Volume/Cilt: 8 Issue/Sayı: 1 APRIL/NİSAN-2017 ISSN: 1309-6265

e-international journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof. Dr. Erdal Toprakcı /vi-vii

Attitudes of Elementary-Level and Secondary-Level Teachers toward Students with Disabilities
İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere Karşı Tutumları
Bekir Çelik and Marie Kraska

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü
The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students
Bilge Bakır Ayğar ve Alim Kaya

Views of School Managers and Teachers about School Culture
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri
Ali Sabancı, Ahmet Şahin, Melek A.Sönmez and Ozan Yılmaz

Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi
Examination of Gender Perception of University Students According to Sex and Sex Roles
Erol Esen, Diğdem M.Siyez, Yağmur Soylu ve Gülce Demirgürz

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması
Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students
Bahar Doğan ve İlhan Erdem

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
An Evaluation of Preservice Science Teachers' Views on Predict-Observe-Explain (POE) Method
Sema N.Güngör ve Muhlis Özkan

Editor / Editor
Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları
Editor Assistants
Mustafa Ersoy

Dil Editörleri
Language Editors
Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar
Asu Pimer

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)
Ali İhsan Yanar(Ege Üniversitesi)

Uluslararası Hakem Kurulu
International Reviewer Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ali Uçan (Gazi Üniversitesi)
Alim Kaya (Mersin Üniversitesi)
Bambang Suprıyanto (Atma Jaya University)
Battal Aslan (Hakkari Üniversitesi)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Eralp Altun (Ege Üniversitesi)
Haldun Sümer (Cumhuriyet Üniversitesi
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hüseyin Başar (Hacettepe Üniversitesi)
İbrahim Ortaş (Çukurova Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Ken Reıd (Swansea Metropolitan University)
Leyla Harputlu (Ahi Evran Üniversitesi)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Arslan (Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
Mehmet Durdu Karslı (Çanakkale Üniversitesi)
Mehmet Şişman (Osman Gazi Üniversitesi)
Mustafa Ergün (Afyon Karahisar Üniversitesi)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Yüksel Kavak (Hacettepe Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri
Referees of this Issue
Abdullah Atlı (İnönü Üniversitesi)
Alim Kaya (Mersin Üniversitesi)
Binnaz Kıran Esen (Mersin Üniversitesi)
Bülent Gündüz (Mersin Üniversitesi)
Ekber Tomul (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Muhammed Eyyüp Sallabaş (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Pelin Pıştav Akmeşe (Ege Üniversitesi)
Salih Kürşad Dolunay(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Simge Zeyneloğlu (Gaziantep Üniversitesi)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing

Editörden

2017 yılının ilk sayısıyla yeniden sizinleyiz. Kaliteye verdiğimiz önem sayesinde, çok kısa sürede adından söz ettiren bir dergiye dönüştük. Kuşkusuz bu süreçte en önemli etken yazarlarımız ve hakemlerimizin titizliğidir.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, Amerika'daki öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarının genellikle pozitif çıktığını saptayan. ***Çelik ve Kraska'****ya ait "İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere Karşı Tutumları" isimli makale vardır. İkinci olarak, okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin alt boyutlarının aracı rolü üstlendiği saptamasında bulunan* ***Bakır Ayğar ve Kaya****'nın "Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, her okul tipi için özgün ve eşsiz bir örgüt kültürü tipinin olmadığını, aksine örgüt kültürünün okulun ilgisi neye yönelikse daha çok ondan etkilendiğini ve ona göre şekillendiğini saptayan* ***Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz****'ın "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri" isimli çalışmaları vardır. Dördüncü olarak,* ***Esen, Siyez, Soylu ve Demirgürz****'e ait "Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi" adlı çalışma vardır. Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde cinsiyet temel etkisinin, cinsiyet rolleri ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olduğu ancak cinsiyet rolleri temel etkisinin anlamlı olmadığı tespitinde bulunmştur. Beşinci olarak, araştırmalarnın sonuçlarına göre Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nin (DSKSÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespitinde bulunan* ***Doğan ve Erdem'****e ait "Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması" isimli makale vardır. Son olarak,* ***Güngör ve Özkan*** *tarafından yapılan "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmayı görüyoruz. Yazarlar, fen bilgisi öğretmen adaylarının, TGA yönteminin, zaman alıcı ve zorlayıcı, buna karşın laboratuardaki uygulamalarının diğer yöntemlerinkinden daha zevkli olduğunu belirttiklerinin altını çizmişlerdir.*

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyor, yeni yılın yurdumuza ve dünyaya uygar bir barış getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the first number of 2017 year we are together with you Because of the importance that we have to give to quality, we have become a famous journal in a very short period of time. There is no doubt that the most important factor in this success is the contributions of our authors and the referees.

The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "Attitudes of Elementary-Level and Secondary-Level Teachers toward Students with Disabilities" by ***Çelik and Kraska****. They were concluded that teachers' attitudes toward students with disabilities were mostly positive. Second, there is a study under the title of "The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School Loneliness" by* ***Bakır Ayğar and Kaya****. They have determined that that the subscales of school climate have a mediator role on the relationship between sense of school membership and school loneliness. Third, there is a study under the title of "Views of School Managers and Teachers about School Culture" by* ***Sabancı, Şahin, Sönmez and Yılmaz****. They found that school culture is not unique for all types of schools, more than that whatever the focus is in the school the culture is affected and shaped accordingly. Fourth, there is a study under the title of "Examination of Gender Perception of University Students According to Sex and Sex Roles" by* ***Esen, Siyez, Soylu and Demirgürz****. The researchers concluded that there was a significant interaction effect between the gender role and sex on the gender perception. Fifth, there is a study under the title of "Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students" by* ***Doğan and Erdem****. They determined that the Listening/Viewing Strategies Usage Frequency Scale (LSUFS) is a valid and reliable scale. Finally, there is a study under the title of "An Evaluation of Preservice Science Teachers' Views on Predict-Observe-Explain (POE) Method" by* ***Güngör and Özkan****. They found that the preservice science teachers stated that POE method is time-consuming and challenging; yet, practices in the laboratory are more entertaining than other methods.*

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. And, I hope that the New Year brings a civil peace to our country and the world.

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/*Editorial*
Prof. Dr. Erdal Toprakcı */vi-vii*

Attitudes of Elementary-Level and Secondary-Level Teachers toward Students with Disabilities
İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere Karşı Tutumları
Bekir Çelik and Marie Kraska *(1-13)*

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü
The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students
Bilge Bakır Ayğar ve Alim Kaya *(14-27)*

Views of School Managers and Teachers about School Culture
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri
Ali Sabancı, Ahmet Şahin, Melek A.Sönmez ve Ozan Yılmaz *(28-45)*

Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi
Examination of Gender Perception of University Students According to Sex and Sex Roles
Erol Esen, Diğdem M.Siyez, Yağmur Soylu ve Gülce Demirgürz *(46-63)*

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması
Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students
Bahar Doğan ve İlhan Erdem *(64-81)*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
An Evaluation of Preservice Science Teachers' Views on Predict-Observe-Explain (POE) Method
Sema N.Güngör ve Muhlis Özkan *(82-95)*

*Attitudes of Elementary-Level and Secondary-Level Teachers toward Students with Disabilities**

Dr. Bekir Çelik
Çanakkale Onsekiz Mart University-Turkey
celik@comu.edu.tr

Prof. Dr. Marie Kraska
Auburn University-U.S.A
kraskmf@auburn.edu

Abstract:

Many studies focused on teachers' attitudes toward the concept of inclusion, there are not many studies specifically focused on teachers' attitudes towards students with disabilities. The purpose of this study was to investigate attitudes of general education teachers toward their students with disabilities and how well teachers' attitudes can be predicted by their personal attributes and professional characteristics. Total of 84 teachers were surveyed from both elementary-level and secondary-level schools in the southeastern United States. In terms of the results of the study, teachers' attitudes toward students with disabilities were mostly positive. Multiple linear regression method did not yield statistically significant results which means that gender, age, years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise were not good predictors of the attitudes toward students with disabilities. The age variable was statistically significant predictor of attitudes when considered by itself.

Keywords: *Teacher attitudes, students with disabilities, inclusion*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 8, No: 1, 2017, pp. 1-13

DOI: 10.19160/e-ijer.64318

Received : *2016-05-17*
Revision1: *2017-02-16*
Accepted : *2017-03-14*

Suggested Citation

Çelik, B., & Kraska, M. (2017). *Attitudes of elementary-level and secondary-level teachers toward students with disabilities. E-International Journal of Educational Research,* Vol 8, No 1, 2017, pp. 1-13 DOI: 10.19160/e-ijer.64318

* This article was produced from Bekir Celik's doctoral thesis titled "Attitudes of elementary-level and secondary-level teachers toward students with disabilities" conducted at Auburn University.

© 2017 E-International Journal of Educational Research,

INTRODUCTION

Changes in the legislation over years had a great influence on the number of students with disabilities in educational facilities, especially in general education classrooms. In 1972, about the half of all students with disabilities were not receiving any educational services (Douvanis & Hulsey, 2002) and by 2009 about 95% of students with disabilities were served in regular schools (National Center for Educational Statistics, 2013). Increases in the number of students with disabilities in general education classrooms changed the environment of the general classrooms, and required some additional works on teachers' and administrators' previous duties. These changes might have seen as "problematic" for some teachers and administrators and the cause might be attitudes of the teachers and administrators in general education schools.

Inclusion requires teachers to expect new roles in schools serving students with disabilities and other special needs in schools (Guterman, 1995). In view of the fact that the attitudes are directly related to behaviors, teachers' attitudes toward students with disabilities and the concept of inclusion may have a direct influence on their effective teaching and responsibility taking behaviors for achievement of all students assigned to their classrooms.

The literature has revealed that the attitudes of general education teachers is one of the most important predictors of successful integration of students with disabilities in regular education classrooms (Bacon & Schultz, 1991; Semmel, Albernathy, Butera, & Lesar, 1991; Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000), and many studies indicated that the classroom teachers have more negative attitudes than other school staff such as administrators and advisers (Forlin, 1995; Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989; Norwich, 1994). In addition to that, the inclusion of students with disabilities in regular schools has consistently been reported as problematic for teachers and it is related to negative teacher attitudes (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007). Therefore, the attitudes of general school teachers toward students with disabilities have a significant role on including students with disabilities in regular education classrooms.

There are various variables that influence teachers' attitudes toward students with disabilities such as teachers' year of experience, knowledge about inclusion and students with disabilities, training teachers received on teaching students with disabilities, extent of contact with people with disabilities, grade level taught, age, and gender (Avramidis & Norwich, 2002). All of these variables, in different levels, contribute to teacher's attitude of students with disabilities and one of the purposes of this study is to ascertain how good predictors they are.

In several studies, the relationship between teachers' years of experience in field of education and their attitudes toward students with disabilities has been explored. In those studies, researchers compared teachers with different years of experiences in the education, and they have found that the less experience the teacher had, the more favorable attitudes they held toward the inclusion of students with disabilities in general education classrooms (Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; Wilczenski, 1994). And Forlin (1995) also found similar results as more experienced teachers were less accepting to students with disabilities, although less experienced teachers were more accepting to those children with disabilities.

Shoho, Katims, and Wilks (1997) argued that increasing teachers' knowledge about inclusion of students with disabilities in regular schools and those students' needs in terms of their education may minimize negative teacher attitudes toward inclusion and students with disabilities. In another study, it is discussed that the ability of teachers to instruct students with disabilities may be a significant determinant of positive teacher attitudes toward students with disabilities (Schumm & Vaughn, 1995).

Extent of contact with people with disabilities can be another important variable that influences teacher attitudes towards inclusion and students with disabilities (Avramidis &

Norwich, 2002). Although Leyser, Kapperman, and Keller (1994) found that having more experience yields more positive attitudes, McLesky and Waldron (1996) found that extended contact with individuals with disabilities does not significantly improve teacher attitudes towards individuals with disabilities.

Several studies have focused on grade level taught and its influence on teacher attitudes toward students with disabilities. Teachers in higher grade levels had less positive attitudes toward inclusion than teachers in lower grade levels (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Personal characteristics of teachers such as age and gender might be other factors that can influence teachers' attitudes toward students with disabilities in general education schools. Although, age has been reported as a significant predictor of the attitudes of teachers, gender was not a significant predictor of the attitudes of teachers (Leyser, Kapperman, & Keller, 1994).

The purpose of this study is to investigate attitudes of teachers toward students with disabilities in a large school district in the Southeastern United States. Teachers' attitudes will be examined in relation to selected demographic variables such as gender, age, years of teaching experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers have received any training for teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise. Following research questions were answered in this study:

(1) What are the mean scores and standard deviations for the "A Survey of Teacher Attitudes Relative the Serving Students with Disabilities" based on participants' (a) gender, (b) age, (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise?

(2) To what extent can teacher attitudes toward students with disabilities be predicted by (a) gender, (b) age, (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise?

(3) To what extent do personal attributes of teachers such as (a) gender, and (b) age contribute to prediction of teacher attitudes toward students with disabilities?

(4) To what extent do professional characteristics of teachers such as (a) years of experience, (b) grade level taught, (c) extent of contact with individuals with disabilities, (d) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (e) teachers' perceptions toward their own level of expertise predict teacher attitudes above and beyond (f) gender, and (g) age?

(5) To what extent do (a) gender, and (b) age predict teacher attitudes above and beyond professional characteristics of teachers such as (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise?

METHOD

This was a survey research study to explore teachers' attitudes towards students with disabilities in an elementary-level and secondary-level school in southeastern United States. The dependent variable was teachers' attitude scores on the "A Survey of Teacher Attitudes Relative to Serving Students with Disabilities". Independent variables were (a) gender, (b) age, (c) years of

experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise.

Instrumentation

The data were gathered using a two-part inventory. Part I of the inventory was addressed questions asking about (a) gender, (b) age, (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers have received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise.

Part II of the inventory included the "A Survey of Teacher Attitudes Relative to Serving Students with Disabilities" questionnaire. The original questionnaire was developed by Larrive and Cook (1979) to measure teacher attitudes toward students with disabilities who were in elementary -level schools. This original instrument was later updated and revised by Kraska (2003). Larrivee and Cook (1979) reported the split-half reliability coefficient for the original instrument as .92. Kraska (2003) reported the Cronbach alpha reliability coefficient for the revised instrument as .89. Participants were asked to respond to a paper copy of the 30-item questionnaire on a Likert-type scale ranging from 5 for, "Strongly agree," to 1 for "Strongly disagree." Sample items include statements such as, "Inclusion of students with disabilities will require significant changes in classroom procedures," and "Inclusion of students with disabilities will necessitate extensive re-training of teachers." A total inventory score ranges from 30 to 150, with a higher score indicating a more favorable attitude toward students with disabilities.

