



## Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.11.2019	18.06.2020	22.06.2020

Orhun Kaptan <sup>1</sup>  
İstanbul Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde algıladıkları eşitliğin ölçülmesi için Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) geliştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması için İstanbul ilinden rastgele seçim yöntemi ile 14 ilçe belirlenmiş ve bu ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 371 ortaöğretim öğretmeninden veri elde edilmiştir. Bu öğretmenlerden veri toplamak için 31 maddeden oluşan ÖEAÖ taslak formu ve demografik bilgiler için cinsiyet, branş, meslekte çalışma süresi eğitim durumu ve sendika üyeliği sorularından oluşan bir kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (AFA ve DFA) kullanılmış, bu analizlerden önce KMO Bartlett testi ile madde geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin faktör sayısının sağlamlasının yapılması için AFA özdeğerleri ile paralel analiz özdeğerleri karşılaştırılmış ve özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden düşük olan faktörler çıkarılarak ölçeğin dört boyutlu bir yapısının olduğu anlaşılmıştır. DFA ise 273 öğretmenden oluşan ayrı bir veri seti ile yapılmıştır. AFA ile elde edilen 18 maddeden oluşan bir anket formu DFA için veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmalarına göre ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .87, Guttman iki yarı katsayısı .81 ve test tekrar test korelasyonu .91 olarak bulunmuştur. Çalışmaların sonunda ÖEAÖ 18 madde ve dört boyuttan oluşan bir ölçek biçimine gelmiştir. Eğitimde eşitlik konusunda yapılan çalışmaların daha çok öğrencileri merkeze aldığı ve fırsat eşitliği kavramı üzerine yapıldığı göz önüne alınarak öğretmenler arasındaki eşitlik algısını anlamayı hedefleyen bir ölçme aracının geliştirilmesi ile alanyazındaki boşluğu doldurmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

*Anahtar sözcükler:* Eşitlik, eşitlik algısı, öğretmenler arasında eşitlik, ölçek geliştirme.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1700-9365>

Eşitlik, antik çağlardan günümüze kadar insan ilişkilerinin olduğu bilinen ve varsayılan her dönemde kendisine yer bulmuş ve tartışılmış bir kavramdır. Bu nedenle eşitliğin kesin bir tanımının yapılması da olanaklı değildir. Çünkü eşitliğe içinde bulunulan döneme ve bölgeye ya da kullanıldığı bilim alanına göre farklı anlamlar yüklenmektedir. Eşitlik kavramı, sözlüklerde genellikle iki ya da daha çok şeyin eşit olma durumu olarak tanımlanır ve eşit kavramına ilişkin olarak da belli bir bakımdan, başka bir şeyden ya da şeylerden ne artık ne de eksik olan biçiminde bir açıklama getirilir (Özsoy, 2002). Holsinger ve Jacob (2008) eşitliği nicelik, mevki, statü, değer ya da derece anlamında eşit olma olarak tanımlamaktadır. Turner (2013) eşitliği ve eşitsizliği birbirinden ayırmak için yaptığı tanımda, insanlar arasındaki farklılıkların yine insanlarca değerlendirme ve derecelendirme süreçlerinden geçerek sıradizinsel (hiyerarşik) bir durum almalarının sonucunda eşitsizliklerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Turner'e (2013) göre genelde dört eşitlik türü belirlenir. Bunlar varlıksal eşitlik veya kişiler arasındaki özsel eşitlik; arzu edilen hedeflere varmak için fırsat eşitliği; koşullarda eşitlik ve son olarak sonuçlarda eşitliktir. Eşitlikte buna benzer bir diğer sınıflama ise Stromquist (1989) tarafından aktarılmıştır. Bu sınıflamaya göre eşitlik, erişim, yaşamda kalma, ürün ve çıktı aşamalarında ortaya çıkmaktadır.

Eğitim alanında eşitlik üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü Sanayi Devrimi nedeniyle ortaya çıkan *fırsat eşitliği* söylemi üzerinde olmuştur (Özsoy, 2002; Kılıç, 2014; Önür, 2013; Önder, 2012). Eğitim olanaklarının bireylere eşit biçimde ulaştırılmasının sağlanması devletlerin sorumluluğu altına alınmıştır. 10 Aralık 1948 günlü İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde "Her şahsın eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim safhalarında böyle olmalıdır. İlköğretim mecburidir. Teknik ve mesleki eğitimden herkes istifade edebilmelidir. Yükseköğretim liyakatlerine göre herkese tam eşitlikte açık olmalıdır." denilmektedir (akt. Tunç, 1969).

Her ne kadar bu tanım eğitimde eşitlik için bir adım olarak ortaya konmuş olsa da yeterli değildir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden itibaren Türkiye, diğer ülkelere örnek oluşturacak biçimde bu adımları atmıştır. 1876 tarihli Kanun-i Esasi ile Osmanlı halklarına anayasal düzeyde eğitim özgürlüğü tanınmış ve ilköğretim zorunluluğu getirilmiştir. 23 Eylül 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilköğretim zorunlu ve parasız olmuştur. 1924 Anayasası ile aynı durum onanmıştır. Tüm bu öncü niteliğindeki uygulamalara karşın günümüz Türkiye'sinde tam anlamıyla bir eşitlikten söz etmek olanaklı olmamış, coğrafi ve sosyal etkenler nedeniyle eğitime ulaşmada nicelik ve nitelik anlamında eşitsizlikler devam etmiştir (Tunç, 1969). Özetle eğitimde fırsat eşitliği her ne kadar yasal metinler ve sözleşmeler ile kararlara bağlanmış olsa da eşitliği tek başına sağlamakta yetersiz kalmışlardır.

Bu yetersizlikten kaynaklanan eğitim alanında pek çok çalışma yapılmış ve öğrencilerin eğitime eşit düzeyde ulaşmaları ile ilgili pek çok neden ve sonuç ortaya konulmuştur. Eğitimde eşitlik konusunda yapılan araştırmalar, sıklıkla öğrencilerin eşit olarak eğitim fırsatlarına ulaşamamaları sorununun altını çizmiştir (Tan, 1987; Buluç, 1997; Ferreire ve Gignoux, 2010; Sarier, 2010; Mercik, 2015). Bununla

birlikte öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ve bu algıdaki farklılıklar konusunun üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir.

Eşitlik, hakkaniyet ve adalet kavramları birbiri ile iç içe girmiş ve hatta çoğu zaman aynı anlamda kullanılan kavramlar olsalar da aslında bunların belirttikleri birbirinden farklıdır. En geniş anlamda eşitlik adil yargılamayı, hakkaniyeti, insanlığı, ahlak ve hak kavramlarını düşündürür. Adalet ise gerçeklerce belirlenir, kanıtlarla tartılır ve seçeneklere göre belirlenir. Adalet, hakkaniyet düşüncesinin zirvesini belirtir (Tural, 2002). Hakkaniyet, hak ve ödevlerin herkes için ortak olması durumu olarak tanımlanabilir. Ancak hakkaniyet, yasaların çizdiği dar çerçeveye sınırlı kalmayan ve yasaların öngöremeyeceği durumlarda da aranan bir adalet duygusudur (Özsoy, 2002). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere adil olan her zaman eşit olmayabilirken her zaman hakkaniyetli olmalıdır. Hakkaniyet, bir bakıma tekdüze ve biçimsel (formal) olan eşitlik yapısının yasalara bağlı olmayan (informal) ve kişilerin vicdanında yaşayan biçimidir. Hakkaniyet bu özelliği ile adalete de kılavuzluk etmektedir.

Eşitlik genel başlığı altında nicel eşitliklerin, adaletin ve hakkaniyetin de sorgulanmasından dolayı eşitlik algısının incelenmesinde gruplandırmaların yapılması bir gereklilik olarak görülebilir. Rousseau (2002) insanların doğal hallerindeyken eşit olduklarını belirtip bir arada yaşamaya başlamaları ile farklılıkların ve eşitsizliklerin ortaya çıktığını belirtirken Aristoteles (çev. 2017) eşitlik algısını güç, itibar ve mülkiyet ölçütleri ile sınıflandırmıştır. Marx (çev. 2017) insanlar arasındaki eşitliği ekonomik boyutta ele alarak işbölümünden dolayı insan emeğinin değersizleştiğini ve toplumun iki kutuplu bir duruma geldiğini ileri sürerken Durkheim (çev. 2018) ise aynı işbölümünü farklı yorumlayarak insanların yeteneklerine göre işlevlere yönlendirilmelerini ve bu işlevlerde uzmanlaşmalarını toplumun dayanışma içinde olması ile paralel koşturmuştur. Bu nedenle Durkheim'in eşitlik düşüncesi daha çok eşitler arasında bir eşitlik biçimindedir. Buna göre kişilerin yeteneklerindeki eşitsizlikler ile toplumdaki konumlarının eşitsizliğinin örtüşmesi durumunda bireyler içinde buldukları durumu eşitsizlik olarak algılamazlar.

