektiğini ortaya koymuştur.

Pehlivan ve Pehlivan (2000), Aydın ve Pehlivan (2000), Aydoğan (2007), Öz (2008) ile Şad ve Akdağ (2010), Türkiye’de evde eğitimin yalnızca sağlık durumuna bağlı olarak verildiğini; buna karşılık ABD ve Avrupa örneklerinde evde eğitimin tercih edilme nedenlerinin genellikle dini inançlar, akademik yetersizlikler, ekonomik faktörler ve okulların uzaklığı gibi unsurlara dayandığını, sorunların ise sosyalleşme eksikliği, materyal temini ve ailelerin profesyonel eğitim yeterliliği şeklinde olduğunu belirtmiştir. Korkmaz ve Duman (2014), Peker ve Taş (2017), Susam ve diğerleri (2018) ile Atılğan (2018), evde eğitimin avantajları arasında esnek programlar, ailelerin sürece aktif katılımı ve bireysel gelişime katkıları öne çıkarırken; dezavantajlar arasında sosyalleşmenin sınırlı olması ve materyal eksikliklerinin sıkça dile getirildiğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmaların tamamı nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Evde eğitim konusunda yapılacak araştırmaların çeşitlendirilebilmesi için ölçme aracı geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada, Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’nin geçerliliği ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğini destekler niteliktedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksi; 0.40 ve daha büyük ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi sayılır. 0.20-0.29 arasında ise madde zorunlu hallerde ölçeğe dahil edilebilir (Tekin, 2000). Ölçek maddelerinin ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, .40 ve üzeri değerlerin maddelerin yüksek ayırt edicilik gösterdiğini doğruladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçek maddelerinin bireyler arasındaki farklılıkları anlamlı bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik indeksleri değerlendirildiğinde, 1, 2, 4, 7, 10, 13, 14, 15 ve 22 numaralı maddelerin .40’ın üzerinde bir ayırt edicilik indeksine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, söz konusu maddelerin öğretmenlerin evde eğitime yönelik tutumlarını güçlü bir şekilde ayırt edebildiğini ve ölçeğin güvenilirliğine katkı sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kapsamında örneklem uygunluğu değerlendirilmiş, yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri .40’ın üzerinde olan maddeler dikkate alınarak 9 maddelik ve tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach’s Alpha (α) katsayısı .88 olarak hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, mutlak uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde χ^2/sd oranının 3’ün altında olduğu belirlenmiştir. Bu durum, modelin iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, RMSEA değeri 0,07 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, SRMR değeri 0.10’un altında bulunmuş ve modelin uyum açısından yeterli olduğu belirlenmiştir. Artan uyum indeksleri incelendiğinde, NFI, CFI ve IFI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, modelin iyi bir uyum gösterdiğini desteklemektedir. Bu durum, modelin oldukça iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2000). RMSEA değeri ise 0,07 olarak hesaplanmıştır. Hair ve diğerleri (2010), bu değer 0,08’den küçük veya eşit olması gerektiğini belirtirken, MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong (1996) RMSEA’nın 0,10’dan küçük veya eşit olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Kline (2016) SRMR değerinin 0,10’dan küçük veya eşit olmasının kabul edilebilir olduğunu savunmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2007) ise aynı indeks için 0,08’den küçük veya eşit olmasını önermektedir.

Bu araştırmada, Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’nin güvenilirliği Cronbach Alfa (α) yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa (α) katsayısının 0.88 olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenilir kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması gerektiği dikkate alındığında, elde edilen sonuçların ölçeğin güvenilirlik açısından kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Evde Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği’ne yönelik betimsel istatistik analizinde, toplam 135 katılımcının geçerli verileri incelenmiştir. Ölçekten alınan puanlar 9 ile 40 arasında değişmekte olup, minimum puan 9 maksimum puan ise 40 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldığı puanların ortalaması 28,99 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, yapılan analizler, katılımcılar arasında evde eğitime yönelik tutumların ortalama ya yakın bir dağılım

sergilediğini, ancak bireysel farklılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Ölçeğin, konuyla ilgili farklı örneklem gruplarında da geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilir.
- Bu çalışmanın geçerlik ve güvenirlik analizleri sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bulguların genellenebilirliğini artırmak adına, benzer çalışmaların diğer branş öğretmenleri ile de yapılması önerilir.
- Bu çalışmada kullanılan ölçeğin daha kısa ve pratik kullanıma uygun kısa formlarının geliştirilerek geçerlilik ve güvenirliklerinin incelenmesi hem zaman hem de kaynak tasarrufu sağlayacaktır. Bu nedenle, ileriki çalışmalarda ölçeğin bu tür uyarlamalarının yapılması önerilir.