Data Collection Procedures

Permission to conduct the study was obtained from the Institutional Review Board for Human Subjects of Auburn University. Researchers also secured permission from schools in two different cities to conduct the study. After all of the permissions granted, researchers reached participants and collected the data.

Information letter for participants prepared by the researchers, which has the information about the research, the survey instrument, risks of the study, as participation being volunteer basis, and the confidentiality of the data being collected during the study. Contact information of researchers was provided for any questions about the study.

Researchers prepared individual survey packets for each of the participants. Each packet included an information letter for participants, a 7-item demographic questionnaire, and the 30-item "A Survey of Teacher Attitudes Relative to Serving Students with Disabilities" survey form. Packages, including total of five pages, were put in a closed envelope.

The survey was administered during a staff development workshop in schools. Prior to distribution of the survey packets, the researcher read the statement of the purpose of the study and the instructions to the participants. Their participation in the study was on a volunteer basis and this information was highlighted in the instructions. Participants were instructed to return all forms in the original envelope. Teachers who did not want to participate in the study were asked to return the survey package uncompleted. The researcher collected all of the completed (n=84) and uncompleted survey forms.

Data Analysis Procedures

The analysis was completed by using IBM-SPSS (version 22) for Windows. Participants' responses to the questions entered into an SPSS spreadsheet one by one by the researchers and checked for the mistakes that might occur during the entering data. Descriptive statistics computed to respond to the first research question. Null hypotheses for research questions two, three, four, and five were tested at the .05 level using multiple regression procedures.

FINDINGS

Descriptive data were calculated by using SPSS (version 22) and summarized for gender, age, years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training related to teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise. Research question one was answered by using demographic information.

Table 1.

Frequency, Percent, Mean Scores and Standard Deviation for Teacher Attitudes

Variable	Frequency	Percent	Attitude Scores	
			Mean	SD
Gender				
Male	25	29.8	92.80	11.84
Female	59	70.2	96.61	14.55
Age				
20 – 29	12	14.3	92.08	14.45
30 – 39	28	33.3	93.54	12.71
40 – 49	24	28.6	94.08	16.23
49+	20	23.8	101.90	10.43
Experience				
0 – 5	14	16.7	91.93	15.04
6 – 10	20	23.8	92.90	12.83
11 – 15	17	20.2	97.35	11.35
16 – 20	18	21.4	98.06	16.51
21+	15	17.9	97.00	13.65
Grade Level				
K - 8	22	26.2	99.14	12.81
9 – 12	62	73.8	94.18	14.06
Time spent				
None to Almost none	17	20.02	93.65	13.73
Little	23	27.4	99.74	13.21
Some	31	36.9	93.58	11.68
Most to Almost all	13	15.5	94.85	19.06
Training				
No	6	7.1	91.00	6.20
Yes	78	92.9	95.82	14.22
Perceived Expertise				
None to Minimal	38	45.2	95.63	13.66
Adequate to High	46	54.8	95.35	14.14

Mean scores and the standard deviations of the teachers' attitude scores were summarized in terms of gender, age, years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training related to teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise. The total number of teachers who participated in this study was 84; 22 from elementary-level school (26.2%), 62 from secondary-level school (73.8%). The mean scores of the elementary-level school teachers (mean = 99.14) were slightly higher than the secondary-level school

teachers (mean = 94.18) in terms of their scores from "A Survey of Teacher Attitudes Relative the Serving Students with Disabilities". The majority of the teachers were female with the percentage of 70.2 (n = 59). Female teachers' mean score from attitude survey were higher than the male teachers mean score, 96.61 and 92.80 respectively. Number of participants in each age group was fairly evenly distributed. The most selected age category was 30-39 and the least selected age category was 20-29. Mean scores of younger teachers scores were lower than the older teachers. In terms of the years of experience that teachers had in the teaching field, the number of the teachers in each years of experience category was almost evenly distributed. Most of the participants had six to 10 years of experience. The least number of years of experience was zero to five years. The mean score of the teachers who had 16 to 20 years of experience was the highest (mean = 98.06) and the mean score of teachers who had 5 years or less experience was the lowest (mean = 91.93). The variable for teachers' time spent with students with disabilities included four categories. The number of participants in each category was almost evenly distributed. For the variable, teachers who selected "little" for the time spent with students with disabilities received the highest mean scores (mean = 99.74). For the training variable, 92.9% of the teachers had received training for teaching students with disabilities (n = 78). Teachers who received training had higher mean score from the attitude survey (mean = 95.82) than the teachers who did not receive any training. In terms of the teachers' perception about their own level of expertise, the distribution of the number of participants in each category was very close to one other, with almost 55% of the teachers perceiving an adequate to high level of expertise; and approximately 45% perceiving no level of expertise to a minimal level of expertise. Each group's mean scores were almost same to each other. These data are reported in Table 1.

The first null hypothesis was formulated to answer the second research question:

Ho1: (a) gender, (b) age, (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise are not statistically significant predictors for teacher attitudes toward students with disabilities.

Entering all predictors (gender, age, years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise) into the regression model did not yield a statistically significant regression model [$F(7, 76) = 1.31$, $p = .26$]. When considered together, all predictors accounted for only 11% of the variance in teacher attitudes toward students with disabilities.

Examination of the beta coefficients for the individual predictors revealed that none of the predictors were statistically significant at the .05 level of significance. However, it is noteworthy that the age variable was statistically significant at the .06 level. For this reason, Researchers investigated the influence of age on the teacher attitudes toward students with disabilities. Therefore, researchers conducted a bivariate linear regression procedure using only the 'age' variable as a predictor. Results of the bivariate linear regression using only age as a predictor revealed statistically significant results [$F(1, 82) = 4.53$, $p = .04$]. The age variable accounted for 5% of the variance in the scores on the attitudes toward students with disabilities scale. The beta coefficient for the age variable was 3.15, suggesting that for every increase in age by one year, the scores on the 'Survey of Teacher Attitudes Relative to Serving Students with Disabilities' increased by 3.15 points.

The second null hypothesis was formulated to answer the third research question:

Ho2: (a) gender and (b) age are not statistically significant contributors on prediction of teacher attitudes toward students with disabilities.

Entering the variables gender and age into the multiple linear regression equation did not result in a statistically significant regression model [F (2, 81) = 2.88. p = .06], even though the combination of age and gender accounted for 7% on the variance in the scores of the attitudes toward students with disabilities scale. For this model, the beta coefficient for age was 3.15 with a .04 level of significance, indicating that for every increase in age by one year, the scores on the 'Survey of Teacher Attitudes Relative to Serving Students with Disabilities' increase by 3.15 points.

Research questions four and five were addressed by third and fourth null hypothesis. The third and fourth null hypotheses tested for ordered sets of variables. The third null hypothesis was formulated for research question four and tested personal variables (gender and age group), while controlling for professional characteristics (years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training related to teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise).

The third null hypothesis was formulated to answer the fourth research question:

Ho3: (a) years of experience, (b) grade level taught, (c) extent of contact with individuals with disabilities, (d) whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and (e) teachers' perceptions toward their own level of expertise are not statistically significant predictors above and beyond (f) gender, and (g) age.

Result of the multiple linear regression procedure for ordered sets revealed that professional characteristics (years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise) contributed only four percent of the variance in the scores on the attitudes toward students with disabilities scale above and beyond the personal attributes (gender and gender).

Neither the model using only personal attributes nor the model testing effects of professional characteristics above and beyond personal attributes was statistically significant [F (2, 81) = 2.87, p = .07] and [F (5, 76) = .71, p = .62] respectively. Even though the prediction model including only gender and age did not yield statistically significant results at .05 significance level, the model was significant at the .07 significance level. As reported previously, age was a statistically significant predictor by itself in the bivariate linear regression model. [F (1, 82) = 4.53, p = .04].

Seven percent of the variance in the scores on the attitudes toward students with disabilities can be attributed to the personal attributes (gender and age). When the professional characteristics were included in the model, an addition 4 percent of the variance can be accounted for.

The fourth null hypothesis was formulated to respond to the fifth research question:

Ho4: (a) gender and (b) age are not statistically significant predictors above and beyond professional characteristics of teachers such as (c) years of experience, (d) grade level taught, (e) extent of contact with individuals with disabilities, (f) whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and (g) teachers' perceptions toward their own level of expertise.

Result of the multiple linear regression procedure for ordered sets revealed that personal attributes (age and gender) contributed only five percent of the variance in the scores on the attitudes toward students with disabilities scale above and beyond the professional characteristics (years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training about teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise).

Neither the model using only professional characteristics nor the model testing effects of personal attributes above and beyond professional characteristics was statistically significant [F (5, 78) = 1.00, p = .42] and [F (2, 76) = 2.02, p = .14] respectively.

Six percent of the variance in the scores on the attitudes toward students with disabilities scale can be attributed to the professional characteristics; however, when the personal variables (gender and age) were included in the model, an addition five percent of the variance can be accounted for.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

Based on the distribution and mean calculation of the data, female teachers' scores for attitudes toward students with disabilities were higher than the male teachers. Previous research about differences between males and females in terms of their attitude toward students with disabilities vary; even though some researchers found significant difference between them, some others did not find the significant difference. It is noteworthy that females received higher scores than males in terms of their attitude scores, and this was parallel to some previous researchers' findings (Alghazo, Dodeen, & Algaryouti, 2003; Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Pearman, Huang, Barohart, & Meliblom, 1992). This finding about the gender differences expanded our knowledge about the field. In terms of the grade level taught, the mean score of secondary-level school teachers were higher than elementary-level school teachers, as concurred with the results of Bender et al. (1995) who found that high school teachers have less positive attitudes. In terms of the 'age' variable, it can be said that teachers who were in the older age category received higher scores than the ones in the younger categories. This result did not match with Leyser, Kapperman, and Keller's (1994) findings that they found younger teacher holding more positive attitudes toward inclusion. Age was also found to be a significant predictor of attitudes when separating it from other variables.

In comparison to the teachers who did not receive any training, teachers who previously received training related to teaching students with disabilities had higher scores on the attitude scale. Thus, the training about teaching students with disabilities is an important area to be considered in education system. Training teachers about students with disabilities and how to best serve them will contribute to the field for better inclusion of students with disabilities. Training teachers might also help to decrease discrimination toward students with disabilities.

The important finding of this study was that gender, age, years of experience, grade level taught, extent of contact with individuals with disabilities, whether or not teachers had received any training related to teaching students with disabilities, and teachers' perceptions toward their own level of expertise were not statistically significant predictors of attitudes toward students with disabilities. They contribute to the attitudes of teachers in some ways, but their contribution was not statistically significant. This information might help administrators while evaluating teachers for different purposes.

This study was designed to assess attitudes of teachers toward students with disabilities and the variables that could help us to predict teachers' attitudes; however, it does not directly assess teachers' skills in actually instructing and teaching students with disabilities. Therefore, future research can focus on investigating if the level of teachers' confidence and preparedness to work with students with disabilities has an influence on teachers' attitudes toward students with disabilities. Within the same study teachers' attitude scores can be compared in terms of their instructional models that they actually possess in the classrooms. The information gathered from such study will allow teacher preparation programs and in-training sessions to design better curricula to meet the need of general education teachers. It will also help school districts determine how to best support teachers in the classrooms.

The findings of this study indicated that teachers mainly hold positive attitudes toward students with disabilities. It can be implied that teachers' positive attitude will lead to significant change in the education of students with disabilities. Although none of the prediction models were statistically significant (except the age variable in the bivariate linear regression), selected variables somehow influenced the teachers' attitudes toward students with disabilities.

The current study did not inform or instruct participants about specific disabilities, and they asked to answer survey questions without any bias toward any category of disability. It is likely that teachers answered questions based on what they thought and believed fair for the students with disabilities. If they were instructed toward one specific disability category their answers would have been different and therefore their scores would be different. Another study can be conducted for specific group of disabilities.

In the current study, schools were selected from the state of Alabama, and the number of the participants were small, the study must be replicated with a larger group of participants and in a different region. Also teachers can be categorized in terms of how many students with disabilities they have in their classrooms. The variable of whether teachers had training or not can be also specified with specific trainings such as in-service training or college course that they took, or even self-education from different sources such as books, internet, etc. This might give us important information about how to increase positive teacher attitudes toward students with disabilities and its relation to specific kinds of trainings.

REFERENCES

Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal, 37*, 515-522.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056

Bacon, E.H., & Schultz, J.B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education, 14*(2), 144-149.

Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning, 28*, 87-94.

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(2), 230-238.

Douvanis, G., & Hulsey. D. (2002). The least restrictive environment mandate: How has it been defined by the courts? *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington, VA.* Accessed 10 March 2014. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED469442.pdf

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22*, 179-185.

Garvar-Pinhas, A., & Schmelkin, L. P. (1989). Administrators and teachers' attitudes towards mainstreaming. *Remedial and Special Education, 10*, 38–43.

Guterman, B. R. (1995). The validity of categorical learning disabilities services: The consumer view. *Exceptional Children, 62*, 111-124.

Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education, 25*(2/3), 11-19.

Larrivee, B., and Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education, 13*, 313-324.

Leyser, Y., Kapperman, G., and Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A Cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education, 9*, 1-15.

McLeskey, J., & Waldron, N. (1996). Responses to questions teachers and administrators frequently ask about inclusive school programs. *Phi Delta Kappan, 78*(2), 150-156.

National Center for Education Statistics. (2013). Digest of Education Statistics. Accessed 10 March 2014. http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_204.30.asp

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US–English comparison. *European Journal of Special Needs Education, 9*, 91–106.

Pearman, E. L., Huang, A. M., Barohart, M. W., & Meliblom, C. (1992). Educating all student in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation, 27*, 176-182.

Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting reading for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice, 10*(3), 169-179.

Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., and Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children, 58*, 9-24.

Shoho, A., Katims, D., & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal, 81*(1), 28-36.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal, 84*(2), 7-17.

Wilczenski, F. L. (1994). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly, 17*(1), 5-17.