Görüldüğü gibi eşitlik kavramı farklı başlıklar altında incelenmiş ve farklı ölçütler ile değerlendirilmek istenmiştir. Tüm bu başlık ve ölçütlerin toplumsal yaşamda incelenmesinden sonra eşitlik kavramının üç genel başlık altında toplanması söz konusu olmuştur. Bu eşitlik alanları, yatay eşitlikler, dikey eşitlikler ve kuşaklar arası eşitlikler olarak belirtilmektedir. Stewart'a (2009) göre yatay eşitlik aynı kimlik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu grupların kendi aralarındaki eşitlikleri belirtmektedir. Bir başka deyişle yatay eşitlik, eşitlere eşit uygulamalar yapılmasıdır. Dikey eşitlikler de eşit olmayanlara eşit olmayan uygulamalar yapılmasını öngörmektedir. Kuşaklar arasındaki eşitlik ise genç nüfus ile yaşlı nüfus arasındaki teknolojik imkân, dönem koşullarındaki farklılıklar, ekonomik farklılıklar ya da hak ve özgürlükler gibi konulardaki farklılıkları konu edinmektedir (Tural, 2002).

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısı da öğretmenlerin aynı yetki, sorumluluk ve haklara sahip olmalarından dolayı yatay eşitlik olarak ortaya konabilir. Buna göre her

öğretmen eşit kabul edilmeli ve her öğretmene eşit davranılmalıdır. Antik Yunan'dan itibaren konu edilmiş olan güç (yönetimde kararlara katılma), itibar (farklı kültürlerin birbirlerine olan bakış açıları ve toplumun farklılıkları değerlendirmesi ve derecelendirmesi ile farklılıkların eşitsizlik olarak algılanması) ve mülkiyet (zenginlik ya da meslekten elde edilen kazançlar arasındaki farklılıklar) gibi öğeler öğretmenlerin eşitlik algısında farklılık yaratabilir (Platon, çev. 2019; Aristoteles, çev. 2017; Şenel, 1970).

Öğretmenlerin eşitlik algılarındaki farklılıkları etkileyen başat öge eğitimin güç, itibar ve mülkiyet ile dolaylı olarak ilgili olan toplumsal görevlerinden biri olarak ileri sürülebilir. Toplumsal görevlerinden biri çeşitli meslek kollarına istihdam edilmek üzere kişilerin yetiştirilmesini sağlamak olan eğitimin, rekabet etkeni nedeniyle piyasanın koşullarına göre şekillendiğini ve istihdam etme işini bir tür yarışa çevirdiğini belirtmek olasıdır. Buna göre daha iyi meslekleri yapmak ve daha yüksek gelirler elde etmek için daha iyi üniversiteler kazanmak gerekliliği, eğitimin hemen her basamağında okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerince öğrencilerin zihinlerine doğrudan ya da dolaylı yollarla kazınmaktadır. Belli bir diplomanın ekonomik ve sosyal yönden katkısı, ekonomik ve sembolik pazarda seyrek oluşunun, bir diğer deyişle piyasada farklı diplomalara ve diploma çeşitlerine yüklediği değer sonucudur (Bourdieu ve Paseron, 2015). Buna koşul olarak daha değerli diplomalar elde etmenin yolu daha az bulunan yetenekleri sivirtmek ve pazarın gereksinim duyduğu alanlarda başarılı olmaktır. Günümüzdeki okul sisteminin örgütsel oluşumunun temelleri sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan gereksinimlere ve koşullara dayalıdır. Bunun nedeni ise okulların, bugün de sanayiye dayalı toplumların bilgi ve beceri gereksinimlerine karşılık verme işlevinin devam ettiğinin varsayılmasıdır. Farklı biçimde belirtilirse, okullar üretim yeri gibi görülmeye devam etmektedir. Bu da okulların ekonomi, sanayi ve ulusal devlet gibi sistemlerin gereksinimlerine yanıt vermek üzere kullanılan araçlar olarak algılanmasına neden olmaktadır (Erdoğan, 2015). Bu gerekçe ile de belli sistemlere eleman yetiştirmek için tasarlanan eğitim sisteminde belli branşlar mesleklere, maddi gelir elde etmeye, iş güvencesine ve refah bir geleceğe giden yol olarak görülürken bazı branşlar -maddi bir çıktı sunmadıkları için- veliler, öğrenciler, öğretmenlerin kendileri ve yöneticiler tarafından göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki eşitlik algısının da bu bağlamda farklılaşması ve mesleki benlik saygısının düşmesi olası bir sonuçtur.

Buradan hareket ederek okullarda da öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve okul yöneticilerinin merkezî sınavlarda başarı hedeflerini tutturmak adına bazı branşları diğerlerinden üstün görmeleri beklenilmesi gereken bir sonuçtur. Branşlar arasındaki eşitsizliğin bir diğer göstergesi de ders dağılımlarıdır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13.02.2018 tarihinde görüşerek 19.02.2018 tarihinde karara bağladığı (Karar No: 56) şekliyle ortaöğretim kurumları öğretim programında dersler haftalık ders saati olarak eşit şekilde dağılmamakta, kimi derslere daha fazla saat verilirken kimi derslere daha az ders saati verilmektedir. 2006-2007 öğretim yılından başlayarak hem genel hem de mesleki ve teknik liselerde dokuzuncu sınıf öğretim programları ortaktır. Onuncu sınıftan itibaren okul türüne göre programlara alınan dersler ve bu

derslerin saatleri farklılık göstermektedir. Bu dağılımı öğretim programına dahil edilen konuların sayısı, siyasi nedenlerle, iktidarların eğitim politikalarıyla ya da eğitim programlamasının farklı gerekçeleri gibi nedenlerle açıklamak olanaklıdır. Yine de bu uygulama herhangi bir nedenle adil ya da hakkaniyetli olsa da nicel olarak eşit değildir. Bu durumun öğretmenlerin eşitlik algılarının olumlu ya da olumsuz etkilenip etkilenmediğinin anlaşılması önemli bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir.

Ders dağılımındaki bu eşitsizliğin farklı sonuçlarından da söz edilebilir. Okulların büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına bağlı olarak bazı branşların öğretmenleri daha fazla ek çalışma ücreti alma olanağına sahipken diğerleri ek çalışma ücretinden yararlanamamaktadır. Gelir düzeyindeki bu maddi eşitsizliğin mesleki ve teknik liselerde koordinatörlük, şeflik ve benzeri uygulamalardan dolayı daha fazla gözlenmesi olası bir sonuçtur. Haftalık ders programındaki ders saatinin eşitsizliğinin bir diğer sonucu ise ilgilenilen öğrenci sayısının da öğretmenler arasında farklılık göstermesidir ki bu da işbölümü bağlamında bir eşitsizliğin algılanmasına yol açabilir.

Öğretmenler arasındaki eşitlik algısında branşa bağlı ekonomik eşitsizlikler ya da işbölümünde algılanabilecek eşitsizliklerin olumsuz sonuçları olabilir. Deniz (2017) farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'ni (MBSÖ) kullanmıştır. Araştırma sonuçlarında da görüleceği üzere farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki benlik saygıları farklılıklar göstermektedir. Değişik branşların öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması için Büroğul (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Avcı (2015), öğretmenlerin kültürel sermayeleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin aylık gelirleri ile kültürel sermayeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin artması ile kültürel sermaye yeterliklerinin de arttığını belirleyen Avcı (2015), aynı zamanda aylık geliri 1000 – 2000 lira arasında olan öğretmenler ile aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenlerin entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel yeterlik düzeylerinde, aylık geliri 3001 lira ve üzerinde olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedenlerini anlayabilmek için 54 öğretmen ile görüşme gerçekleştiren Avcı (2015), öğretmenlerin ifadelerinden yararlanarak ekonomik olanakların getirileri, güven ve kültürel katılımın artışı, eğitsel iyileştirme, yaşam koşullarında kolaylaştırma, araştırmaya fırsat sunması, geçim sıkıntılarından kurtarılması ve rahatlatılması nedenlerine ulaşmıştır.