Kaynakça

- Arslan, Y. (2015). Türkiye’de kitlesel bir eğitim topluluğu: gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenler ve sorunları (Batman örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(4), 139–153.
- Aslan, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Atılğan, G. (2018). *Öğretmenlerin ve ebeveynlerin evde eğitim hizmetine yönelik görüşlerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydın, İ. P., & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91–97.
- Aydoğan, İ. (2007). Ev okulları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 72–85.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cooper, B. S. & Sureau, J. (2007). The politics of homeschooling: new developments, new challenges. *Educational Policy*, 21(1), 110–131.
- Çiftçi, S. (2016). Evde eğitim yapan ailelerin çocuklarının eğitiminden beklentileri. *I. INES Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde sunulan bildiri*, Side, Antalya.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Pegem.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155–168.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem.
- Güler, M., & Çapri, B. (2020). Analysis of job satisfaction of home teachers in terms of life satisfaction, work engagement and socio-demographic variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 2341–2377.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. bs.). New Jersey: Pearson Education.
- Isenberg, J. E. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82(2–3), 387–409.
- Işık, E. (2019). *Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, A. F. (2022). Açıklayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar verme: yöntemlere kısa bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 305–318.
- Kılıç, E. D., & Önen, Ö. (2012). Homeschooling in Turkey (focus group interviewing method). *US-China Education Review*, 1, 113–123.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). New York: Guilford Press.
- Korkmaz, H., & Duman, G. (2014). Public understanding about homeschooling: a preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891–3897.
- MacCallum, R. C., Brown, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Muldowney, H. M. (2011). *The operation of cooperative education for homeschooled children: the quality home school cooperative as a case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, College Station, Texas, ABD.
- Neuman, A., & Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation Research in Education*, 17(2-3), 132-143. <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35), 9-38.
- Öz, M. (2008). *Amerika'da alternatif bir eğitim modeli olarak kişi merkezli eğitim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, İ., & Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97.
- Peker, E. A., & Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: evde fen eğitimi. *KSBD*, 9(2), 139-173.
- Ray, B. D. (2015). *Research facts on homeschooling*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Susam, B. (2019). Evde ve hastanede eğitim hizmetinin bilinen uygulamaları ve sorunları. S. Talas & M. Ş. Bülbül (Ed.), *Evde ve hastanede eğitim içinde* (s. 163-168). Vize Yayıncılık.
- Susam, B., Bridge, E. N., & Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 15-22.
- Susam, B., Demir, M. K., & Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 163-171.
- Şad, S. N., & Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim*, 39(188), 19-29.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson Education.
- Taşdemir, M., & Bulut, A. S. (2015). Ev okulu uygulaması üzerine bir durum çalışması: kuram ve özel eğitimde uygulama. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 138-157.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Terry, B. K. (2011). *Homeschooling in America: A viable option* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rowan University, Glassboro, New Jersey, ABD.
- Waggoner, C. (2005). A hybrid way of learning: taught at home and taught at school. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783842.pdf> adresinden alınmıştır.
- West, R. L. (2009). The harms of homeschooling. *Philosophy and Public Policy Quarterly*, 29(3-4), 7-12.
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Çetin, K., & Çaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-52.

Ek:**Evde Eğitim Tutum Ölçeği**

EVDE EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Evde eğitim öğrencisi için her dersi verebilecek yeterli sayıda öğretmen vardır.					
2	Öğrenciler ders sürecine yeterince dahil olur.					
3	Öğretmenlerin çoğu evde eğitimde görevlendirilmek ister.					
4	Evde eğitimde en büyük sorumluluk öğretmendedir.					
5	Evde eğitim öğretmenlerine yeterli hizmetiçi eğitim verilir.					
6	Evde eğitimde gerekli teknolojiler kullanılır.					
7	Hastalığı nedeniyle tedavi gören öğrencilere eğitim vermenin en iyi yolu evde eğitimidir.					
8	Evde eğitim için sadece öğretmen görevlendirilmesi yeterlidir.					
9	Evde eğitim hizmeti sürekli gelişmektedir.					

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)