İlköğretim ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere Karşı Tutumları*

Dr. Bekir Çelik
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Türkiye
celik@comu.edu.tr

Prof.Dr.Marie Kraska
Auburn Üniversitesi-A.B.D.
kraskmf@auburn.edu

Özet:

Bu çalışmanın amacı Amerika'nın güneydoğusundaki öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarını incelemektir. Cinsiyet, yaş, deneyim, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü gibi değişkenler incelenerek, bu değişkenlerin öğretmen tutumlarını belirlemede ne kadar iyi değişkenler olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumları genellikle pozitif çıkmıştır. Hesaplanan ortalamaların ve standart sapmaların incelenmesi sonucunda; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre ve engelli öğrencileri eğitmek için eğitim almış öğretmenlerin almamışlara göre daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonucunda cinsiyet, yaş, deneyim, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğünün anlamlı değişkenler olmadığı saptanmıştır. Yalnız öğretmenlerin yaşı, tek başına değerlendirildiğinde, anlamlı bir faktör olarak bulunmuştur.

Keywords: Öğretmen tutumları, engelli öğrenciler, kaynaştırma eğitimi

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss.1-13

DOI: 10.19160/e-ijer.64318

Gönderim: *2016-05-17*
Revizyon1: *2017-02-16*
Kabul: *2017-03-14*

Önerilen Atıf:

Çelik, B., & Kraska, M. (2017). *İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı tutumları* . *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 1-13, DOI: 10.19160/e-ijer.64318

* Bu makale Bekir Çelik'in Auburn Üniversitesi'nde yürüttüğü "İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı tutumları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: *Engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler, okullardaki engelli öğrenci sayısında ciddi artışa sebep olmuştur. Bu sayının artışı sınıflarda gerek öğretmenler açısından gerekse idareciler açısından çeşitli düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Engelli öğrencilerle birlikte oluşmuş yeni sınıf ortamları öğretmenlere ve idarecilere yeni vazifeler yüklemiştir ve bu durum zaman zaman problemler çıkmasına sebep olmuştur. Kaynaştırma eğitimi öğretmenlerin yeni becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. İnsan davranışının tutumları ile doğrudan ilişkili olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarının onların sınıf içindeki davranışlarını doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasının öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumları ile ilgili olduğu birçok araştırmada ortaya konulmuştur ve bunun yanında öğretmenlerin genellikle okullarda çalışan diğer personelden daha negatif tutuma sahip olduğu da araştırmalarda belirtilmiştir. Öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumları birçok faktörden etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin tutumlarını öğretmenin cinsiyeti, yaşı, deneyimi, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü gibi faktörler çeşitli seviyelerde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı güneydoğu Amerika'daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarının incelenmesi ve bahsedilen değişkenlerin öğretmenlerin tutumlarını belirlemede ne kadar iyi değişkenler olduğunun belirlenmesidir.*

Yöntem: *Nicel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilen bu çalışmada Larrive ve Cook (1979) tarafından geliştirilen ve daha sonra Kraska (2003) tarafından revize edilen "Öğretmenlerin Engelli Öğrencilere Karşı Olan Tutumları" adlı ölçek kullanılmıştır. 30 maddelik ölçekle birlikte adaylardan bilgi formu doldurması da istenmiştir. Bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, ne kadar deneyime sahip olduğu, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü ile alakalı sorular soruldu. Ölçek Amerika'nın güneydoğusunda bulunan bir ilköğretim okulunda ve bir lisede çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcıların % 70,2'sini (n=59) bayan öğretmenler % 29,8'ini (n=25) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. 84 öğretmenden toplanan veri SPSS (sürüm 22) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve .05 seviyesinde çoklu regresyon analizi yapılarak değişkenler incelenmiştir. Daha sonra değişkenlerin tek tek beta katsayıları incelenmiştir ve değişkenlerden biri için (yaş) iki değişkenli lineer regresyon analizi yapılmıştır.*

Bulgular ve Tartışma: *Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin genel olarak engelli öğrencilere karşı olumlu tutum sergilediği bulunmakla beraber ilkokul öğretmenlerinin tutum puanları (ort.=99.14) ortaöğretim öğretmenlerinin puanından (ort.=94.18) biraz daha yüksek çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin puanları da (ort.=96.61) erkek öğretmenlerin puanlarından (ort.=92.80) yüksek bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin yaşlandıkça engelli öğrencilere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Regresyon analizine tüm belirleyicilerin birlikte girilmesi (öğretmenin cinsiyeti, yaşı, deneyimi, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü) istatistiksel olarak anlamlı bir model ortaya koymamıştır [F (7, 76) = 1.31, p = .26]. Ancak varyansın % 11'i bu belirleyiciler tarafından belirlenmektedir. Değişkenlerin tek tek beta katsayıları hesaplandığında yaş faktörünün .06 seviyesinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı yaş faktörü için iki değişkenli lineer regresyon analizi yapılmıştır ve yaş faktörünün öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutum puanlarını istatistiksel olarak etkilediği bulunmuştur [F (1, 82) = 4.53, p = .04]. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin bir yaş yaşlanması ölçekten aldıkları puanları her sene için 3.15 puan artırmaktadır. Katılımcıların kişisel özellikleri*

(yaş ve cinsiyet) ile profesyonel karakteristikleri (deneyimi, girdiği sınıf düzeyi, engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü) gruplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ne kişisel özellikler [F (2, 81) = 2.87, p = .07] ne de profesyonel karakteristikler [F (5, 76) = .71, p = .62] öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarını belirleme de istatistiksel olarak anlamlı modeller ortaya koymamıştır. Kişisel özellikler öğretmenlerin toplam puanlarını % 7 etkilerken profesyonel karakteristikler öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutum puanlarına % 4'lük bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler: *Araştırmanın sonucuna göre bayan öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarının daha pozitif olması daha önceki yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ancak lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerinden yüksek puan alması ve öğretmenlerin yaşlandıkça daha pozitif tutum sergilemeleri daha önce yapılan araştırmaların birçoğu ile farklılık göstermektedir. Bunun yanında engelli öğrencileri eğitmekle ilgili eğitim alan öğretmenlerin puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin engelli öğrencilerle ilgili eğitimlere katılarak bilgi birikimlerini artırmaları ve tutumları ile ilgili pozitif bir artış sağlanarak, engelli öğrencilerinin eğitiminin kalitesi artırılabilir. Bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, deneyimi, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğünün bilinmesinin öğretmenin tutumlarını tahmin etmede yeterli olmadığı sonucudur. Bu çalışma öğretmenlerin tutumları ile birlikte eğitim yaklaşımları ve eğitim gereksinimleri göz önüne alınarak tekrarlanabilir. Bunun yanında çalışmada genel olarak engelli öğrencilere karşı tutumlar incelenmiştir, otizm, öğrenme güçlüğü gibi daha özel engeller seçilerek ve örneklem genişletilerek çalışma tekrarlanabilir.*

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü

Arş.Grv.Bilge BAKIR AYĞAR
Mersin Üniversitesi-Türkiye
bilgebakir23@gmail.com

Prof.Dr.Alim KAYA
Mersin Üniversitesi-Türkiye
alimkaya32@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasında okul ikliminin aracılık rolü üstlenip üstlenmediği incelenmiştir. Araştırmada, ilişkisel modelde yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Okul ikliminin aracı rolünün; doğrudan ve dolaylı etkilerinin belirlenmesi için YEM ve Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ilinin merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yönteminden tabakalı örnekleme yolu ile her sosyo ekonomik düzeyden seçilen okullardan toplanan toplam 458 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin alt boyutlarının (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) aracı rolü üstlendiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okula aidiyet, okul iklimi, yalnızlık, aracılık*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss.14-27

DOI: 10.19160/5000201389

Gönderim: 2016-09-16
Revizyon1: 2016-12-21
Kabul: 2017-03-17

Önerilen Atıf

Bakır Ayğar, B. &. Kaya, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1, 20XX, ss. 14-27, DOI: 10.19160/5000201389

© 2017 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Okul iklimi kavramı, 20.yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan ve araştırmalara konu olan bir kavramdır. Okul iklimi ile okul kültürü kavramları arasında bazı karışıklıklar bulunmakta ve son zamanlara kadar iki kavram birbirinin yerine kullanılabilmektedir (Aldridge ve Ala'I, 2013). Daha sonra Van Houtte (2005), okul kültürü kavramının en iyi okul ikliminin içeriği olarak anlaşılabileceğini öne sürmüştür. Okul iklimi; okuldaki bireylerin arasındaki ilişkilerin ve meydana gelen öğrenme-öğretme sürecinin niteliği, öğrencinin fiziksel, sosyal ve duygusal güvenliği ile şekillenen bir kavramdır (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickerall, 2009). Okul iklimine ilişkin yapılan tanımların ortak noktası ise insan ilişkileri kavramı üzerine temellendirilmesidir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimine ilişkin yapılan çalışmalarda; olumlu okul ikliminin öğrenciler arasındaki yüksek bağlılıkla ve yüksek akademik başarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Brookover ve ark., 1978; Esposito, 1999; MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Buna paralel olarak Lubienski, Lubienski ve Crane (2008), 10.000'i aşkın okuldan 270.000 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, okul ikliminin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz okul iklimine bakıldığında ise Benard (2004) olumsuz okul ikliminin öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve okulun diğer üyeleri için risk faktörü oluşturduğunu ileri sürmüştür (akt. Aldridge ve ark. 2016). Alanyazın incelendiğinde; okul ikliminin, okuldaki bireyler arasındaki ilişkileri etkilediği, öğrenciler arasında bağlılık oluşturduğu, akademik başarıyı artırdığı görülmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan, doğduğu andan itibaren diğer insanlarla iletişim kurmak, etkileşim halinde olmak durumundadır (Doğan, 2015). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirtildiği gibi birey, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasının ardından, daha üst seviyedeki ihtiyaçlarını (ait olma, sevme sevilme) karşılamaya yönelme eğilimindedir. Bireyler sevme-sevilme, ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için, içinde bulunduğu toplumun diğer üyeleriyle yaşamı boyunca çeşitli ortamlarda etkileşim halindedirler (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2010). Bağlılık, topluluk duygusu, okul veya sınıfa üyelik duygusu, destek ve kabul gibi çeşitli şekillerde tanımlanabilen aidiyet duygusu, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en önemli beş unsurundan biri olarak kabul görmektedir (Osterman, 2000; Sarı & Özgök, 2014). Bireyin aidiyet duygusu yaşaması, içinde bulunduğu toplum tarafından kabul görme ve onaylanma isteğiyle ilişkilidir.

Bireylerin diğer bireylerle etkileşiminin önemi ve yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, okul ortamının niteliği önem kazanmaktadır. Öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdiği, sosyalleştiği okul ortamının; destekleyici ve güvenli olması, okula ve eğitime bağlılığı arttıracak etmenlerin başında gelmektedir. Okula aidiyet duygusu ise öğrencilerin okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir (Goodenow, 1992a). Osterman (2000) okula aidiyeti, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile aralarındaki iletişim sonucunda okulun sosyal ortamında diğer kişiler tarafından kişisel olarak kabul gördüğü ve desteklendiğinde geliştirdiği duygu olarak tanımlamaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin kendilerini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak hissetmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Booker, 2004).

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu yükseldikçe, akranlarıyla olan iletişimi ve okula duydukları güven de artmaktadır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Adelabu (2007) yaptığı çalışmada, okula aidiyeti yüksek olan çocukların hem sosyal faaliyetlere hem de akademik çalışmalara katılımlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Osterman (2000), okula aidiyet duygusunun oluşumunun; mutluluk, gurur, hoşnut olma gibi duygulara yol açtığını; aidiyet duygusunun oluşmamasının ise depresyon, üzüntü ve yalnızlık duygularına yol açtığını savunmaktadır. Bu görüşe paralel olarak, diğer bir araştırmada ise okula aidiyet duygusundaki eksikliğin; kıskançlık, ilaç ve alkol kullanımı, devamsızlık ve yalnızlık gibi sorunlara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Anderman, 2002). Bu araştırmalardan hareketle okula aidiyet duygusu ile yalnızlığın birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Yukarıda da değinildiği gibi sosyal bir varlık olması

sebebiyle insanın temel ihtiyaçlarından biri, üyesi olduğu toplum içindeki diğer insanlarla ilişki kurmaktır. Bireyin kurduğu ilişkilerin sayısal boyutunun yanında kalitesi de son derece önemlidir. Birey, çok sayıda kişiyle iletişim kurmasına rağmen bu ilişkilerde doyum sağlayamayabilir. Bu durum da bireyin kendisini yalnız hissetmesine neden olabilir. Alanyazın incelendiğinde yalnızlık; sürekli olarak kaçınılan, kaygı, öfke, üzüntü ve diğerlerinden farklı hissetme duygularının yaşandığı istenmeyen bir durum olarak açıklanmaktadır (Jones, Freemon ve Goswick, 1981; Russell, Peplau ve Cutrona, 1980; akt. Çeçen, 2008). Bir diğer tanıma göre yalnızlık toplumsal ilişkiler özelinde ele alınmış ve bireyin toplumsal ilişkilerinin, bekledikleri ilişki düzeyine ulaşamamasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Peplau ve Perlman, 1982). Yalnızlık kavramına ilişkin tanımların ortak noktasına bakıldığında, ilişkilerin niceliğinin yanında niteliğinin de önemli olduğu, yani birey birçok kişiyle iletişim halinde olsa dahi bu ilişkilerden doyum sağlayamadığı takdirde kendini yalnız hissedebileceği sonucuna varılabilir. Okul ortamında yalnızlığa ilişkin yapılan araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin %10'unun kendilerini yalnız hissettikleri saptanmıştır (Asher, Hymell ve Renshaw, 1984). Yalnızlık, öğrencilerin sosyal hayatlarına ve okul hayatlarına ilişkin sorunlar meydana getirmektedir. Asher ve Paquette (2003) yaptıkları araştırmada, uzun süreli yalnızlık duygusunun bireylerde okuldan ayrılma, depresyon, alkol bağımlılığı ve çeşitli sağlık sorunlarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Yalnızlık seviyesi yüksek çocukların hırçın, utangaç, çekingen, akademik başarısı düşük bireyler olma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Asher ve Wheler, 1985; Boivin, Hymel ve Bukowski, 1995; Cassidy ve Asher, 1992; Renshaw ve Brown, 1993). Bu konuda yapılan araştırmalarda genellikle yalnızlığın diğer değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Akran bağlılığının okula aidiyet duygusuyla ilişkili olduğu ve aynı zamanda okula aidiyet duygusunun yalnızlıkla aralarında ters ilişki olduğu dikkate alındığında; okul ikliminin okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık arasında aracılık rolü oynayabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımdan yola çıkarak bu araştırmada "Okul iklimi, okula aidiyet ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide bir aracılık rolü oynamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırma ilişkisel desen modelinde tasarlanmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı-aracı etkiler üzerine de odaklanabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 458 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışma grubunun 219'u (%47,8) kız, 239'u (%52,2) erkek öğrencidir. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo.1
Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	219	47,8
	Erkek		52,2
Sınıf	5. Sınıf	85	18,6
	6. Sınıf	111	24,2
	7. Sınıf	124	27,1
	8. Sınıf	138	30,1
Toplam		458	100

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği: Goodenow (1993a) tarafından geliştirilen okula aidiyet duygusu ölçeği Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okulun önemli bir parçası olduğunu hissetme, kabul edilme, değer görme ve herhangi bir gruba dahil olmaya yönelik duygularını; okul, öğretmen ve akranları ile ilişkilerini saptamak amacıyla geliştirilen ölçek 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte beş olumsuz (3, 6, 9, 12 ve 16) ifade içeren madde bulunmaktadır.