Öğretmenler arasındaki yatay eşitlik algısında incelenmesi gereken bir diğer konu ise kültürel farklılıklardır. McLaren (2011) kültürü bir kavram olarak ele almış ve tanımlamıştır. Bu tanıma göre belli bir sosyal grubun bireylerinin kendilerine sağlanan yaşam koşulları ve fırsatlarından yararlanmak ve bu koşulları ve fırsatları anlamlandırmak için kullandığı yöntemler dizgesi kültürdür. McLaren'e (2011) göre

kültür ile güç arasında etkili bir ilişki söz konusudur. Bireylerin kendi kültürlerini açıklama becerileri, toplumsal bir düzen içinde ellerinde bulundukları güç ya da güçler ile ilintilidir. Aynı tarihsel deneyimleri paylaşan bireylerin farklı değer, inanç, norm ve politik tutumların ifade edebilme düzeyi, bireylerin toplum içinde ellerinde tuttukları ortak güce koşuttur. Okullarda da örgüt ikliminden ve informal gruplardan söz etmek olanaklıdır. Öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları bu grupların büyüklüğü de doğal olarak okullardaki uygulamalara ve karar alma süreçlerine yansımaktadır. Kültürel sermaye konuşma, eylem ve sosyalleşme yollarını, dil uygulamalarını, değerleri, giyiniş ve davranış biçimlerini kapsamaktadır.

Kültürel sermaye kavramının tanımında da görüleceği üzere, öğretmenlerin sivil kıyafetler ile okula gelebilmeleri kültürel farklılıkları da gün yüzüne çıkarmıştır. Öğretmen kıyafetlerinin öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını belli etmelerinin yanı sıra, öğretmenlerin ekonomik durumlarını da görünür duruma getirmektedir. Bu türden farklılıkların öğretmenler arasında ayrılmaya neden olması araştırılması gereken bir olasılıktır.

Örgütsel adalet toplumun genelinde kabul gören adalet anlayışının işyerine yansıyan türevidir. Farklı bir ifadeyle işyerindeki adalet algısıdır. Greenberg'e göre örgütsel adaletin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olarak adlandırılmaktadırlar. Dağıtımsal adalet, işgörenlerin kazanımlarının veya ödülleriyle adaletli şekilde bireylere ulaştırılıp ulaştırılmadığı ile ilgilidir. Bir diğer deyişle örgütsel adalet işgörenlerin dağıtılmakta olan ödülleri, işgörenlerin performansına bağlı olarak yansız ve gerçekçi olarak işgörelere verilirken verilmediğine ilişkin algılarıdır. İşlemsel adalet ise bir karar verilirken uygulanan yöntemin adil olması anlamına gelmektedir. Buna göre işlemsel adalet, örgüt tarafından gerçekleştirilen işlemlerin hakkaniyetli, yansız ve adil olup olmadığına ilişkin algılarıdır. Etkileşimsel adalet de örgüt içinde alınan kararların uygulanması sürecinde ya da farklı uygulamalar gerçekleştirilirken örgüt üyeleri ile kurulan iletişimin karşılıklı sevgi, saygı ve içtenlik gibi duygularla oluşturulması gibi dizgesel beklentileri kapsamaktadır (Polat ve Celep, 2008). Farklı bir biçimde ortaya konulursa örgütsel adalet, örgüt içinde çeşitli rollerde bulunan bireyler arasında sorumlulukların, maddi ya da manevi kazanımların, sunulan hizmetlerin, performansla bağlı değerlendirilmelerin, koşulların, fırsatların, örgüt içindeki makam ve mevkiilerin ve bunlara benzer değerlendirme ve derecelendirme ölçütleri ile eşitsizlik haline gelebilecek kazanımların dağıtılması ya da dağıtım kararlarının alınması sürecinde başvurulacak kuralların toplumsal normlara bağlı olması ile ilgili bir kavramdır (Folger ve Cropanzano, 1998; akt. Yılmaz, 2010). Bu durumda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki yasal çerçevede (formal) ya da gündelik yaşam içinde gerçekleşen (informal) iletişimin de gerek değerlendirme gerek denetleme ve gerekse insani iletişim bakımından ne kadar eşit olduğunun bir araştırma konusu durumuna gelmesi gerekmektedir.

Alanyazında yapılan yukarıdaki araştırmalar sonucunda öğretmenlerin eşitlik algılarının araştırılması için bir ölçek geliştirilmesi sürecinde dört alt boyutun ön plana

çıkacağı gözlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki “Branş” olarak isimlendirilmiştir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri gelir ve merkezi sınavlarda branşlarının ne kadar yer tuttuğuna göre branşlar arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Avcı, 2015; Ahval; 2015; Deniz, 2017).

İkinci alt boyut ise “Kültür” olarak isimlendirilmiştir. Freire (2018) *bankacı tipi eğitim* adını verdiği günümüz eğitim sisteminde egemen gücün kültürünün öğrencilere eğitim yoluyla aktarıldığını belirtmektedir. Buna göre okulların ortak bir kültür dili geliştirmeleri ve her öğrenciye aynı kültürel özellikleri aktarmaları söz konusudur. Benzer şekilde Bourdieu ve Paseron (2015), eğitimin egemen kültürün zihinlere kazınması ile toplumsal sınıfların yeniden üretiminin sağlandığını ileri sürmüşlerdir. Örgüt kültürü üzerindeki araştırmalarda da benzer şekilde okullarda bir kültür birliğinin sağlanmasının ve tüm öğretmenlerin bu kültürün özelliklerini öğrencilere aktarmasının gereğinden söz edilmektedir (Toytok, 2014; Kahveci, 2015; Gökalp, 2018; Kılıç, 2018). Toplumsal işbölümü üzerindeki çalışmasında Durkheim (2018), aynı mesleği yapan kişilerin bu mesleğe ait özellikler ile ortak bir bilinç yaratacaklarını ve bu bilincin dışında kalan kimselerin de ya ortak bilincin bir parçası olmak için değişime uğrayacaklarını ya da meslek örgütündeki diğer kişiler tarafından dışlanacaklarını belirtmiştir. Dewey (1964) toplumdaki bireyleri bir binanın tuğlaları olarak görmüş, kültürü bu tuğlaları dağılmadan bir arada tutan harç olarak değerlendirmiş; ayrıca kültür özelliklerinin coğrafi etkenlerden etkilendiğini dile getirmiştir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür belirli bir bölgede kapsayıcı ve birleştirici bir eleman olarak görülmektedir. Oysa günümüzde gelişen bilişim teknolojileri, iletişim aygıtları, ekonomik gerekler, savaşlar, terör ve ulaşımındaki gelişmeler gibi etkenler nedeniyle farklı kültürlerden bireylerin bir araya gelmeleri ve çok kültürlü ortamların oluşmaları söz konusudur (Cırık, 2008; Polat, 2012). Bu türden çok kültürlü ortamlarda kültürel farklılıkların ne tür tepkiler ile karşılaştıkları ve kültürel sermayeler arasındaki değişikliklerin eşitlik ya da eşitsizlik algısında herhangi bir etkisinin olup olmadığının kültür alt başlığı altında araştırılması gereği doğmuştur.

Üçüncü alt boyut ise “Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimi, öğretmenlerin verimliliklerinin (performanslarının) değerlendirilmesini ve öğretmenlerin denetlenmelerini kapsayan bu alt boyut ödül ve ceza uygulamalarındaki adaleti, yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumlarını, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim mesafelerinde farklılıklar olup olmadığını anlayarak bu etkenlerin öğretmenlerin eşitlik algısı ile bir ilişkisinin olup olmadığının çözümlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin tavırlarının, ödüllerin, cezaların, yöneticilerin öğretmenleri takdir etmelerinin ya da görmezden gelmelerinin ve örgüt içindeki uygulamalarda katılmayı ya da sessiz kalmayı tercih etmenin de öğretmenler arasındaki eşitlik algısı ile ilişkili olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Deniz, 2017; Biroğul, 2015; Ahval, 2015).

Dördüncü alt boyut “İşbölümü” olarak isimlendirilmiştir. Bir örgütü tanımlamak için tüm örgütlerin ayırt edici özelliklerini belirlemek için başvurulan ortak

kavramlardan yola çıkmak olanaklıdır ki “işbölümü” adı geçen kavramlardan biri olarak görülebilir. İşbölümü bir örgüt içinde bulunan elemanlara, örgütün çalışması ya da çalıştırılması için gereken emek gücünün paylaşılması ile ortaya çıkar. Bu paylaşım sürecinde yürütülecek her eylem işbölümü olarak isimlendirilebilir. Okulların çalışmalarının da işbölümü aracılığıyla gerçekleştiği belirtilebilir. Okulda yapılan çalışmalar yöneticiler, öğretmenler, hizmetliler, şoförler, memurlar, kafeterya çalışanlarını içerir (Toprakçı, 2001). Okulda rollerin dağıtılması ya da paylaşılması da işbölümünün nedeni ve sonucudur. Bursalıoğlu'na (2015) göre öğretmenlerin çeşitli rollerinin zaman zaman birbiriyle çatışması kaçınılmazdır. Liderlik ve disiplincilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılaşma, tarafsız kamu hizmeti ile sosyal devrimcilik gibi birbirinden farklı rollerin çatışmaları olasıdır. Hemen her meslekte bunlara benzer rol çatışmalarının olabileceği gibi öğretmenlerdeki rol çatışmalarının öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarından, vatandaşlık anlayışlarından ve çevrenin tutumundan da etkilenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmenler arasındaki rollerin ne şekilde dağıldığı, paylaşıldığı ya da paylaştırıldığı sorusunun sorulması ile işbölümünde adaletin sağlanıp sağlanmadığına yönelik bir araştırma yapılmasının gereği doğmuştur.