Ölçeğin uyarlama çalışmasında iki boyuttan oluşan bir yapı sergilediği ve bu yapıların toplam varyansın %38,49'unu açıkladığı saptanmıştır (Sarı, 2015). Birinci boyut okula bağlılık 13 olumlu maddeyi "Buradak öğretmenler bana saygı duymaktadır" içerirken ikinci boyut olan reddedilmişlik duygusu ise beş olumsuz maddeyi "Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım" içermektedir. Alt bileşenlere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ve .78 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri (x^2/df=2.25; RMSEA=0.055; SRMR=0.050; GFI=0.93; CFI=0.95; NNFI=0.95) olarak bulunmuştur. x^2/df oranının 3'ün ve RMSEA değerinin 0.05'in altında olması ve diğer uyum indekslerinin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Ölçeğin güvenirliği ise alt boyutlar ve ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Okula bağlılık boyutu için 0.79, reddedilmişlik boyutu için 0.65, ölçeğin tümü için ise 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Okul İklimi Ölçeği: Çalık ve Kurt tarafından (2010) geliştirilen okul iklimi ölçeği 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek, öğrenci bakış açısıyla okul iklimini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; başarı odaklılık "Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız", destekleyici öğretmen davranışları "Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler" ve güvenli öğrenme ortamı ile olumlu akran etkileşimidir "Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum". Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, üç faktörün yük değerlerinin .45 ile .85 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın ise yaklaşık %45 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79, .77 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri (x^2/df=3.8; RMSEA=0.079; SRMR=0.092; GFI=0.86; CFI=0.91; NNFI=0.90) olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu görülmektedir. Örneklem grubu için yapılan güvenirlik çalışmasında destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79, başarı odaklılık alt boyutu için .59 ve güvenli öğrenme ortamı ile olumlu akran etkileşimi için .60 ve ölçeğin tümü için ise .70 olarak hesaplanmıştır.

Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği: Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilen ve sonrasında 3-6. sınıflar için revize edilmiş okul temelli yalnızlık ölçeği Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddesi asıl 8 maddesi dolgu olan toplam 23 maddeden "Okulda kendimi yalnız hissediyorum" oluşmaktadır. 1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15. maddeler tersten puanlanmaktadır. Alınan puanlar yükseldikçe yaşanan yalnızlık duygusu artmaktadır. Uyarlanan ölçekte 15 maddelik tek boyutlu yapının toplam varyansın %37.75'ini açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı.87 olarak bulunmuştur (Kaya, 2005). Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin uyum değerleri (x^2/df=3.5; RMSEA=0.073; SRMR=0.048; GFI=0.92; CFI=0.97; NNFI=0.96) olarak hesaplanmıştır. Uyum değerleri doğrultusunda yapının kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Örneklem grubu için yapılan güvenirlik analizinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizine geçilmeden önce yapısal eşitlik modeli kapsamında örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık ve tekillik ve son olarak da uç değerler gibi varsayımların test edilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). İlk olarak veri girişleri kontrol edilerek kayıp değerler belirlenmiştir. Araştırmada veri setinde % 5'ten fazla veri kaybı tespit edildiğinde ise o ölçüme ait veriler analiz dışı bırakılmıştır. %5'ten az veri kaybı olan ölçümler için ise yaklaşık değer atama işlemi yapılmıştır. Daha sonra ise uç değerler analizi yapılmıştır. Uç değer analizi için tek yönlü uç değerler kutu grafiği (box plots) incelenmiş olup 21 uç değer analizden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerler için mahalanobis uzaklığı belirlenir. Mahalanobis uzaklığı, bir deneğin diğer deneklerin merkezinden olan uzaklığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Çok yönlü uç değerler için elde edilen ölçüt, p< .001 düzeyinde manidar olan değerdir. Her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri, kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak belirlenir. Ki-kare değeri ∝=.001 ve K-1 serbestlik derecesi için tablodan okunmuştur. Hesaplanan ki-kare değeri x2= 516,132 olarak hesaplanıp bu değerin üzerinde herhangi bir denek yoktur. Tek değişkenli normalliği test etmek için basıklık çarpıklık katsayılarından, histogramlardan ve Kolmogrov-Smirnov gibi çeşitli testlerden yararlanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tek değişkenli normalliğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2

Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Okula Bağlılık	432	49,76	7,88	-2.88	-1.33
Reddedilmişlik	432	10,96	3,99	3.95	-1.80
Toplam Okula Aidiyet	432	60,71	6,69	-0.77	-1.21
Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	432	31,23	6,30	1.93	-2.70
Başarı Odaklılık	432	16,60	2,66	-5.29	-1.85
Destekleyici Öğretmen Davranışları	432	29,45	5,95	-2.82	-1.39
Toplam Okul İklimi	432	77,29	9,88	-1.52	-1.20
Yalnızlık	432	38,38	5,30	8.06	3.42

Tablo-2'den görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayılarının basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen katsayıların ± 1 arasında olmadığı saptanmıştır. Bu durumda dağılımın normal olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistiksel analizlerin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantılığı incelemek amacıyla varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olması ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması durumunda değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın değişkenleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .24 ile .94 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 1,05 ile 4,13 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistik için gerekli olan varsayımlar sağlandıktan sonra aracılık modelinin test edilmesi için değişkenler arasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki test edildikten sonra aracılık modeli Lisrel programı ile hesaplanıp yol katsayıları incelenmiştir. Son olarak da yapılan araştırmanın evrene genellenebilirliğini analiz etmek ve kuramsal olarak kurulan aracılık modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için Bootstrap analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın amacı okul ikliminin okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkideki doğrudan ve dolaylı etkilerini (aracılık rolünü) ortaya çıkarmaktır. Çalışmada iki değişken arasındaki (okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık) aracı değişkenin (okul iklimi) aracılığını test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık üzerinde okul ikliminin doğrudan veya dolaylı etkisinin belirlenmesi amacıyla öncelikle değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo-3'te korelasyon analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-3

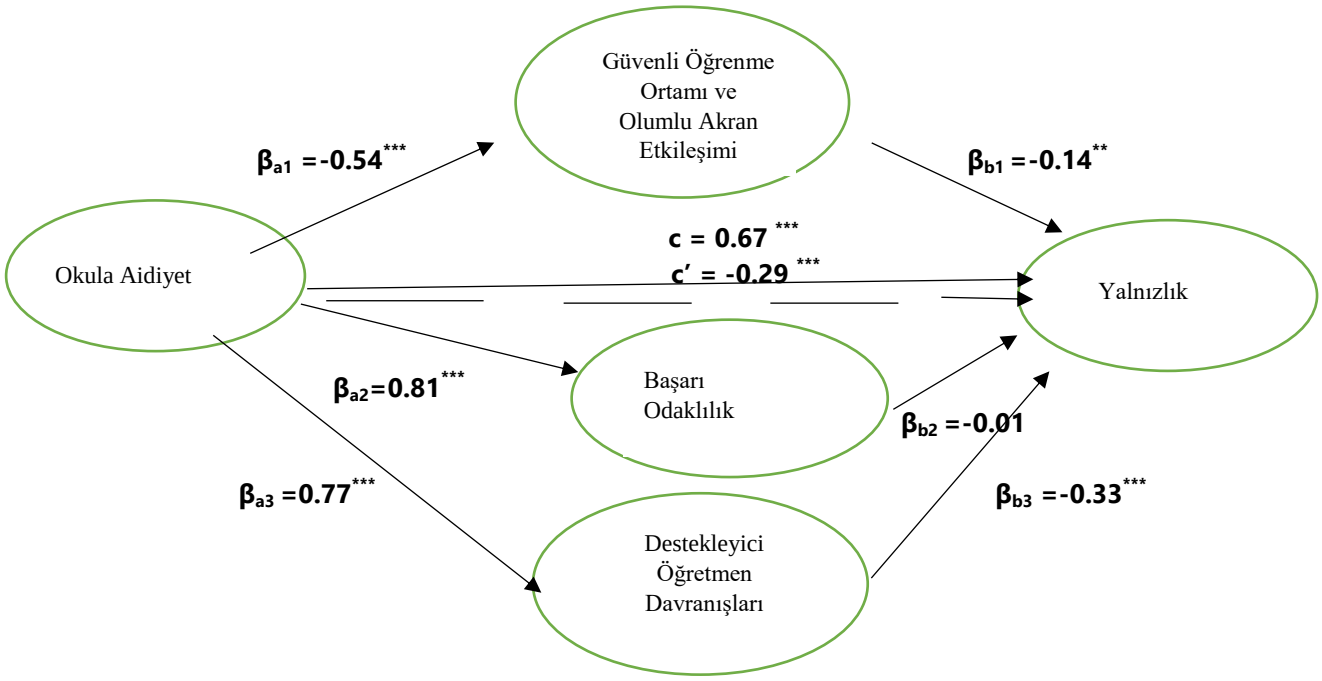
Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Toplam Okula Aidiyet	-					
2.Destekleyici Öğretmen Davranışları	0.5**	-				
3.Başarı Odaklılık	0.47**	0.57**	-			
4. Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	0.07	-0.06	-0.06	-		
5.Toplam Okul İklimi	0.47**	0.72**	0.65**	0.62**	-	
6.Yalnızlık	-0.15**	-0.15**	-0.16**	0.15*	-0.04	-

*= p<0.01 anlamlılık düzeyi

**=p<0.05 anlamlılık düzeyi

Tablo-3 incelendiğinde, okula aidiyet duygusunun, okul iklimi ve alt boyutlarının ve okul temelli yalnızlık arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Okula aidiyet duygusunun destekleyici öğretmen davranışları (r=0.5, p<0.05) ve başarı odaklılık (r=0.47, p<0.05) alt boyutları ile arasında pozitif yönde, yalnızlık (r=-0.15, p<0.05) ile arasında ise negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul temelli yalnızlığın; destekleyici öğretmen davranışları (r=-0.15, p<0.05), başarı odaklılık (r=-0.16, p<0.05) alt boyutları ile negatif yönde güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (r=0.15, p<0.01) alt boyutu arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Aracı rolü olduğu düşünülen okul iklimi değişkeni alt boyutlarının okula aidiyet duygusu ve okul temelli yalnızlık arasında anlamlı bir ilişkinin olması aracılık için önerilen modelin güçlü bir yapısı olduğu söylenebilir. Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılığının incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil-1. *Okula Aidiyet Duygusu İle Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İklimi Alt Boyutlarının Aracılığı Ve Standardize Edilmiş Beta Değerleri.* *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Şekil-1'de görüldüğü gibi okula aidiyet duygusunun, okul temelli yalnızlık üzerindeki toplam etkisi (c=0.67, SH=0.08, t=5.07) anlamlı düzeydedir (Aşama 1). Okula aidiyet duygusunun aracı değişken olan okul iklimi alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı ve akran etkileşimi (β=-0.54, SH=0.07, t=-7.66), başarı odaklılık (β=0.81, SH=0.11, t=7.72) ve destekleyici öğretmen davranışları (β=0.77, SH=0.07, t=11.64) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Aşama 2). Aracı değişken olan okul iklimi alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (β=-0.14, SH=0.06, t=-2.32) ve destekleyici öğretmen davranışlarının (β=-0.33, SH=0.09, t=-3.48) okul temelli yalnızlık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı iken başarı odaklılık alt boyutun (β=-0.01, SH=0.12, t=-0.05) okul temelli yalnızlık üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı değildir (Aşama 3). Okula aidiyet duygusu ile aracı değişken olan güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, başarı odaklılık ve destekleyici öğretmen davranışları modele eşzamanlı alındığında (Aşama 4) okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişki azalmış ve anlamlılık değeri düşmüştür. Yine de ilişki anlamlı düzeydedir (β=-0.29, SH=0.14, t=1.64). Bu sonuca göre okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşiminin aracılık yaptığı görülmektedir. Ayrıca tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (F (4-431) =47.27, p<0.001). Tüm model, okul temelli yalnızlıktaki toplam varyansın %51'ni açıklamaktadır.

Araştırmada test edilen modelin değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin değerler Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo-4.

Okula Aidiyet Duygusu, Okul İklimi Alt Boyutları Ve Okul Temelli Yalnızlık Modelindeki Değişkenler Arasındaki Etkilere İlişkin Bulgular

				Katsayılar Çarpımı (Product of coefficients)		Bootsrapping %95 BCa Güven Aralığı	
	Etkiler	**Nokta Tahmini**	**SH**	**z**	**p**	**Düşük**	**Yüksek**
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Dolaylı Etki	-0,0915	0,310	-3,0378	0,0024	-0,1579	-0,0365
	Toplam Etki	-0,1915	0,0602			-0,3098	-0,0731
	Doğrudan Etki	-0,1000	0,0535			-0,2051	0,0051
Başarı Odaklılık	Dolaylı Etki	-0,0944	0,0319	-3,2389	0,0012	-0.1631	-0.0364
	Toplam Etki	-0.1915	0.0602			-0.3098	-0.0731
	Doğrudan Etki	-0.0971	0.0543			-0.2037	0.0096
Güvenli Öğrenme ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi	Dolaylı Etki	0.0173	0.0111	1.5760	0.1150	0.0015	0.0448
	Toplam Etki	-0,1915	0.0602			-0.3098	-0.0731
	Doğrudan Etki	-0.2088	0.0607			-0.3280	-0.0895

N= 432, k= 5000 *p<.05, **p<.01, ***p<.001 BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (bias corrected and accelerated) 5000 bootstrap örneklemi

Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örneklemi üzerinde incelenmiştir. Tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur. Tablo-4'te görüldüğü gibi okula aidiyet duygusunun, destekleyici öğretmen davranışları aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin= -0.0915 ve %95 BCa GA [-0.1579, –0.0365]. Okula aidiyet duygusunun, başarı odaklılık aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin= -0.0944 ve %95 BCa GA [-0.1631, -0.0364]. Okula aidiyet duygusunun, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi aracılığıyla yalnızlık üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin=0.0173 ve %95 BCa GA [0.0015, 0.0448].

Okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutlarının) aracı rolü üstlendiği saptanmıştır. Okuldaki etkileşimin, öğrenme-öğretme ortamının, akran desteğinin, öğretmen tutumlarının, öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü incelenmiştir. Okula aidiyet duygusu; destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarını yordamaktadır. Destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ise okul temelli yalnızlığı yordamaktadır. Aracılık analizi yapıldığında okula aidiyet duygusu değişkeni ile okul temelli yalnızlık değişkeni arasındaki doğrudan ilişkinin azaldığı fakat ilişkinin anlamlı düzeyde kalmaya devam ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okuldaki güvenli öğrenme ortamının, öğretmenlerin destekleyici davranış ve tutumlarının, akran ilişkilerinin,

öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve yalnız hissetmemeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin (destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, başarı odaklılık) öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile pozitif yönde ilişkisi olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde Cemalcılar (2010) yaptığı çalışmada, okulun ekonomik imkanlarının kısıtlı olması durumunda öğrencilerin okullarının üç boyutu hakkında (okulun fiziksel ortamının niteliği, destekleyici kaynakların niteliği ve şiddetten uzak, güveli okul ortamı) daha olumsuz algılara sahip olduklarını belirlemiş; okulun fiziksel ortamının niteliği ve destekleyici kaynaklara yönelik algıların, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini saptamıştır. Bir başka araştırmada ise okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul memnuniyeti, sınıf içi çalışmalara yönelik algıları ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumları ile aidiyet duygusu arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Hunt-Sartori, 2007). Farklı bir araştırma sonucunda ise akranlarının olumsuz davranışlarına maruz kalan öğrenciler, okula ilişkin negatif tutuma sahip olmakta, okulun istenmeyen, güvenli olmayan, sıkıcı bir yer olduğuna inanmakta, gün geçtikçe okuldan uzaklaşmakta, okula ait hissetmemekte ve okula gitmek istememektedirler (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997). Bu sonuçlara paralel olarak Özdemir ve diğerleri (2010), ilk ve ortaokul iklimine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okula karşı aidiyet ve bağlılık duygularına sahip olmalarının, öğrencilerin okula karşı duydukları güveni ve akran etkileşimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu ve araştırmalar, etkili öğretmen özellikleri arasında teşvik edici ve destekleyici davranış göstermenin önemini yansıtmaktadır. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler, daha etkili olarak algılanmaktadır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008).

Okula aidiyet duygusu ile yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Reddedilmişlik duygusu yaşamayan, okul ortamında öğretmenleri, arkadaşları tarafından desteklenen, okula ait hisseden öğrencilerin yalnızlık yaşamadığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Okul ortamında bilgilendirici, empatik sosyal desteğe sahip, öğretmen ve yöneticiler tarafından okulun bir parçası gibi hissettirilen öğrencilerin yalnızlık yaşamadıkları saptanmıştır (Duyan, Çamur Duyan, Gökçearslan Çifçi, Sevin, Erbay ve İkizoğlu, 2008). Akranları tarafından kabul görmeyen, popülariteye sahip olmayan çocuk ve ergenlerin ise yalnızlık yaşadığı belirlenmiştir (Demir ve Tarhan, 2001; Kaya, 2005).

Okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Pozitif okul ikliminin öğrencinin akademik başarısını ve okula uyum seviyesini olumlu yönde etkilediği ve yabancılık çekmelerine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hoy, 2003; Anderson, 1982). Özdemir ve diğ. (2010), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ait oldukları, yalnız hissetmedikleri okul ortamını daha başarılı algıladıklarını göstermişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını ve yalnızlık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okul ortamında yalnızlık yaşamamaları ve olumlu okul iklimi algısına sahip olabilmeleri için yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerle destekleyici, olumlu bir iletişim şekli benimsemeleri gerekmektedir. Destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde kritik bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, destekleyici öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili öğretmenlere eğitimler verilebilir. Öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya yönelik hazırlanmalıdır. Öğrencilerin akademik olarak desteklenmek dışında, kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri için çeşitli sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenmelidir. Okul ortamında kendini yalnız hisseden öğrenciler tespit edilip onlara gerekli rehberlik ve danışma hizmetleri sunulmalıdır. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasında okul iklimi dışındaki değişkenlerin de aracılık rolü incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.

Aldridge, J. ve Ala'i, K. (2013). Assessing sudents' views of school climate: developing and validating the what's happening ın this school? (whıts) questionnaire, *Improving Schools*, 16(1), 47-66.

Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. ve Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and ıdentity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.

Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Asher, S.R., Hymel, S. ve Renshaw, P. (1984). Loneliness in children, *Child Development*, 55, 1456-1464.

Asher, S.R. ve Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.

Asher, S.R. ve Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions Psychological Science*, 12(3), 75-78.

Boivin, M., Hymel, S. ve Bukowski, W.M. (1995). The role of the social withdrawal peer rejection end victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.

Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., ve Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301–318.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (20.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Cassidy, J. ve Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relationship in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 157(35), 167-180.

Çeçen, A.R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana-baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.

Çelik, H.E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. (Yenilenmiş 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demir, A. ve Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.

Doğan, A. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kural Dışı Davranış Göstermelerinde Öğrenim Hayatlarını Denetleyememe İnancı, Özsaygı ve Okula Aidiyet Duygularının Rolü*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifçi, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., & Ikizoglu, M. (2008). An examination of variables affecting state of loneliness in high school students. *Egitim ve Bilim*, 33(150), 28.

Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority low-income children. School Psychology Review, 28, 365–377.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8th edition). New York: McGraw Hill.

Godenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177- 196.

Godenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encylopedia of Education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.

Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The Relationdhips Among Student Membership in Groups Quality of School Life, Sense of Belongingness and Sellected Performance Factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.

Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü Ve Fiziksel Özellikler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research* (EJER), (19).

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181- 1197.

Lubienski, S. T., Lubienski, C ve Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification and ınstruction. *American Journal of Education*, 115, 97–138.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.

Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Özdemir, S., Yalın, H. İ., & Sezgin, F. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.

Peplau, L. A., Miceli, M. ve Morash, B. (1982). Loneliness and Self-Evaluation. In L. A, Peplau ve D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Currenttheory*, Research and Therapy (pp. 135–151). Newbury Park, CA: Sage.

Renshaw, P.D. ve Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.

Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.

Sarı, M. (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. Global *Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*, 15(7), 59-64.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Çev. Edt. M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71–89.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E.E. (2010). *Kişilik Kuramları*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School Loneliness

Res.Assist. Bilge BAKIR AYĞAR
Mersin University -Turkey
bilgebakir23@gmail.com

Prof.Dr. Alim KAYA
Mersin University -Turkey
alimkaya32@gmail.com

Abstract

This research investigates whether school climate has a mediator role on the relationship between middle school students' sense of school membership and their school loneliness. In this research, predictive correlational design in correlational model has been preferred. SEM and Boostrap Method have been used in order to identify both direct and indirect effects of mediator role of school climate. The sample of study includes middle school students in central districts of Mersin City. The samples have been chosen with one of the simple random sampling methods, stratified sampling. At total, 458 middle school students from schools at each socio-economical level are included into research.

In this study, data collection tools are The Psychological Sense Of School Membership Scale developed; School Climate Scale; and Children Loneliness Scale. At the end of study, it is found out that the subscales of school climate (supportive teacher behaviors, safe learning environment and positive peer interaction) have a mediator role on the relationship between sense of school membership and school loneliness.

Keywords: School membership, School climate, loneliness

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 8, No: 1, 2017, pp. 14-27

DOI: 10.19160/5000201389

Received : *2016-09-16*
Revision1: *2016-12-21*
Accepted : *2017-03-17*

Suggested Citation:

Bakır Ayğar, B. &. Kaya, A. (2017). The Mediator Role of School Climate on the Relationship between Middle School Students' Sense of School Membership and Their School Loneliness, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8 No: 1, 2017, pp. 14-x17 DOI: 10.19160/5000201389

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Individuals' sense of membership depends on different variables such as community sense, support and acceptance by peers and need for approval (Osterman, 2000). School environment in which individuals spend most of their time, peer support and interaction, supportive behavior and attitudes of teachers and administrators are important factors for sense of school membership. When literature is reviewed, it is seen that positive school climate results in high level loyalty and academic success (Esposito, 1999; MacNeil, Prater and Busch, 2009).*

School climate is a concept which includes interaction between individuals at school, the quality of instruction environment, emotional and pyshical safety of individuals at school (Cohen, McCabe, Michelli and Pickerall, 2009). If peer interaction and communication becomes positive and supportive, students' sense of school membership increases. The deficiency in sense of school membership might result in jeaolusy, drug and alcohol use, absence and loneliness (Anderman, 2002). Loneliness is described as an unpleasant situation in which the emotions of persistently avoidance, anxiety, anger, regret and otherness are felt. In the studies conducted, it is found out that students who have high level of sense of loneliness are shy, unsocial and academically unsuccesful (Boivin, Hymel and Bukowski, 1995; Cassidy and Asher, 1992; Renshaw and Brown, 1993). As there is an opposite relation between sense of school membership & loneliness and school climate is a crucial factor for sense of membership and not feeling lonely at school; the mediator role of school climate on sense of school membership and school loneliness has been investigated in this study.

Method: *Predictive correlational design in correlational model has been preferred in the study. SEM and Bootstrap Method have been used in order to identify both direct and indirect effects of mediator role of school climate on sense of school membership and school loneliness. The study population includes middle school students from central districts of Mersin City. The samples have been chosen with one of simple random sampling methods, stratified sampling. The samples include 458 students from school at each socio-economic level. In the study, data collection tools are The Psychological Sense Of School Membership Scale developed by Goodenow (1993) and adapted into Turkish by Sarı (2015); School Climate Scale developed by Çalık and Kurt (2010); and Children Loneliness Scale developed by Asher and Wheeler (1985) and adapted into Turkish by Kaya (2005). The data analysis has been done with the use of SPSS 20.0 and Lisrel 8.7 packet programs.*

Findings: *After the assumptions are met necessary for multivariate statistics, the Pearson product-moment correlation coefficient between variables has been measured in order to test mediation model. Testing the relation between variables, mediation model has been measured with Lisrel programme and path coefficients have been analyzed. Lastly, Bootstrap analysis has been done for analyzing the generalizability of research to the population and to see whether theoretically established mediator model is statistically significant. In the results of analysis, it comes out that there exists a relationship between school climate & its subscales and school loneliness. Although there is a positive relationship between the sense of school membership and the subscales of supportive teacher behaviors and success-orientation; there appears to be a negative relationship between school membership and loneliness.*

In terms of statistically significance, there is a negative relationship between school loneliness and the subscales of "supportive teacher behaviors, success-orientation"; and there is also a negative relationship between loneliness and the subscales of "safe learning environment and positive peer interaction". Due to the existence of a significant relationship between the subscales of school climate variable which is expected to have a mediator role, between the sense of school membership and school loneliness, it is possible to claim that the model which is suggested for mediator has a powerful structure. The subscales of school climate -supportive teacher behaviors,

safe learning environment and positive peer interaction- function as a mediator between school membership and school climate.

Also, all model is identified to be statistically significant. This model explains %51 percent of all variance in school loneliness. In order to determine whether the indirect effect in model is statistically significant, it has been tested with 5000 bootstrap samples. The predictions are evaluated within %95 confidence interval. The following indirect effects are found to be statistically significant: the indirect effect of school membership sense on school loneliness by means of supportive teacher behaviors; indirect effect of school membership on loneliness by means of success-orientation; indirect effect of school membership on loneliness by means of safe learning environment and positive peer interaction (in other words, the difference between total effect and direct effect / c-c')

When literature is reviewed, it appears that students who have been exposed to negative behaviors of peers have a negative attitude towards school, they believe that school is an unpleasant, unsafe and boring place, they get further away from school and resist to go to school (Ladd, Kochenderfer and Coleman, 1997). Positive school climate affects academic success and adaptation level of students in a positive way and prevents their feelings of alienation (Hoy, 2003; Anderson, 1982). It is identified that children and adolescents experience loneliness who do not have a popularity and disapproved by peers (Demir and Tarhan, 2001; Kaya, 2005).

In this research, the mediator role of school climate on relationship between school membership and school loneliness has been investigated. School membership predicts the subscales of supportive teacher behaviors, success-orientation, safe learning environment and positive peer interaction. Supportive teacher behaviors, safe learning environment and positive peer interaction predict school loneliness. When mediation analysis is done, it comes out that direct relationship between the variables of school membership and school loneliness increases; however, relationship continues at significant level.

In accordance with research results, it is possible to claim that school climate affects personal and academic development of students. Administrators and teachers should adopt a supportive and positive communication style in order to provide students a positive school climate. Counselling services for students should be prepared in a way that it should increase involvement and loyalty to school. Apart from providing academic support, a variety of social and sports activities should be organized to make students feel themselves a part of school. It would be beneficial to identify students who feel lonely in the school setting and provide them necessary counselling services. It would be useful to conduct studies which analyze the mediator role of other variables except from school climate on relationship between the sense of school membership and school loneliness.

Views of School Managers and Teachers about School Culture

Assoc. Prof. Dr. Ali Sabancı
Akdeniz University-Turkey
alisabanci@akdeniz.edu.tr

Dr. Ahmet Şahin
Ministry of National Education-Turkey
ahmetsh@yahoo.com

Melek Alev Sönmez (MSc)
Ministry of National Education-Turkey
malevsonmez@hotmail.com

Dr. Ozan Yılmaz
Ministry of National Education-Turkey
ozanyilmaz07@yahoo.com

Abstract:

The purpose of the study, which was conducted as a survey using a descriptive method, was to determine the views of school managers and teachers about their school cultures. The data were collected from teachers and managers working in Kindergartens, Primary Schools, Anatolian High Schools, and Vocational and Technical High Schools in the province of Antalya, Turkey via the "Organizational Culture Questionnaire" consisting of 20 items designed with five-point Likert scales, ranging from strongly disagree to strongly agree. The population of the research consisted of 11690 teachers and managers working in these schools. Out of 1600 questionnaires sent to managers and teachers, a total of 1441 questionnaires were responded. After the invalid questionnaires were eliminated, 1284 questionnaires were included in the analysis. In order to determine the views of both managers' and teachers' means, frequencies, standard deviations, parametric and non-parametric test were utilized. Consequently, the findings show that school culture is not unique for all types of schools, more than that whatever the focus is in the school the culture is affected and shaped accordingly. The findings also imply that vocational and technical high schools seem to reflect more role and power culture.