Bu çalışmanın üzerinde durduğu temel problem, öğretmenler arasında eşitlik algısının düzeyinin ne olduğudur. Eşitlik algısının düşük olması durumunda ortaya çıkabilecek olan durumlar belirtilmiş ve bu nedenle araştırmanın amacı öğretmenler arasında eşitlik algısını ortaya koymak üzere bir ölçek geliştirilmesi olmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalara bağlı olarak ortaya çıkan eşitlik algısının alt boyutları olan branş, kültür, işbölümü ve değerlendirme alanlarında da öğretmenler arasında eşitlik algılarının düzeyinin anlaşılması alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Araştırmada ÖEAÖ'nün yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve paralel analiz kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlilik katsayısı, bileşik güvenirlilik değerleri, ortalama açıklanan varyans değerleri, %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına bağlı madde analizi ve test yeniden test yöntemleri kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi için gereksinim duyulan ilk çalışma grubu rastgele seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunun sayısı taslak ölçek formundaki madde sayısının en az on katı olması gerekliliğinden hareket edilerek 31 madde için en az 310 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Bu sayıya ulaşılabilmesi için uygulama yapılan ilçeler Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Beyoğlu, Büyükçekmece, Fatih, Güngören, Kadıköy, Kağıthane, Sarıyer, Silivri ve Zeytinburnu'dur.—Rastgele seçilen ilçelerdeki resmi ortaöğretim okullarında ölçeğin uygulanmasından önce taslak form üzerindeki tüm maddeler ve demografik bilgiler için İstanbul ilinin tamamında uygulama yapabileme



amacıyla İstanbul Valiliğinden onay alınmıştır. Bu ilçelerde toplam 23 resmi ortaöğretim okulunda öğretmenlere toplam 580 ölçek formu verilmiştir. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümünün yayımlamış olduğu 2016 – 2017 yılları istatistik verilerine göre İstanbul ilinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam öğretmen sayısı 51,687; genel ortaöğretim kurumlarında 23,429; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 21,110 ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (İHL) kurumlarında 7,148 şeklindedir. Buna bağlı olarak üç okul türüne evrendeki oranları göz önüne alınarak taslak formlar dağıtılmıştır. Taslak formun dağıtılacağı okullar da rastgele seçim ile belirlenmiş ve evrendeki yüzde oranları ile örnekleme temsil edilmelerine çaba harcanmıştır. Genel ortaöğretim kurumlarına 261; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına 238 ve imam hatip ortaöğretim kurumlarına 81 form verilmiştir. Dağıtılan ölçek formlarından 390'ı geri dönmüş ancak 19 form maddi hatalar nedeniyle (formun bir yüzünün unutulması, tüm maddelere aynı yanıtın verilmesi ya da okunaksız olması gibi nedenlerle) çalışma kapsamından çıkarılmış ve çalışmaya 371 form ile devam edilmiştir (dağıtılan toplam form sayısının % 64'ü). Genel ortaöğretim kurumlarından 159, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından 158 ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kurumlarından 71 form bu çalışmaların kapsamına alınmıştır. 190 form ise geri dönmemiştir. Çalışma kapsamına alınan 371 kişiden 211'i kadın ve 152'si erkektir. Sekiz katılımcı ise cinsiyet bilgisi vermemiştir. Çalışma süresine göre 66 katılımcı 0-5 yıl, 112 katılımcı 6 – 10 yıl, 43 katılımcı 11 – 15 yıl, 65 katılımcı 16 – 20 yıl ve 74 katılımcı 21 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapmaktadır. 11 katılımcı ise çalışma süresi bilgisi vermemiştir. Mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre katılımcıların beşi önlisans, 271'i lisans, 83'ü yüksek lisans ve sekizi doktora mezunudur. Dört katılımcı ise mezuniyet bilgisi vermemiştir. Sendika üyeliklerine göre 228 katılımcı bir sendikaya üye olduğunu, 142 katılımcı ise herhangi bir sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı ise sendika üyeliği bilgisi vermemiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi ve güvenirlilik çalışmaları birinci çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir.

İkinci çalışma grubu ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılması için İstanbul İli Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunda ise 273 katılımcı bulunmaktadır. Şişli ilçesindeki 16 resmi ortaöğretim kurumunun tamamından veri toplanmıştır. Şişli ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 997 öğretmen evren kabul edilerek okulların öğretmen sayılarının evrendeki oranlarına göre formlar dağıtılmıştır. 18 maddenin 10 katı olacak şekilde 180 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiş, maddi hatalar, formların geri dönmemesi gibi etkenler göz önüne alınarak 360 form dağıtılmıştır. Maddi hatalar bulunan ve geri dönmeyen formlar düşüldükten sonra çalışmaya 273 öğretmen ile devam edilmiştir. Bu gruptaki katılımcıların 156'sı kadın, 117'si ise erkektir. Çalışma süresine göre 30 katılımcı 0 – 5 yıl; 61 katılımcı 6 – 10 yıl; 33 katılımcı 11 – 15 yıl; 62 katılımcı 16 – 20 yıl; 86 katılımcı ise 21 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre iki katılımcı önlisans, 187 katılımcı lisans, 79 katılımcı yüksek lisans ve dört katılımcı doktora mezunudur. Katılımcıların 167'si bir sendikaya üye iken 102

katılımcı herhangi bir sendikaya üye olmadığını belirtmiştir. Dört katılımcı ise sendika bilgisi vermemiştir.

Araştırmada başvurulan üçüncü çalışma grubu ise İstanbul ili Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmakta olan 30 öğretmen olmuştur. Field'a (2005) göre parametrik testlerin uygulanabilmesi için örneklem sayısının en az otuz olması gerektiği için test tekrar test uygulaması için 30 kişiye ulaşılması amaçlanmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler test tekrar test uygulamasında kullanılmıştır. Adı geçen okulda rastgele olacak şekilde otuz öğretmene analizler sonucunda elde edilen on sekiz maddelik ölçek verilmiş, on beş gün sonra aynı öğretmenlere ölçek tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test yönteminde araştırmaya katılanların %25 ya da %50'sinin tekrar teste alınması yeterli olmakla birlikte Şencan'a (2005) göre sayı duruma göre değişebilmektedir. Çalışma grubu içinden özellikli bir grubun alınması güvenilirliği düşüreceği için test tekrar test yapılacak grup rastgele seçim yöntemi ile oluşturulmalıdır. Tutum ölçen durumlarda da testin yeniden verilmesi için kısa zaman aralığı seçilmelidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği (ÖEAÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Öğretmen eşitlik algısı ölçeği (ÖEAÖ).** ÖEAÖ, ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde algıladıkları eşitliğin ölçülmesi amacıyla bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. ÖEAÖ, iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada bir soru havuzu oluşturulması için bir saha çalışması yapılmıştır. Dijital bir anket formu oluşturularak (<https://forms.gle/WwR9dM3JUKwe4rc18>) görev yapmakta olan 47 öğretmene bu form ulaştırılmış ve konusu eşitlik olan bir çalışma kapsamında ele alınmasını istedikleri konular sorulmuştur. Buradan elde edilen bilgilerden sonra alanyazın incelemesi yapılarak konusu eşitlik ve adalet olan farklı araştırmalar incelenmiş ve önceki bilgilere eklenerek 47 maddeden oluşan bir ölçek madde havuzu elde edilmiştir. Bu maddeler üzerinde İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından 5 uzmanın görüşleri alındıktan sonra madde havuzu 31 maddeye düşürülerek bir taslak form elde edilmiştir. Taslak, beşli Likert derecelendirmesi ile “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri ile yapılandırılmıştır. Toplam 31 maddeden oluşan taslak formda olumsuz ifadeler içeren madde 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 26, 27, 30 ve 31 ters kodlanmıştır. Taslak form üzerindeki 16 madde olumsuz, 15 madde ise olumludur. Buna göre ölçekten alınacak yüksek bir puan öğretmenin eşitlik algısının da yüksek olduğunu, düşük bir puan ise eşitlik algısının düşük olduğunu göstermektedir.

### **Veri Analizi**

Araştırmacı tarafından elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS ve Amos paket programlarından yararlanılmıştır. Analizlerde yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve paralel analiz

kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, bileşik güvenirlik değerleri, ortalama açıklanan varyans değerleri, %27'lik alt-üst grup madde ortalama farkına bağlı madde analizi ve test yeniden test yöntemleri kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare ( $x^2$ ) uyum iyiliği indeksleri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerleri kullanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, çev. 2015; Thompson, 2004).

### Bulgular

Bu bölümde ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirliliği analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Açımlayıcı Faktör Analizi

Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'nin deneme uygulaması 371 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniği'nden yararlanılmıştır. Varimax Dik Döndürme Tekniği'nin çok faktörlü yapının gözlemlendiği durumlarda daha uygun bir teknik olduğu belirtilebilir (Büyüköztürk, 2002). Field'e göre (2005) Varimax Dik Döndürme Tekniği faktör yüklerinin dağılımını mümkün olduğu kadar yükselterek daha az sayıda değişkeni daha yüksek oranda faktörler üzerine yükleyen ve boyutlar arasında bağlantı olmadığı durumlarda kullanılan bir döndürme tekniği olduğu için analiz yaparken ilk olarak Varimax Dik Döndürme Tekniği'nden yararlanılmalıdır. Bu araştırmada da öngörülen alt boyut sayısının en az dört olmasından kaynaklı olarak bu teknikten yararlanılmıştır. Analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır. Özdeğer katsayısı tek tek faktör yüklerinin karelerinin toplanması ve faktörlerinin her biri tarafından açıklanan varyansın oranının bulunması ve önemli faktör sayısının belirlenmesi amaçları ile kullanılmaktadır. Özdeğerin yükselmesi halinde açıkladığı varyans da artmaktadır (Büyüköztürk, 2002). ÖEAÖ'nün soru havuzunun hazırlanması sırasında eşitlik algısı üzerinde etkisi olması beklenen dört alt boyutun varlığı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle ölçeğin dört boyutlu olması öngörülmüştür. Ölçeğin son biçiminde bulunacak boyut sayısını belirleyebilmek için özdeğer sayısı ve paralel analiz teknikleri işe koşulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce ilk olarak kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp verilerin rastgele dağıldıkları gözlenmiştir. Little's MCAR test değerleri  $X^2 = 777.482$ ;  $sd = 806$ ;  $p = .759$  biçiminde belirlenmiştir. Bu nedenle kayıp verilerin yerine ortalama değerler atanmıştır. İkinci olarak da ölçek maddelerinin toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve düzeltilmiş madde korelasyon değeri .30'dan aşağıda olan dört maddeye (M4: .25; M5: .29; M9: .28; M26: .14) faktör analizi çalışmalarında yer verilmemiştir (Büyüköztürk, 2002). Boyut sayısı sınırlandırılmadan yapılan temel bileşenler analizi sonucunda gerçek değerlerden elde edilen özdeğerler ile paralel analiz sonucunda elde edilen rastgele atanmış özdeğerlerin karşılaştırıldığı tablo aşağıda sunulmuştur. Faktör analizine geçilmeden önce üçüncü adımda Kaiser-Meier-

Olkin (KMO) örneklem yeterlik değeri ölçülerek kesme noktası olarak gösterilen (Tabachnick ve Fidell (çev. 2015) .60'tan yüksek olacak şekilde .90 olarak belirlenmiştir. Bartlett küresellik testi de istatistiksel olarak anlamlı ( $X^2_{371}=3624.531$ ,  $p=.000$ ) bulunmuştur. KMO ve Bartlett testlerinden elde edilen sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 1

*ÖEAÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi-Paralel Analiz Özdeğerlik Karşılaştırması*

Alt Boyutlar	AFA Özdeğerlik Sonuçları	Paralel Analiz Özdeğerlik Sonuçları	Karar
1. Alt boyut	8.264712	1.588462	Kabul
2. Alt boyut	2.178743	1.506919	Kabul
3. Alt boyut	1.717409	1.447698	Kabul
4. Alt boyut	1.400625	1.398079	Kabul
5. Alt boyut	1.244981	1.351460	Ret
6. Alt boyut	1.106426	1.307804	Ret
7. Alt boyut	1.023605	1.269933	Ret

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ÖEAÖ dört faktörlü olarak gözlenmiştir. Faktör analizinde ilk olarak maddelerin birden fazla faktörde görünüp görünmediklerine bakılmıştır. Bir maddenin birden fazla faktörde bulunması durumunda faktörler arasındaki madde faktör yükünün en az .10 değerinde farka sahip olması gerekliliği (Büyüköztürk, 2002) göz önüne alınarak ve madde faktör yükü .40'ın altında olması gereğiyle çıkarılan maddeler ise madde 1, 10, 11, 15, 17, 22, 25, 27 ve 29 olmuştur. Bu maddeler teker teker çıkartılarak faktör yükleri kontrol edilmiştir. Her maddenin atılmasından sonra faktör yükü .40 altında kalan maddelerin sırasıyla ölçekten çıkarılmasına devam edilmiştir. Maddelerin çıkarılmasından sonra 18 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek bu biçimiyle varyansın %54.30'unu açıklamaktadır. Paralel analiz, faktör sayısını belirlemek için rastgele veri üretilmesine dayalı bir yöntemdir. Monte Carlo simülasyon yöntemi ile gerçek veri setine paralel olacak şekilde rastgele veri üretilir ve paralel verinin beklenen özdeğeri hesaplanır. Paralel olarak üretilen veriye ait özdeğer ile gerçek veri setinde kestirilen özdeğerler karşılaştırılır ve paralel veriye ait özdeğerin gerçek veri setindeki özdeğerden büyük olduğu nokta anlamlı faktör sayısı olarak belirlenir (Ledesma ve Mora, 2007; akt. Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016, s. 337). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

## Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen Faktör Yükleri			
	Kültür	Değerlendirme	İşbölümü	Branş
M18 - Okulumda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	.71			
M31 - Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	.68			
M23 - Okulumda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	.64			
M8 - Okulumdaki yönetim öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranırlar.	.62			
M13 - Okulumda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	.51			
M3 - Okulumdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.		.76		
M7 - Okulumdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.		.74		
M2 - Okulumda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.		.64		
M6 - Okulumda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.		.59		
M20 - Okulumda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.		.52		
M28 - Okulumda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.			.69	
M24 - Okulumda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.			.69	
M21 - Okulumda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.			.68	
M16 - Okulumda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.			.62	
M19 - Çalıştığım okula bazı branşlara daha fazla imkan sağlanır.				.73
M30 - Bazı branşlara ders dışı etkinliklerde diğerlerinden daha fazla sorumluluk yüklenir.				.68
M14 - Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.				.62
M12 - Okulumdaki yönetim bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.				.60
Özdeğer	5.671	1.569	1.389	1.145
Açıklanan Varyans	%31.50	%8.72	%7.71	%6.36
Toplam (%54.30)				

Tablo 2’de de görüldüğü gibi kültür alt boyutunun özdeğeri 5.671 ve açıkladığı varyans % 31.50; değerlendirme alt boyutunun özdeğeri 1.569 ve açıkladığı varyans % 8.72; işbölümü alt boyutunun özdeğeri 1.389 ve açıkladığı varyans % 7.71 ve branş alt boyutunun özdeğeri 1.145 ve açıkladığı varyans % 6.36’dır. Açıklanan toplam varyans ise % 54.30’dur. AFA sonuçlarına göre birinci ve ikinci faktörde beş, üçüncü ve dördüncü faktörde dört madde bulunmaktadır. On sekiz maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin dengeli olarak dağıldıklarını söylemek olanaklıdır. Faktörlere dağılan maddelerin sayısının üçten az olmaması (Raubenheimer, 2004) ölçeğin olumlu özelliklerinden biri olarak görülebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA, verinin temelindeki yapıyı değerlendiren açıklayıcı faktör analizinin (AFA) uzantısıdır. AFA bir belirleme işlevini, hipotez kurmaya yönelik bilgi edinilmesini sağlamaya çalışırken DFA, belirlenen bu faktörler arasında yeterli düzeyde ilişkinin olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak için kullanılır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen ölçek maddeleri ile 273 katılımcıdan oluşan farklı bir seti ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