Keywords: *Culture, organizational culture, school culture, school managers, teachers.*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 8, No:1x, 2017, pp.28-45

DOI: 10.19160/5000186332

Received : *2016-04-20*
Revision1: *2016-12-21*
Accepted : *2017-03-27*

Suggested Citation

Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M.A. & Yılmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture, *E-International Journal of Educational Research,* Vol: 8, No: 1, 2017, pp. 28-45 DOI: 10.19160/5000186332

© 2017 E-International Journal of Educational Research,

INTRODUCTION

School culture is one of the most determinants of basically achieving students' success and school vision. It is also effective on all organizational outcomes. It is clear that school culture is affected by all stakeholders and affects all of the individuals. Individuals within a particular group think about and value the reality in similar ways and the way this thinking and valuing differs from that of people in different groups refers to cultural phenomena and helps us explain and understand the term culture in an organization (Alvesson & Sveningsson, 2008, p.36). The "rules" of the social order make it possible to predict social behaviour, get along with each other and find meaning in what we do. Culture supplies us our language and language provides meaning in our day-to-day life. It can be thought of as the foundation of the social order that we live in and of the rules we abide by (Schein, 2010, p.4).

Culture is a historically rooted, socially transmitted set of deep patterns of thinking and ways of acting that give meaning to human experience, that unconsciously dictate how experience is seen, assessed and acted on. It helps us perceive and understand the complex forces that work below the surface and are in the air of human groups and organizations. Culture is a collection of unspoken rules and traditions that operate 24 hours a day (Deal & Peterson, 1990, p.8; Hellriegel & Slocum, 2011, p.478). According to Alvesson (2002, p.5; 2011, p.14) culture is symbolized by a frame of reference of beliefs, expressive symbols and values, by means of which individuals define their environment, express their feelings and make judgements. As culture is both a process and a product, culture is also confining and facilitating. Keyton (2005, p.18) stated that culture is confining because it acts as a perspective or framework, limiting what we see and how we interpret what we see. On the other hand, culture is also facilitating, as it allows us to make sense of what is happening so that we can function in that setting.

Schein (2010, p.18) proposed three levels of culture. They were 1) Artifacts (visible and feelable structures and processes, observed behaviour, difficult to decipher). 2) Espoused beliefs and values (ideals, goals, values, aspirations, ideologies, rationalizations). 3.) Basic underlying assumptions (unconscious, taken - for - granted beliefs and values). According to Keyton (2005, p.23) artifacts are visible or tangible-anything that one can see, hear, or feel in the organizational experience, and often the first things we notice about an organization when we enter it. Norms, standards, and customs are artifacts just like the more physical attributes of organizational life. Values are strategies, goals, principles, or qualities that are considered ideal, worthwhile, or desirable, and, as a result, create guidelines for organizational behaviour. Assumptions are beliefs that are taken for granted. Organizational members can hold assumptions about themselves, their relationships to other organizational members, clients, customers, vendors, and other external stakeholders about the organization itself or about the work that they perform (Keyton, 2005, p.26). An organizational culture emerges when members share knowledge and assumptions as they discover or develop ways of coping with issues of external adaptation and internal integration (Hellriegel & Slocum, 2011, p.482).

Understanding culture at any level requires some understanding of all of the levels. We commonly speak about national culture, ethnic or racial cultures, regional culture and more localized cultures. They are all interconnected. In each of these instances, people interacting in these social structures create their culture (Keyton, 2005, p.18; Schein, 2010, p.5). Culture then is central in governing the understanding of behaviour, social events, institutions and processes (Alvesson, 2002, p.4).

In this sense, not only, principals but also teachers and other school-related participants should always be alert to read the school culture and to decide how to try to shape it. Keyton

(2005, p.18) stated that culture is not produced for the members of an organization, it is produced by them as they interact with one another. The questions proposed by Deal and Peterson (1990, p.16) for principals are also basically relevant for supervisors, teachers and all of the parties contributing to school culture and in turn being effected from that culture: What is the culture of the school now? What are the schools' history, values, traditions, assumptions, beliefs, and ways? What is my conception of a "good" school and what can I do to strengthen existing patterns? In what areas do we need a new direction and what can be done to change or reshape the culture?

Organizational/School Culture

The concept of organizational culture is hard to define. This difficulty partly stems from the wide and diverse use of the term culture, partly also from the fact that most of culture is hidden from the eye of the beholder (Schabracq, 2007, p.7). The term 'organizational culture' was introduced more systematically in organizational analysis at the end of the 1970s and beginning of the 1980s. During the 1980s and 1990s, in particular, organizational culture was by many perceived as perhaps the single most important element in organizational success. This exaggerated view of organizational culture has since been revised substantially although there is agreement that organizational culture remains a central aspect behind a range of organizational topics such as commitment and motivation, prioritization and resource allocation, competitive advantage and organizational change (Alvesson & Sveningsson, 2008, p.35). In the past several decades, some organizational researchers and managers have used it to describe the norms and practices that organizations develop around their handling of people or as the espoused values and credo of an organization (Schein, 2010, p.13).

There are several features common to the definitions of organizational culture in the literature. First, organizational culture must be shared by a collective. Organizational members who share cultural elements are drawn together by their meaningful and shared interpretation. Second, organizational culture is a multilevel construct comprising many elements-primarily artifacts, values and assumptions. As a set, these elements guide our organizational behavior, help us make sense of the organizational world in which we operate, and create a mechanism for identifying with others at work. At the core are the assumptions, beliefs, and values regarding work or non-work interests that manifest in individuals' and groups' behaviour that in turn affect or are affected by organizational systems, procedures and norms and the underlying philosophy, strategy and so on. Most authors will probably agree on the following characteristics of the organizational/corporate culture construct: it is 1) holistic, 2) historically determined, 3) related to anthropological concepts, 4) socially constructed, 5) soft, and 6) difficult to change, 7) terms such as 'myth', 'ritual', 'symbols' 'heroes' and similar anthropological terms are commonly used to characterize culture, 8) culture most commonly refers to ways of thinking, values and ideas of things rather than the concrete, objective and more visible part of an organization (Alvesson & Sveningsson, 2008, p.36; Hellriegel & Slocum, 2011, p.479; Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990, p.2; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, p.344; Keyton, 2005, p.22; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002, p.43; Schein, 2010, p.18; Sinha, 2008, p.299).

Culture plays a large part in determining the quality of organizational life. Culture influences much of what happens to employees within an organization. It is significant as a way of understanding organizational life in all its richness and variations. Culture of an organization influences who gets promoted, how careers are either made or derailed, and how resources are allocated. It can influence its productivity, and there is reason to believe that the same cultural dimensions that account for high performance in business account for high achievement in schools. Majority of related studies reported a direct link between culture and performance (Alvesson, 2002, p.1; Deal & Peterson, 1990, p.9; Hellriegel & Slocum, 2011, p.478;

Sackmann, 2011, p.196). The traditional school culture rewards competition, autonomy and individualism within a faculty, so the journey toward achievement and recognition is sometimes frustrating for both leaders and teachers. This environment is an inevitable result of the competitive and individualistic nature of teaching (Combs, Miser & Whitaker, 1999, p.75). Research tells us that some kinds of school cultures support students' learning much more strongly than others. This applies not only to whole school cultures but also to cultures within schools (Fleming & Kleinhenz, 2007, p.5). Although a culture is a natural by-product of people working in close proximity, it can be a positive or negative influence on a school's effectiveness. An effective leader builds a culture that positively influences teachers, who, in turn, positively influence students (Marzano, Waters & McNulty, 2005, p.47). To the extent that all managers share relatively consistent values, then performance follows (Sparrow, 2001, p.95).

Culture and School Leaders/Principals' Role

Maslowski (2001, p.131) discussed that schools' cultural traits were human relations, open systems, rational goal and internal process orientations. The concept of culture is meant to describe the character of a school as it reflects deep patterns of values, beliefs and traditions that have been formed over the course of its history (Deal & Peterson, 1990, p.7). In this sense, each school must identify its core beliefs, develop a shared vision, measure the congruence between the current reality and the vision, determine the changes that will close any gaps, support teachers during the change process, and foster a culture of collective autonomy and accountability (Zmuda, Kuklis & Kline, 2004, p.179). However, even in those cases where top managers have a strong awareness of the significance of culture, there is often a lack of a deeper understanding of how people and organizations function in terms of culture (Alvesson, 2002, p.1). On the other hand, Schmoker (1996, p.22) reminds us that despite the school's intention to implement reforms or new curriculum, the conservative tendency almost always won out. This hypothesis leads us to think the difficulty in cultural change. According to Deal and Peterson (1990, p.14-15)'s expressions this may be due to weak school cultures, strong but negative school cultures, teachers' low expectations, boring classroom routines, staff complaints and undermining each other, overwhelmed parents by issues of economic and personal survival and distracted students. Cultures almost always endorse the values and beliefs of some subgroups while ignoring the values and beliefs of other subgroups. The devalued subgroups thus gain incentive to protest or oppose. As cultures clarify some beliefs and rituals, they also create ambiguity about the beliefs and rituals that they ignore (Baumard & Starbuck, 2001, p.522). Likewise, the individual who does not agree with the group behavioral norms or with the values found within the corporate culture will be in conflict with the work group or with the entire organization (Montana & Charnov, 2000, p.385). Combs, Miser and Whitaker (1999, p.67,92) stated also that traditionally, school cultures do not value and address people's needs. Most school cultures do not even expect or encourage strong feelings and emotions-or even passion. The culture of schools, often fosters isolation and individualism, not cooperation and collaboration. Dimmock and O'Donoghue (2005, p.101) discussed that in order to provide a firm foundation on which to build a healthy school culture in the pursuit of effective teaching and learning the 'appropriate foundations' included the establishment an institutionalization of school practices built on social justice, an 'inclusive' curriculum and equity for all members of the school community. Gelsthorpe and West-Burnham (2003, p.183) assumed the new school culture to be built on mutual trust and common purpose. They added that the foundations include passion, emotion, hope, alliances, tapping of expertise within and beyond the school, responsive leadership and celebration.

Culture is ultimately created, embedded, evolved, and manipulated by leaders. At the same time, with group maturity, culture comes to constrain, stabilize, and provide structure and meaning to the group members even to the point of ultimately specifying what kind of

leadership will be acceptable in the future. If elements of a given culture become dysfunctional leaders have to surmount their own culture and speed up the normal evolution processes with forced managed culture change programs. These dynamic processes of culture creation and management are the essence of leadership and make you realize that leadership and culture are two sides of the same coin (Schein, 2010, p.4). Although leaders are aware of their organization's culture(s), they are often unsure about how to influence it (Hellriegel & Slocum, 2011, p.478). Good managers are able to reinforce and support an existing strong culture; good managers are also able to help build resilient cultures in situations where they are absent (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002, p.52). Each school has its own character or "feel." You can sense it as you approach the building. You can almost smell and taste it as you walk through the doors. You can see it in the pictures on the walls and the students in the halls. You can hear it in exchanges between students and teachers in the classroom and in students' talk with one another on the playground (Deal & Peterson, 1990, p.7). Principals know from experience that piecemeal reforms, reforms which ignore the inner realities of schools, will have limited effect. They understand by instinct that to build a successful school one must work simultaneously on staff needs and skills, the organization's goals and roles, and the dynamics of political power and conflict (Deal & Peterson, 1990, p.7). Evidence suggests that the typical school culture and its organizational structures may be responsible, in part, for stifling teacher development (Leithwood, 1990, p.82). Deal and Peterson (1990, p.20), in order to identify the cultural dimensions of their job and do concrete things, suggested 1) to affirm values through dress, behavior, attention, routines (the principal as symbol), 2) to shape and be shaped by the school's heroes, rituals, ceremonies, symbols (the principal as potter), 3) to use language to reinforce values and sustain the school's best image ofitself (the principal as a poet), 4) improvise in the school's inevitable dramas (the principal as an actor), 5) oversee transitions and change in the life of the school (the principal as a healer).

There are various opinions about how culture can be studied. Some writers stated that culture can be studied from the perspective of the functions it performs and how it is structured; some writers proposed three levels of cultural analysis: observable culture, (includes the unique stories, ceremonies, and corporate rituals) shared values (implies that the group is a whole) and common assumptions (truths); some writers spoke of subcultures and countercultures. Subcultures are unique patterns of values and philosophies within a group that are consistent with the dominant culture of the larger organization or social system. Countercultures are the patterns of values and philosophies that outwardly reject those of the larger organization or social system. In another conceptualization culture was analysed as productive and counterproductive cultures. Productive cultures focus on feedback, continued cultural change and learning, flexibility, reward risk-taking, encouraging assignments, strengthening of trust and cooperation. Counterproductive cultures on the other hand, are bureaucratic and resistant to accept responsibility, fear getting into trouble by taking initiatives, lack appropriate organizational rewards, develop a victim mentality, lack genuine and enthusiastic commitment, lack persistent champions for persistent change, fear taking initiatives that are too risky (Argyris, 2010, pp.119-120; Schabracq, 2007, p.7; Schein, 2010, p.4; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2002, p.45-47).

Pheysey (1993, pp.17-19) referring to the other writers such as Harrison (1972) describes four types of organizational culture. They are role culture, achievement culture, power culture and support culture. A role culture is one which emphasises conformity to expectations. The word 'role', refers to the way in which the occupant of each position in the firm is expected to act. There are usually job descriptions, rules and procedures to govern behaviour, and principles for fixing remuneration. The Role orientation assumes that people work most effectively and efficiently when they have relatively simple, clearly defined, circumscribed and measurable tasks. Clarity and precision of roles and procedures are striven for in order to fit the

parts of the organization together like a machine. In an achievement culture people are interested in the work itself, and have a personal stake in seeing that it is done. The achievement-oriented organization makes high demands on its people's energy and time, assuming that people actually enjoy working at tasks which are intrinsically satisfying. In a power culture certain persons are dominant and others subservient. There is 'a relatively bounded and stable occurrence of social order based on habits of deference to authority'. In the power organization at its best, leadership is based on strength, justice and paternalistic benevolence. The support-oriented organization offers its members satisfactions which come from relationships; mutuality, belonging, and connection. The assumption is that people will contribute out of a sense of commitment to a group or organization of which they feel themselves truly to be members, and in which they believe they have a personal stake. This study was also based on the types of organizational culture explained by Pheysey (1993). In this respect, the purpose of the study was to determine the views of school managers and teachers about their school cultures. As a result the following questions were addressed:

- According to the views of school managers and teachers, what is their school culture?
- Do the views of school managers and teachers about school culture show significant difference in relation to position, sex, education level, seniority and school type?

METHOD

This research was conducted as a survey using a descriptive method in order to ascertain the views of school managers and teachers about their school cultures in Antalya, Turkey.

Population and Sample

In this research, the data were collected from teachers and managers working in Kindergartens, Primary Schools (1-8 grades), Anatolian High Schools, and Vocational and Technical High Schools in the province of Antalya, Turkey. The population of the research consisted of 11690 teachers and managers working in these schools. The sample size to represent the universe of 11690 teachers and managers with 5% margin of error and 95% confidence level is at least 372 persons (Krejcie & Morgan, 1970, p.608; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, p.94). However, out of 1600 questionnaires sent to managers and teachers, a total of 1441 questionnaires were responded. After the invalid questionnaires were eliminated, 1284 questionnaires were included in the analysis.

Table 1.
Respondents' profiles

		Kindergarten		Primary School		Anatolian High School		Vocational and Technical High Schools		Total (N=1284)	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Position	Teacher	55	57,3	353	53,7	174	62,4	166	65,9	748	58,3
	Manager	41	42,7	304	46,3	105	37,6	86	34,1	536	41,7
Gender	Female	88	91,7	320	48,7	113	40,5	95	37,7	616	47,9
	Male	8	8,3	337	51,3	166	59,5	157	62,3	668	52,1
Education Background	Pre-licence	9	9,4	119	18,1	2	0,7	3	1,2	133	10,4
	Undergraduate	82	85,4	506	77	246	88,2	223	88,5	1057	82,3
	Graduate	5	5,2	32	4,9	31	11,1	26	10,3	94	7,3
Seniority in position	1-5 years	41	42,7	58	8,8	32	11,5	45	17,9	176	13,7
	6-10 years	26	27,1	126	19,2	31	11,1	36	14,3	219	17,1
	11-15 years	19	19,8	155	23,6	68	24,4	84	33,3	326	25,4
	16-20 years	5	5,2	122	18,6	74	26,5	44	17,5	245	19,1
	21years and more	5	5,2	196	29,8	74	26,5	43	17,1	318	24,8

As indicated on Table 1, out of 1284 participants, 748 (58,1 %) were teachers and 536 (41,7 %) were school managers. The proportion of female to male employees was similar across the schools with more male representation (62%) at vocational high schools and small representation (8,3 %) at pre-education schools. A total of 668 (52,1 %) were male while 616 (47,9 %) were female participants. The participants' educational backgrounds varied considerably. About 7,3 % of the participants had graduate (master's and doctoral) degrees, 82,3 % had under graduate (bachelor's) degrees, and 10,4 % had pre-licence degrees (two years of higher education). 25,4 % of the participants had 11-14 years seniority, 24,8 % had 21 years and above seniority, 17,1 % had 6-10 years seniority, and 13,7 % had 1-5 years seniority.

Instrument

In this research the data were collected by the "Organizational Culture Questionnaire" which was developed by İpek (1999, pp.135-138). The original questionnaire consisted of 37 items designed with five-point Likert scales, ranging from strongly disagree (coded as 1) to strongly agree (coded as 5). The original questionnaire consisted of four dimensions; role culture (explained %30 of the total variance and Cronbach's Alpha .69), achievement culture (explained %35 of the total variance and Cronbach's Alpha .78), power culture (explained %31 of the total variance and Cronbach's Alpha .60) and support culture (explained %53 of the total variance and Cronbach's Alpha .90). In this study, principal components factor analysis was conducted for the data gathered from 359 questionnaires. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy=.909; Bartlett's Test of Sphericity= .00 (Akgül & Çevik, 2003, p.428; Büyüköztürk, 2003, p.120; Hair, Anderson, Tahtam & Black, 1998, p.99). As a result of the analysis, the questionnaire consisted of 20 items in four dimensions. These are role culture (5 items), achievement culture (5 items), power culture (3 items) and support culture (7 items). All of the items dispersed in four dimensions had greater than .56 factor loadings. Four dimensions explained 63.25 % of the total variance. In order to test reliability, "within-items reliability test" was conducted using Cronbach's alpha internal consistency coefficients. Cronbach's alpha internal consistency coefficients for the four dimensions are respectively .69 (role culture), .84 (achievement culture), .65 (power culture) and .93 (support culture). The Cronbach's alpha for the whole scale is .86.

Data Analysis

The data were analysed using quantitative analysis techniques. In the analysis SPSS package statistical program was used. In order to determine the views of both managers' and teachers' means, frequencies and standard deviations were calculated. Additionally, in order to find out whether managers' and teachers' views differ in relation to their education background, school types, gender and seniority when assumptions of parametric tests were met t-test and a One-Way ANOVA were utilized. However, when the assumptions of parametric tests were not met Non-parametric tests, Mann Whitney U test and Kruskall Wallis tests, were utilized to examine the significant differences among the variables. The significant level of .05 was set for all the analyses (Akgül & Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2003; Büyüköztürk et al., 2010; Hair, et al., 1998).

FINDINGS

In this section, the findings regarding the views of school managers and teachers about their school cultures were presented. First school managers and teachers' views were presented by comparison. And secondly, their views were presented in relation to demographic variables.

The Views of School Managers and Teachers about their School Cultures

Table 2.
Views of school managers and teachers about school culture

Dimensions	N	$\overline{X}$	sd
Power culture	1284	3,73	,69
Role culture	1284	3,07	,74
Achievement culture	1284	3,62	,80
Support culture	1284	3,88	,75

According to the data given in the Table 2, managers and teachers reported that schools had high level of power culture ($\overline{X}$=3,73), achievement culture ($\overline{X}$=3,62) and support culture ($\overline{X}$=3,88) and average level role culture ($\overline{X}$=3,07).

Table 3.
Comparison of the views of school managers and teachers about school culture

Dimensions	Position	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p
Power culture	A- Teacher	748	3,71	,70	1282	1,26	-
	B- Manager	536	3,76	,68			
Role culture	A- Teacher	748	3,07	,74	1282	0,21	-
	B- Manager	536	3,07	,73			
Achievement culture	A- Teacher	748	3,58	,81	1282	2,29	0,22
	B- Manager	536	3,68	,79			
Support culture	A- Teacher	748	3,89	,75	1282	0,57	-
	B- Manager	536	3,87	,74			

According to the data in the Table 3, views of school managers and teachers show significant difference in achievement culture [$t_{(1282)}$=2,29; p<,05]. According to the findings managers had ($\overline{X}$=3,68) the idea that their school culture was more achievement oriented compared with views of teacher respondents ($\overline{X}$=3,58). On the other hand, no significant difference was found in the other dimensions in term of their positions.

The Views of School Managers and Teachers about School Culture in Relation to Position, Gender, Education Level, Seniority and School Type

Table 4.
Views of school managers and teachers about school culture according to sex variable

Dimensions	Gender	N	$\overline{X}$	sd	df	t	p
Power culture	A- Female	616	3,77	,70	1282	2,05	0,04
	B-Male	668	3,69	,69			
Role culture	A- Female	616	3,05	,74	1282	0,90	-
	B-Male	668	3,09	,73			
Achievement culture	A- Female	616	3,60	,79	1282	0,80	-
	B-Male	668	3,64	,81			
Support culture	A- Female	616	3,91	,74	1282	1,27	-
	B-Male	668	3,86	,76			

According to the data given in Table 4, school managers and teachers show significant difference in power culture [$t_{(1282)}$=2,05; p<,05] by means of sex variable. According to the findings female managers and teacher thought that ($\overline{X}$=3,77) their school culture reflected power oriented culture more compared with the views of male respondents ($\overline{X}$=3,69).

Table 5.

Views of school managers and teachers about school culture according to education background

Dimensions	School type	N	Mean Rank	df	X^2	p	Significant difference (Between)
Power culture	A-Pre-licence	133	691,75	2	4,81	0,9	-
	B-Undergraduate	1057	641,52				
	C-Graduate	94	583,79				
Role culture	A-Pre-licence	133	654,79	2	,35	,83	-
	B-Undergraduate	1057	642,48				
	C-Graduate	94	625,31				
Achievement culture	A-Pre-licence	133	751,88	2	21,61	,00	A-B
	B-Undergraduate	1057	639,40				A-C
	C-Graduate	94	522,55				B-C
Support culture	A-Pre-licence	133	742,07	2	15,17	,00	A-B
	B-Undergraduate	1057	637,84				A-C
	C-Graduate	94	554,02				B-C

In Table 5, the Kruskal-Wallis test results show that power culture [$X^2(2)=4,81$; $p>,05$] and role culture [$X^2(2)=,35$; $p>,05$] do not differ significantly according to the educational backgrounds of the participants. However, there are significant differences between the views of participants regarding their educational backgrounds in achievement culture [$X^2(2)=21,61$; $p<,01$] and in support culture [$X^2(2)=15,17$; $p<,01$].

In order to determine the differences between the groups, Mann Whitney U-tests were conducted for both achievement culture and support culture in pairs. According to the results, participants having pre-licence degree thought that there was more achievement culture in their schools compared to the undergraduate participants [U=58068,50 $p<,01$] and the graduate participants [U=3925,50; $p<,01$]. In addition, undergraduate participants stated that there was more achievement culture in their schools compared to the graduate participants [U=40729,00; $p<,01$].

According to the results, participants having pre-licence degree thought that there was more support culture in their schools compared to the undergraduate participants [U=58882,50; $p<,01$] and the graduate participants [U=4416,50; $p<,01$]. In addition, undergraduate participants stated that there was more support culture in their schools compared to the graduate participants [U=43196,00; $p<,05$].

Table 6.

Views of school managers and teachers about school culture according to seniority

Dimensions	Seniority	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Sign.diff
Power culture	A- 1-5 years	176	3,78	,68	2,52	,04	C-E D-E
	B- 6-10 years	219	3,74	,66			
	C- 11-15 years	326	3,66	,69			
	D- 16-20 years	245	3,67	,72			
	E- 21 years and more	318	3,80	,70			
Role culture	A- 1-5 years	176	2,92	,76	4,36	,00	A-E
	B- 6-10 years	219	3,01	,74			
	C- 11-15 years	326	3,08	,72			
	D- 16-20 years	245	3,06	,74			
	E- 21 years and more	318	3,19	,72			
Achievement culture	A- 1-5 years	176	3,71	,79	2,78	,02	C-E
	B- 6-10 years	219	3,62	,82			
	C- 11-15 years	326	3,53	,82			
	D- 16-20 years	245	3,56	,83			
	E- 21 years and more	318	3,71	,75			
Support culture	A- 1-5 years	176	3,89	,76	4,33	,00	C-E
	B- 6-10 years	219	3,88	,75			
	C- 11-15 years	326	3,79	,77			
	D- 16-20 years	245	3,81	,74			
	E- 21 years and more	318	4,02	,71			

According to Table 6, views show significant difference in power culture [$F_{(4-1279)}$= 2,52; p<,05], role culture [$F_{(4-1279)=}$ 4,36; p<,01], support culture [$F_{(4-1279)}$= 4,33; p<,01] and achievement culture [$F_{(4-1279)}$= 2,78; p<,05] in term of seniority variable.

According to the results of LSD test, participants who had 21 years and more seniority ($\overline{X}$=3,80) thought that their school culture reflected more power oriented culture compared to the views of the participants who had 11-15 years seniority ($\overline{X}$=3,66) and participants who had 16-20 years seniority ($\overline{X}$=3,67). According to the results of Scheffe test, participants who had 1-5 years seniority ($\overline{X}$=2,92) thought that their school culture reflected less role oriented culture compared to the views of the participants who had 21+ years seniority ($\overline{X}$=3,19). Participants who had 11-15 years seniority ($\overline{X}$=3,79) thought that their school culture reflected less support culture compared to the views of the participants who had 21+ years seniority($\overline{X}$=4,02). According to the results of Tukey test participants who had 11-15 years seniority ($\overline{X}$=3,53) thought that their school culture reflected less achievement culture compared to the views of the participants who had 21+ years seniority ($\overline{X}$=3,71). The findings finally show that participants who had 21+ years seniority scored higher compared to 11-15 and 16-20 years seniority in power culture and reported that schools had more role, support and achievement culture compared to the participant who had 1-5, 11-15 years seniority.

Table 7.
Views of school managers and teachers about support culture by means of school type

Dimensions	Seniority	N	$\overline{X}$	sd	F	p	Significant difference (Between)
Support culture	A- Kindergarten	96	4,26	,67	13,58	,000	A-B A-C A-D B-D
	B- Primary school	657	3,92	,74			
	C- Anatolian high school	279	3,79	,77			
	D- Vocational and Technical High Schools	252	3,73	,72			

According to Table 7, views on school culture depended to the school type variable show significant difference in support culture [$F_{(3-1280)}$= 13,58; p<,01]. In order to find the source of the significant difference the Scheffe test was conducted. According to the results, teachers and managers working in kindergartens ($\overline{X}$=4,26) reported that their school culture reflected more support culture compared to the views of the teachers and managers working in primary schools ($\overline{X}$=3,92), Anatolian high schools ($\overline{X}$=3,79) and vocational and technical high schools ($\overline{X}$=3,73). In addition, teachers and managers working in primary schools ($\overline{X}$=3,92) reported that their school culture reflected more support culture compared to the views of the teachers and managers working in vocational and technical high schools ($\overline{X}$=3,73).

In the following lines, the Kruskal Wallis tests were conducted in order to analyse school type variable in power culture, role culture, and achievement culture because hypothesis of parametric tests were not met. Later, the Mann Whitney-U tests were conducted in pairs in order to understand the sources of the differences. The results were given in Table 8.

The Kruskal-Wallis test results, given in Table 8, show that in power culture [X^2(3)= 21,58; p<,01], role culture [X^2(3)= 10,14; p<,05] and achievement culture [X^2(3)=36,54; p<,01] dimensions there are significant differences in the views of the participants by means of the school type variable.

According to the Mann Whitney U-test results, participants from kindergartens thought that there was more power culture in their schools compared to the participants from Anatolian high schools [U=11541 p<,05] and the participants from vocational high schools [U=10093,50; p<,05]. In addition, participants from primary schools stated that there was more power culture

in their schools compared to the participants from Anatolian high schools [U=79389; p<,01] and participants from the vocational high schools [U=69041; p<,01].