### Ölçeğin DFA Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

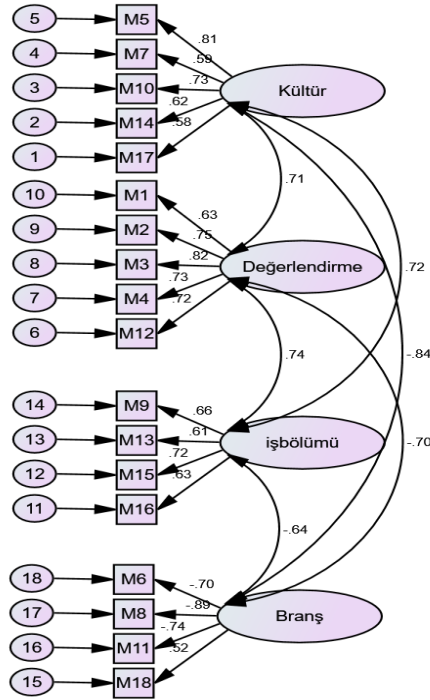
	Bileşen			
	1	2	3	4
M17-Okulmda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.	.58			
M14-Okulmda bir grubun eğitim anlayışı diğerlerine dayatılır.	.62			
M10-Okulmda yöneticiler öğretmenlere yaşam tarzlarından dolayı farklı davranırlar.	.73			
M7-Okulmda öğretmenlerin yükselmelerinde sendika üyelikleri rol oynar.	.60			
M5-Okulmdaki yönetim, öğretmenlere karşı sendika üyeliklerine göre farklı davranır.	.81			
M12-Okulmda öğretmenlere ödüller verilirken hakkaniyetli davranılır.	.72			
M4-Okulmdaki öğretmenlere ders dışı görevler eşit şekilde dağıtılır.	.73			
M3-Okulmda öğretmenlerin karar alma sürecine katılma şansları eşittir.	.82			
M2-Okulmdaki sorumluluklar öğretmenler arasında eşit şekilde paylaşılır.	.75			
M1-Okulmda öğretmenlerin yönetici olma şansları eşittir.	.63			
M16-Okulmda öğretmenlerin ilgilenmek durumunda oldukları (sınıf mevcudu, atölye, vb.) öğrenci sayısı eşittir.	.63			
M15-Okulmda farklı başarı seviyelerindeki sınıflar öğretmenlere adil dağıtılır.	.72			
M13-Okulmda nöbet görevleri adaletli şekilde dağıtılır.	.61			
M9-Okulmda haftalık ders programları adaletli şekilde yapılır.	.66			

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

	Bileşen			
	1	2	3	4
M18-Okulumda öğretmenlerin nereli olduklarına bakılarak önyargılar geliştirilir.				.52
M11-Çalıştığım okulda bazı branşlara daha fazla imkan sağlanır.				.74
M8-Okulumda yönetim bazı öğretmenlere branşlarından dolayı ayrıcalıklı davranır.				.89
M6-Okulumdaki yönetim, bazı öğretmenlerin kararlarına branşlarından dolayı daha fazla saygı duyar.				.70

Tablo 3'te de görüldüğü üzere AFA sonucunda elde edilen 18 maddenin standardize edilmiş regresyon katsayıları .40'ın üzerindedir. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları ise kültür ve değerlendirme boyutları arasında .71; kültür ve işbölümü boyutları arasında .72; kültür ve branş boyutları arasında -.84; değerlendirme ve işbölümü boyutları arasında .74; değerlendirme ve branş boyutları arasında -.70; işbölümü ve branş boyutları arasında -.64 olarak belirlenmiştir. Şekil 1'de ÖEAÖ DFA yol diyagramı verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı

DFA sonuçlarına göre standartlaştırılmış regresyon katsayıları kültür alt boyutu için .59 ile .81; değerlendirme alt boyutu için .63 ile .82; işbölümü alt boyutu için .61 ile .72 ve branş alt boyutu için .52 ile .89 arasında değişecek şekilde dağılmıştır. Modelin genel uyum indekslerinden kare  $X^2(273) = 314.792$ , Normed  $X^2(273) = 2.440$ ;  $p = .000$  şeklindedir. Modelin Ki-kare değerinin 5'ten küçük olması iyi uyumu göstermektedir. Modelin CFI değeri  $CFI = .92$  şeklindedir ve CFI değerinin 1'e yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Modelin IFI değeri  $IFI = .92$ 'dir ve kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Modelin NFI değeri  $NFI = .87$ 'dir. NFI değeri 1'e yaklaştıkça iyi uyumu gösterir. RMSEA = .073 biçiminde gözlenmiştir. RMSEA değerinin de .080'ye yakın olması makul düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modelin GFI değeri .88 olarak belirlenmiştir. GFI indeksi 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e yakın değerler iyi uyumu gösterir. İyi değerler başlangıç olarak .90 ve üzeri olarak düşünülürken Monte Carlo çalışmaları .95 değerinin modelin veriye uyum göstermesinde daha iyi bir ölçüt olduğunu göstermektedir (Erkorkmaz ve diğ., 2013).

Ölçekte yer alması düşünülen on yedi maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek amacıyla alt – üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*ÖEAÖ'nde Yer Alacak Maddelerin Alt-Üst Grup Ortalamaları İçin T-testi Sonuçları*

Madde No	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	t	p
Madde 13	Alt Grup	100	3.90	1.203	198	12.940	.000
	Üst Grup	100	1.83	1.054			
Madde 8	Alt Grup	100	4.12	0.686	198	34.595	.000
	Üst Grup	100	1.28	0.451			
Madde 23	Alt Grup	100	3.04	1.203	198	8.177	.000
	Üst Grup	100	1.75	1.029			
Madde 31	Alt Grup	100	3.02	1.180	198	8.751	.000
	Üst Grup	100	1.65	1.029			
Madde 18	Alt Grup	100	3.38	1.080	198	12.628	.000
	Üst Grup	100	1.47	1.058			
Madde 2	Alt Grup	100	4.31	1.061	198	13.794	.000
	Üst Grup	100	2.08	1.220			
Madde 7	Alt Grup	100	4.09	0.996	198	12.236	.000
	Üst Grup	100	2.26	1.116			
Madde 3	Alt Grup	100	4.09	0.996	198	13.025	.000
	Üst Grup	100	2.23	1.024			
Madde 6	Alt Grup	100	4.04	0.974	198	14.342	.000
	Üst Grup	100	2.05	0.989			
Madde 20	Alt Grup	100	4.36	0.469	198	38.979	.000
	Üst Grup	100	1.68	0.503			

(devam ediyor)



Tablo 5 (devam)

Madde No	Grup	N	$\bar{x}$	SS	df	t	p
Madde 16	Alt Grup	100	3.72	1.256	198	11.965	.000
	Üst Grup	100	1.73	1.090			
Madde 21	Alt Grup	100	3.71	1.166	198	12.006	.000
	Üst Grup	100	1.79	1.094			
Madde 24	Alt Grup	100	3.93	0.997	198	14.048	.000
	Üst Grup	100	1.91	1.055			
Madde 28	Alt Grup	100	4.03	0.969	198	14.502	.000
	Üst Grup	100	1.99	1.020			
Madde 14	Alt Grup	100	3.92	1.022	198	14.226	.000
	Üst Grup	100	1.79	1.094			
Madde 12	Alt Grup	100	3.84	0.849	198	14.208	.000
	Üst Grup	100	1.92	1.051			
Madde 19	Alt Grup	100	3.98	0.943	198	14.401	.000
	Üst Grup	100	1.97	1.029			
Madde 30	Alt Grup	100	4.53	0.502	198	35.640	.000
	Üst Grup	100	1.90	.5412			

Tablo 5'te de görüldüğü üzere ölçekte yer alacak on yedi maddenin alt ve üst gruplarının ortalama farkları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ( $p < .01$ ). Bir madde aşırı uçtaki iki grubu birbirinden açıkça ayırt edebiliyorsa, bu madde sonul (nihai) ölçekte bulunması gereken bir maddedir (Tezbaşaran, 2008). Buna göre ÖEAÖ'nde yer alması düşünülen her bir maddenin ölçtüğü özellik bakımından kişileri ayırt etmede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi için bileşik güvenirlik değerleri ile Ortalama çıkarılmış varyans değerleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*ÖEAÖ'ne İlişkin Ortalama Çıkarılmış Varyans, Bileşik Güvenirlik ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Değerleri*

Değişkenler	AVE	CR
1. Kültür	.382	.755
2. Değerlendirme	.394	.764
3. İşbölümü	.314	.711
4. Branş	.272	.712

Tablo 6'da görülen değerlere göre ÖEAÖ'nin dört alt boyutunda da bileşik güvenirlik (Composite Reliability - CR) değerleri, ortalama çıkarılmış varyans (Average Variance Extracted - AVE) yüksektir. Buna karşın AVE değerleri .50'nin altında kalmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama açıklanan varyansın .70'ten yüksek olması beklenmekte ancak .50 değeri kabul edilebilir görülmektedir. Bileşik

güvenirlilik oranının da kabul edilebilir düzeyi .70 ve üzeridir. Bunun yanı sıra bileşik güvenirlilik değerinin, ortalama çıkarılmış varyanstan yüksek olması da aranan özelliklerden biridir (Alarcón ve Sánchez, 2015). Ortalama çıkarılmış varyans değerlerinin her dört boyut için .50'nin altında kaldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bu değerlerin her boyut için bileşik güvenirlilik değerlerinden düşük oldukları ve bileşik güvenirlilik değerlerinin her dört boyutta .70'in üzerinde olduğu da gözlenmektedir.

### Güvenirlilik Çalışmaları

ÖEAÖ'nin güvenirliliğini ölçmek için elde edilen 18 maddelik form on beş gün aralıklar ile otuz öğretmene verilmiştir. Test tekrar test uygulamasından önce ön test ve son test için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldıkları gözlenmiştir Kolmogorov-Smirnov değerleri öntest için  $Z_{\text{öntest}} = .148$ ;  $sd = 30$ ;  $p = .094$  ve son test için  $Z_{\text{sontest}} = .148$ ,  $sd = 30$ ;  $p = .105$  biçiminde belirlenmiştir. Normal dağılım gözlemlendiğinden dolayı öntest ve son test arasında ilişki aranması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamasından sonra ölçeğin tamamı için elde edilen korelasyon (r) katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test sonuçlarından elde edilen sonuçlar ise birinci alt boyut için .94; ikinci alt boyut için .94; üçüncü alt boyut için .95 ve dördüncü alt boyut için .97 olmuştur.

Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Bunun için ilk olarak Cronbach Alfa Katsayısı ölçülmüştür. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Aynı maddeler ile yapılan bir diğer hesaplamada Guttman iki yarı katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan hesaplamada alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla birinci alt boyut için .75; ikinci alt boyut için .77; üçüncü alt boyut için .71; dördüncü alt boyut için .71 olarak gözlenmiştir. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması durumunda ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre ÖEAÖ yüksek güvenirlilikte bir ölçektir. Alt boyutlarda elde edilen sonuçlar da bu boyutların oldukça güvenilir olduklarını göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eşitlik algısını ölçmek için Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği için taslak form oluşturulurken eşitlik konusunda daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alanda daha önce öğretmenler arasındaki eşitlik algısına yönelik bir çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Eşitlik konusundaki çalışmaların daha çok fırsat eşitliği üzerinde yoğunlaştığı ve bu çalışmaların da daha çok öğrencilerin fırsatlara erişimleri üzerine olduğu da bir diğer gözlemdir. Öğretmenler arasında eşitlik algısı konusuna yakın olacak şekilde örgütsel adalet ve

öğretmen emeğinin dönüşümü üzerine çalışmalar yapıldığı ancak doğrudan öğretmenlerin iş yerlerinde beraber iş gördükleri diğer öğretmenler ile aralarında bir eşitlik algısı ölçümünün yapılmadığı görülmüştür. Öğretmenler arasında eşitlik algısına yönelik bir çalışma yapılmamış olmasının başlıca nedenlerinden biri öğretmenlerin benzer alt yapılara sahip oldukları, bir başka deyişle benzer sosyo-kültürel köklerden ve ekonomik sınıflardan yetiştiklerine yönelik çıkarımlardır. Günümüzde öğretmen sayısının bir milyona yaklaştığı, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının yaygınlaştığı, öğretmenlik mesleğinin tercih edilebilirliğinin artması gibi etkenler nedeniyle öğretmenlerin birbirine benzer oldukları öngörüsünün sorgulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki fırsat eşitlikleri; diploma ve iş imkânlarına erişimde bazı branşların diğerlerine göre daha avantajlı olması; öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimdeki farklılıklar ve değerlendirme aşamasında adaletin sağlanması; öğretmenlerin aynı okul binası içinde farklı fiziksel koşullara ya da olanaklara sahip olmaları gibi farklı etkenlerin de öğretmenler arasındaki eşitlik algısının farklı düzeylerde olmasının olası nedenlerindedir. ÖEAÖ sözü edilen etkenlerin ve benzerlerinin araştırılması amacıyla geliştirilmiştir.

Eşitlik çalışmalarının belli başlıklar altında toplandığını belirtmek de olanaklıdır. Eğitimde eşitlik alanında farklı bilim insanlarının çalışmalarından yola çıkarak Koski ve Horng (2007), eşitlik ve eşitsizlik algılarının üzerinde biriktiği etkenleri kültür, özrürlük, cinsiyet, küreselleşme, HIV / AIDS, dil, doğal afetler, neo-liberalizm, siyasi ekonomi, siyaset, fakirlik, özelleştirme, ırk veya etnisite, din, sosyal sınıf, sosyal değerler ve normlar, sosyo-ekonomik statü, merkezi sınavlar ve savaş olarak belirlemiştir. ÖEAÖ'nin geliştirilmesi sürecinde yapılan analizlerden elde edilen maddelerden yola çıkılarak kültür, değerlendirme, işbölümü ve branş alt boyutlarının oluştuğu gözlenmektedir. Bu alt boyutların Koski ve Horng'un (2007) çalışmasına koşut olarak pek çok etkeni içerdiğini belirtmek olanaklıdır. Bununla birlikte ÖEAÖ'nin kapsamında bulunmayan etkenlerin de eşitlik algısı üzerine yapılacak farklı araştırmalarda ele alınması alanda yapılan araştırmalara katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak on sekiz maddeden oluşan Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği öğretmenlerin iş yerindeki eşitlik algısını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

Turner (2013) ağır eşitsizliklerin kentsel şiddetin, kişisel yabancılaşmanın, toplumsal istikrarsızlığın artmasına neden olacağına işaret etmiştir. Okullarda algılanan düşük eşitlik algısının da benzer şekilde iş görenler arasında çatışmalara, öğretmenlerin yabancılaşmalarına, çalışma ortamında verimin düşmesine ve buna benzer farklı olumsuzluklara neden olacağını düşünerek ÖEAÖ'nün ortaöğretim kurumları yöneticileri, okul geliştirme ve yönetim ekibi üyeleri, Ar-Ge birimleri ve diğer yöneticiler tarafından uygulanması olanaklıdır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan alandaki uygulayıcıların ve araştırmacıların yaralanması da söz konusudur. Ölçekten elde edilecek verilerin nitel araştırmalar ile desteklenmesi ve eşitlik algılarındaki farklılıkların nedenlerine yönelik daha ayrıntılı bilgi edinilmesi

veya farklı güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları ile ölçeğin farklı bölgelerde ve farklı eğitim düzeylerinde değerlendirilmesi de olasıdır.

### Kaynakça

- Aristoteles (2017). *Politika*. (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.
- Alarcón, D., and Sánchez, J.A. (2015). *Assessing convergent and discriminant validity in THE ADHD-R IV rating scale*. Verbal memorandum presented at Spanish STATA Meeting, University of Pablo de Olavide, Seville.
- Ahval, S. (2015). *Yönetici branşının okuldaki branşdaşları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 388055).
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 398385).
- Biroğul, H. K. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 429226).
- Bourdieu, P., and Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim*. (L. Ünsaldı, A. Sümer, Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-21.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(34), 27-40.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü*. (Ö. Ozankaya, Çev.) İzmir: Cem.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 454794).
- Dewey, J. (1964). *Özgürlük ve kültür*. (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Çan Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, Y. (2013). Türkiye klinikleri. *Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. doi: 10.5336/medsci.2011-26747
- Ferreire, F. H. G., and Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu. ve E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Field, A. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 503850).
- Holsinger, D., and Jacob, J. (2008). *Inequality in education: Comparative and international perspectives*. Hong Kong: Comparative Research Centre.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118.
- İstanbul İli Şişli İlçesi Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Eylül ayına ait "Aylık fazla / ilave çalışma ücret bordrosu*. Maçka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Muhasebe Bürosu Arşivi Bordro No: 405180008937300003, Eylül 2019.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 383507).
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- Kılıç, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 506244).
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde map testi, paralel analiz, k1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.

- Koski, W., and Horng, E.L. (2007). Curbing or facilitating inequality? Law, collective bargaining, and teacher assignment among schools in California. *Journal of Education Finance and Policy*, 2(3), 262-300.
- Marx, K. (2017). *1844 El yazmaları*. (M. Belge, Çev.). İstanbul: İletişim Yayın Evi.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (M.Y. Eryama ve H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı Yayınevi.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 399343).
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 317103).
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 347459).
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: 1. Kaan Yayınevi.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 122426).
- Platon (2019). *Devlet*. (S. Eyuboğlu ve M.A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Polat, S. (2012) Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- Rankin, H. ve Aytaç, I. (2010). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: araştırma sonuçları ve düşündürdükleri. Durudoğan, H., Gökşen, F., Oder, B. ve Yüksek, D. (Der.), *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları: Eşitsizlikler Mücadeleler Kazanımlar* içinde (ss. 281-291). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *Journal of Industrial Psychology*, 30(4), 59-64.
- Rousseau, J. J. (2002). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı*. İstanbul: Say Yayınevi.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129
- Stewart, F. (2009). *Horizontal inequalities as a cause of conflict: November 2019*. Bradford Development Lecture.
- Stromquist, Nelly P. (2004). Inequality as a way of life: Education and social class in Latin America. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(1), 95-120.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, A. (1970). *Eski Yunan'da eşitlik ve eşitsizlik üstüne*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. (First edi.). Washington: American Psychological Association.
- Toprakçı, E. (2001) İşbölümü açısından okulu diğer örgütlerden ayıran özellikler. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 3-10.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden edinilmiştir (Tez No. 357739)
- Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliğini engelleyen etkenler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Turner, B (2013). *Eşitlik*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 579-616.

### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, dergimize 01.01.2020 tarihinden önce gönderildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Teachers' Perception of Equality Scale: A Study of Validity and Reliability

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.09.2019	18.06.2020	22.06.2020

Orhun Kaptan <sup>1</sup>  
Istanbul University

### Abstract

In this research Teachers' Perception of Equality Scale (TPES) has been developed with the aim of measuring secondary school teachers' perceptions of equality in their professions. In order to constitute the study group, 14 districts of the city of Istanbul were identified by using random sampling method and data have been acquired from 371 secondary school teachers working at secondary schools in these 14 districts. The data were acquired by using a TPES draft form on which 31 items were presented, and by using a personal information questionnaire that asked for demographic information under the titles of gender, teaching branch, years of seniority, education status and membership to a union. For the construct validity of the scale explanatory and confirmatory factor analyses were performed, and before these analyses were run, KMO Bartlett test was used to confirm item validity. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. Confirmatory factor analysis (CFA) was carried out with a set of data acquired from a separate study group which is consisted of 273 secondary school teachers from Şişli district of the city of Istanbul. A form with 18 items that were created through EFA was used as a tool to acquire data for the CFA. According to the studies carried out so as to test the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole test is .87, Guttman Split Half internal consistency coefficient is .81 and test-retest correlation coefficient is .91. At the end of the studies, TPES has been developed with 18 items and four factors. Considering the studies on the field of equality in education have been centered on students rather than teachers, and also considering that these studies have mainly focused on the issue of equality of opportunities, the aim of this study is to fulfill a gap in the literature by developing a scale whose purpose is to measure the perception of equality among teachers.

**Keywords:** Equality, perception of equality, equality among teachers, scale development

<sup>1</sup>Corresponding Author: Orhun Kaptan, Istanbul University-Cerrahpasa, Institute of Postgraduate Education, Department of Educational Sciences, Educational Management Masters Degree Student, E-mail: orhun.kaptan@ogr.iu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1700-9365>



## **Purpose and Significance**

It is presumed that social inequalities appeared in human societies with the beginning of settled life in Western Asia approximately ten thousand years ago. In other words, the discussion of equality can be concluded as old as the history of humanity. From the conflicts in the city state of Athens to the French Revolution, or from the civil wars and riots in many civilizations to the Balkan Wars, the demand for equality appears to be the driving force of devastating social movements. Hence, equality in any given human group should be handled neatly since it holds the potential to light the fire of catastrophic events. Therefore, the development of a tool which could help understanding the equality perceptions of people is a necessity in order to keep an eye on the atmosphere and tension of the group.

With a chronological approach, it can be suggested that the discussion of equality had been between individuals until the end of antiquity. In the middle ages, the question of equality picked up a new look which interrogated the equality between human beings and god. After the Bourgeois Revolution, the perspective of equality discussions converted to the equality of people in front of laws. Later on, with the dawn of Industrial Revolution, equality of opportunities was placed in the center of equality discussions. In a parallel manner, the researches in the field of equality in educational environments have also focused on the matter of equality in opportunities whose main subjects have been students. Nevertheless, the issues of equality among teachers and equality among teachers and administrators have not acquired a central location in the discussion of educational equality, except for the studies and researches carried out in the subject of gender equality.

The significance of this research is that it aims to create a scale which could yield to a comprehensive insight about teachers' perceptions of equality under the subdimensions of culture, teaching branches, evaluation and division of labor. Accordingly, the purpose of this research is to develop Teachers' Perception of Equality Scale (TPES).

## **Method**

The data of this study were obtained from secondary school teachers in İstanbul in the 2018-2019 school year. 14 out of 39 districts of the city were identified randomly and the study group was created by visiting 23 secondary schools. The study group consisted of 371 teachers who were volunteer to fill in a draft questionnaire. The items on the questionnaire were identified in three stages. First, a field work was carried out in order to explore teachers' views about equality. 47 teachers were received a digital form asking their opinions about which issues should be included in a study whose main theme was equality. The Answers yielded to some items to be added to the draft questionnaire. In the second stage, a literature review was carried out and the findings were turned into items on the draft questionnaire. After the first two stages, the draft questionnaire form consisted of 47 items. In the third stage, the items on the questionnaire were taken to experts in İstanbul University Educational

Sciences department. By employing expert views, 16 items were deleted. Hence, a draft questionnaire consisted of 31 items was ready to be taken to secondary school teachers. The validity and reliability studies were conducted on data collected from 371 secondary school teachers. A second study group was also used to carry out test – retest study which was consisted of 30 teachers.

For the construct validity of the scale explanatory and confirmatory factor analyses were performed, and before these analyses were run, KMO Bartlett test was used to confirm item validity. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. Confirmatory factor analysis (CFA) was carried out with a set of data acquired from a separate study group which is consisted of 273 secondary school teachers from Şişli district of the city of Istanbul.

As for the reliability analysis Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Guttman Split Half internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficient were employed. Additionally, the composite reliability and convergent validity study of factor constructs were calculated. SPSS 22 and AMOS 24 package programs were used in the analysis of the data.

## Results

When it comes to the construct validity of the scale, firstly the explanatory factor analysis yielded to a four-factor structure. For the crosscheck of the number of factors on the scale, Explanatory factor analysis (EFA) eigen values were compared to parallel analysis (PA) eigen values, and by extracting the factors whose EFA eigen values were lower than PA eigen values, it was proved that the number of the factors on the scale is four. The dimensions were named as, “Culture”, “Evaluation and Assessment”, “Division of Labor” and “Field of Study”. Whilst the dimensions of “Culture” and “Evaluation and assessment” had five items, the dimension of “Division of Labor” had four and the dimension of “Field of Study” had three items, which means the final questionnaire consisted of 18 items. After the explanatory factor analysis, a confirmatory factor analysis was conducted, and it was found that the structure model had acceptable coefficients of concordance; nevertheless, it was observed that when one of the items on the questionnaire was taken out, outfit indices were higher; thus, the item was deleted and the explanatory factor analysis was run again. With the new form of the questionnaire with 17 items, the variance explained was higher, so the scale was reduced to 17 items. Additionally, the composite reliability and convergent validity study of factor constructs were calculated which provided the result that average variances extracted were all smaller than composite reliability averages, which is also acceptable.

The reliability of the measurements was examined by calculating the Cronbach's alpha and Guttman Split half coefficients and test retest reliability coefficients. The

Cronbach Alpha coefficient for the whole test was .87 and Guttman Split Half coefficient was observed as .81. The test retest correlation coefficient (r) corrected for the whole test was .91. Internal consistency coefficients for four dimensions of the scale were discovered to be .75 for the first dimension, .77 for the second dimension and .71 for the third and fourth dimensions. Correlation coefficients (r) corrected for the dimensions were .94 for the first and second dimensions, .95 for the third and .97 for the last dimension. In order to obtain test retest correlations, the questionnaire form consisted of 17 items was given to thirty teachers in 15 days intervals. Internal consistency coefficients and test retest correlation coefficients demonstrated that the scale is highly reliable. Nevertheless, an analysis of data acquired from different cultural contexts by using the scale would still provide different values and ideas about both teachers' perceptions of equality and the scale itself. As a conclusion, the 17-item Teachers' Perception of Equality Scale is a valid and reliable measurement tool to be used to assess secondary school teachers' perception of equality. The higher the score taken from the scale demonstrates a high level of equality perception and the lower the score demonstrates a low perception of equality. The items 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14 and 17 on the scale are inverse-coded.

### **Discussion and Conclusions**

The tests and analysis conducted have proved that TPES is a valid and reliable scale to evaluate the equality perceptions of secondary school teachers in Turkey. The scale can be employed by experts and researches in the field, by education managers and by research and development departments of schools in order to grasp a better understanding of the social structure of the teachers who share the same working environment. For the sake of sustainability of this research, development of a Teachers' equality scale for primary school teachers and educational institutions would be advisable. Also, as a complementary study the results of TPES could be compared to the findings of other researches such as alienation, burnout syndrome, professional perception of sense of self and occupational satisfaction since the perception of equality should be considered directly or indirectly related to the subjects named above. Correlation or regression coefficients of these sorts of comparisons might pave the way for new fields of discussions and shed light on complex social phenomena.

### **The Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval is not compulsory for this research because it was sent to our journal before 01.01.2020.