Table 8.
Views of school managers and teachers about school culture according to school type

Dimensions	School type	N	Mean Rank	df	X^2	p	Significant difference (Between)
Power culture	A- Kindergarten	96	689,25	3	21,58	,00	A-C A-D B-C B-D
	B- Primary school	657	681,11				
	C- Anatolian high school	279	594,26				
	D- Vocational and Technical High Schools	252	577,43				
Role culture	A- Kindergarten	96	542,16	3	10,14	,01	A-B A-C A-D
	B- Primary school	657	640,70				
	C- Anatolian high school	279	681,16				
	D- Vocational and Technical High Schools	252	642,62				
Achievement culture	A- Kindergarten	96	792,85	3	36,54	,00	A-B A-C A-D B-C B-D
	B- Primary school	657	672,62				
	C- Anatolian high school	279	584,38				
	D- Vocational and Technical High Schools	252	571,05				

According to the Mann Whitney U-test results, in role culture participants from the kindergartens thought that there was less role culture in their schools compared to the participants form the primary schools [U=26829; p<,05], Anatolian high schools [U=10584,50; p<,01] and vocational high schools [U=9978; p<,05].

According to the Mann Whitney U-test results, in achievement culture participants from the kindergartens thought that there was more achievement culture in their schools than participants from the primary schools [U=254650; p<,01], Anatolian high schools [U=9187; p<,01] and vocational high schools [U=7938,50; p<,01]. In addition it was found that participants from the primary schools stated that there was more achievement culture in their schools than participants from the Anatolian high schools [U=79020,50; p<,01] and vocational high schools [U=69554,50; p<,01].

DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of the study was to determine the views of school managers and teachers about their school cultures. Based on the literature, school culture was investigated in four dimensions: power culture, role culture, achievement culture and support culture. The findings show first that managers and teachers thought that schools had high level of power, achievement and support cultures and average level role culture. Korkut and Hacıfazlıoğlu (2011, p.135) found that administrators' and teachers' perceived that they participated most of the time to create and settle a new school culture. Results indicated that affective and normative components of teacher organizational commitment were positively related to support, success, and task dimensions of school organizational culture (Sezgin, 2010, p.142). The organizational dimensions goal focus and adaptation were most effective in discriminating between the cultures of recognized and acceptable schools (MacNeil, Prater & Busch, 2009, p.81). Findings showed that there are three significance predictors contributed to the total variance of school culture. The three predictors are providing individualized support dimension, holding

high performance expectations dimension and identifying and articulating vision dimension (Ngang, 2011, p.2575). This finding is significant in that the studies and findings demonstrate that school culture 1) can be separated from other aspects of schooling, 2) is a construct with at least four dimensions and coherency, 3) is multifacted in that different groups within one school experience various cultures, and 4) meaningfully relates to students' attitudes and significantly predicts students' performance, satisfaction, and involvement with their schooling (Higgins-D'Alessandro & Sadh 1998, p.566). The findings also show that there is a positive correlation between school culture and student achievement (Demirtaş, 2010, p.3). Jurasaite-Harbison and Rex (2010, p.276) stressed on the dynamic, interrelated cultural dimensions as important factors effecting the teachers' role in the process of forming their school cultures. In a study, it was found that basic characteristics of a school culture and climate as some of the factors of an effective school comprises discipline, happiness of teachers and students and healthy relationship among teachers (Helvacı & Aydoğan, 2011, p.56). Lam, Yim and Lam (2002, p.193) posited that the attempts at initiating collaboration will be successful when there is a school culture congruent with collaboration. Positive views of the participants found in the study is likely to become because of high level of organizational commitment and the wish to contribute to the organizational aims, which is generally assumed to be peculiar to the educational organizations and differentiative from other organizations.

Secondly, managers reported that their school culture reflected more achievement culture compared to the views of the teachers. Şahin-Fırat and Şahin (2010, p.71; 2003, p.146) also found that principals had more positive perceptions towards school culture compared to teachers. School culture is to a great extent determined and shaped by the school principal. In order to understand principal's role in creating the school culture there is a need to understand the experiences of the teachers and other employees (Çelikten, 2006, p.61). Korkut and Hacıfazlıoğlu (2011, p.135) also reported that administrators' perceptions by means of contribution and settlement to school culture were higher than teachers. Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe and Aelterman (2008, p.159) asserted that compared to their opposites, principals in schools with cultures stimulating professional development, combine 1) achievement-oriented behaviour, 2) transformational leadership, 3) a preference for tasks related to education matters and people management and 4) effective time management allowing them to devote most of their time to their preferred role and task component. Özdemir (2006, p.429) found that in terms of forming a school culture and presenting it to the public the expected behaviours from the school principals were higher than what the inspectors observed. As it was explained before, in achievement oriented culture people are interested in the work itself and have a personal stake in seeing that it is done. This premise can be taken as a stand point in explaining why managers are more achievement culture oriented because management exerts a deal in having the work done itself in nature.

Third, according to the findings female managers and teachers thought that their school culture reflected power oriented culture more compared with the views of male respondent. As Pheysey (1993, pp.17-19) described, in power culture in an organization leadership is based on strength, justice and paternalistic benevolence. This kind of culture is likely to be more dominant in patriarchal communities and it can be asserted that still the dominant culture in Turkey show patriarchal characteristics. This finding is very concordant with the social peculiarities of our society in that it has more paternalistic characteristics. As stated before well, in a power culture certain persons are dominant and leadership is based on strength, justice and paternalistic

benevolence. As a result, female respondents are likely to feel the dominance of paternalistic characteristics of the organizational culture reflect their ideas accordingly.

Fourth, participants who had pre-licence degree reported that their school culture reflected more achievement and support oriented cultures compared to the views of participants who had undergraduate degree and graduate degree. In addition participants who had undergraduate degree reported that school culture reflected more achievement oriented culture compared to the views of participants who had graduate degree. The participants who have lower educational inputs is likely to develop defensive attitudes and behaviours the clues of which can be traced in support-oriented and achievement-oriented cultures in which mutuality, belongingness, connection and seeking intrinsically satisfying tasks are some of the main needs focused on.

Fifth, the findings show that participants who had 21+ years seniority scored higher compared to 11-15 and 16-20 years seniority in power culture and reported that schools had more role, support and achievement culture compared to the participant who had 1-5, 11-15 years seniority. Demirkol and Savaş (2012, p.259) also observed that the culture of the schools where the principals/headmasters had experience more than 11 years were more passive defensive compared to the schools where administrators had less than 5 years experience. This finding draws us to think that there seems to be a relationship between seniority and adopting the one which is traditional in that seniority may result in focusing on strength, justice and paternalistic benevolence. On the other hand, there is a need for further research to understand or have at least an idea on the real reasons.

Finally, teachers and managers working in kindergartens reported that their school culture reflected more support culture, power culture and achievement cultures compared to the views of the participants working in primary schools, Anatolian high schools and vocational and technical high schools. It is also significant to find that participants from kindergartens reported that their school culture reflected less role culture characteristics. Demirkol and Savaş (2012, p.259) also found that kindergarten schools principals have less aggressive-defensive organizational culture perception compared to primary school headmasters and secondary school principals. Such a type of culture, almost the same as the role culture in this study, has conservative beliefs and values. Hierarchy is essential and responsibilities are clearly defined. It seems that kindergartens' culture clearly differs from the culture of upper grade schools because of its physical, managerial and instructional characteristics. In addition, teachers and managers working in primary schools reported that their school culture reflected more support and achievement cultures compared to the views of the teachers and managers working in vocational and technical high schools and more power culture compared to participants from the Anatolian high schools. This finding leads us to think that vocational and technical high schools are likely to reflect more power and role cultures. On the other hand primary schools seem to tend to reflect support and achievement cultures when compared to culture adopted by vocational and technical high schools but power oriented culture when compared to the culture in Anatolian high schools. This finding is consistent with the nature of the organizational peculiarities of the compared units. Because in kindergarten schools hierarchy is not as essential and responsibilities are clearly defined as in primary, secondary and high schools.

Consequently, the findings show that school culture is not unique for all types of schools, more than that whatever the focus is in the school the culture is affected and shaped accordingly. In this sense kindergarten schools' culture can be analysed separately from the upper level of educational institutions. The findings imply that primary schools and Anatolian

high schools can also be classified separately than the other two types. This implication leads us to think about the relationship between academic focus of the managers and teachers and the school type culture. The findings also imply that vocational and technical high schools seem to reflect more role and power culture. If it is so, the reasons and the effects of such a culture should be clarified by means of working life and in turn on learning in vocational and technical high schools. Moreover, female participants' feelings implying domination by power oriented culture led us to think that the relationship between school type cultures or school cultures in general and the culture of a country should also be considered by researchers. Finally, the educational administrators, in all levels, should be aware of the characteristics of each cultural type and try to focus on the type of the culture that best fits to their organizational needs, providing unity in the minds of the stakeholders.

REFERENCES

Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme uygulamaları.* Ankara: Emek Ofset.

Alvesson, M. (2002). Understanding organizational culture. London: Sage Publications.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress.* USA: Routledge.

Argyris, C. (2010). *Organizational traps: Leadership, culture, organizational design.* USA: Oxford University Press Inc.

Alvesson, M. (2011). Organizational Culture: Meaning, Discourse, and Identity. In N.M.Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, and M.F. Peterson (Eds). *The handbook of organizational culture and climate* (2nd edition) (11-28). Los Angles: Sage.

Baumard, P. & Starbuck, W. H, (2001). Where are Organizational Cultures Going? In C.A. Cooper & P.C. Earey (Eds). *The international handbook of organizational culture and climate* (522-531). England: John Wiley & Sons, ltd.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Combs, A. W., Miser, A. B., & Whitaker, K. S. (1999). *On becoming a school leader: A person-centered challenge.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim,* 31(140), 56-61.

Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Demirkol, A. Y., & Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin örgüt kültürü algılarının incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Mayıs (25), 259-272.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.

Dimmock, C. A., & O'Donoghue, T. A. (2005). *Innovative school principals and restructuring: Life history portraits of successful managers of change*. Canada: Routledge.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.

Fleming, J., & Kleinhenz, E. (2007). *Towards a moving school: Developing a professional learning and performance culture (No. 1).* Victoria: ACER Press, Aust Council for Ed Research.

Gelsthorpe, T., & West-Burnham, J. (2003). *Educational leadership and the community: strategies for school improvement through community engagement.* Edinburgh: Pearson Education Ltd.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L. & Black, W.C. (1998*). Multivariate data analysis* (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.

Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review,* 50 (23), 119–28.

Hellriegel, D. & Slocum, J. W. (2011). *Organizational behavior* (13th edition). USA: South-Western Cengage Learning.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4/2, 41-60.

Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research,* 27(7), 553-569.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival.* New York: McGraw-Hill.

İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen- Öğrenci İlişkisi,* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Jurasaite-Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.

Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences.* USA: Sage Publications, Inc.

Korkut, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(37), 135-152.

Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement,* 30 (3), 607-610.

Lam, S. F., Yim, P.S., & Lam, T. W. H. (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated?. *Educational Research,* 44(2), 181-195.

Leithwood, K. A. (1990). The Principal's Role in Teacher Development. In B. Joyce (Ed.). *School culture through staff development* (71-90). USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education,* 12(1), 73-84.

Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects.* Netherlands: Twente University Press.

Montana, P. J. C. & Charnov, B. H. (2000). *Management.* New York: Barron's Educational Series, Inc.

Ngang, T. K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male'primary schools Maldives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 30, 2575-2580.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.

Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations.* New York: Taylor & Francis.

Sackmann, S. A. (2011). Culture and Performance. In N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, & M.F. Peterson (Eds). *The handbook of organizational culture and climate* (Second edition). (188-224). Los Angles: Sage.

Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., & Osborn, R.N. (2002). *Organizational behavior Essentials* (7th edition). USA: Wiley.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th. ed.). USA: John Wiley & Sons.

Schmoker, M. (1996). *Results: The key to continuous school improvement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schabracq, M. J. (2007). *Changing organizational culture: The change agent's guidebook.* West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.

Sparrow, P.R. (2001). Assessment and research methods. In C.L. Cooper, S. Cartwright & P.C. Early (Eds.). *The international handbook of organizational culture and climate.* (85-106). New York: John Wiley & Sons.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 142-159.

Sinha, J. B. (2008). *Culture and organizational behaviour.* India: SAGE Publications.

Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 71-83.

Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement.* Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Doç Dr. Ali Sabancı
Akdeniz Üniversitesi -Türkiye
alisabanci@akdeniz.edu.tr

Dr. Ahmet Şahin
Milli Eğitim Bakanlığı -Türkiye
ahmetsh@yahoo.com

Bil.Uzm.Melek Alev Sönmez
Milli Eğitim Bakanlığı -Türkiye
malevsonmez@hotmail.com

Dr. Ozan Yılmaz
Milli Eğitim Bakanlığı -Türkiye
ozanyilmaz07@yahoo.com

Özet:

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın amacı, yönetici ve öğretmenlerin okullarının örgüt kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evreni Antalya ili merkez ilçelerinde çalışmakta olan 11690 Anaokulu, Ilköğretim Kurumu (ilkokulu ve ortaokul), Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Lise öğretmen ve yöneticilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında 20 maddeden oluşan "Örgüt Kültürü" ölçeği kullanılmıştır. Maddelerde "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a kadar değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilere 1600 anket gönderilmiş ve 1441 adedi geri dönmüştür. Geçersiz anketler ayıklandıktan sonra 1284 anket değerlendirmeye alınmıştır. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere verilerin analizinde homojenlik varsayımının karşılanma durumuna göre parametrik veya prarametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, bulgular her okul tipi için özgün ve eşsiz bir örgüt kültürü tipinin olmadığını, aksine örgüt kültürünün okulun ilgisi neye yönelikse daha çok ondan etkilendiğini ve ona göre şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca mesleki ve teknik liselerde rol ve güç kültürünün daha baskın olduğu görülmüştür.

Keywords: *Kültür, örgüt kültürü, okul kültürü, okul yöneticisi, öğretmen.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 28-45

DOI: 10.19160/5000186332

Gönderim: 2016-04-20
Revizyon1: 2016-12-21
Kabul: 2017-03-27

Önerilen Atıf:

Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M.A. & Yılmaz, O. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 28-45 DOI: 10.19160/5000186332

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: *Okul kültürü, okul vizyonunun gerçekleştirilebilmesinin ve öğrenci başarısının artırılabilmesinin en önemli belirleyicilerinden birisi olup tüm örgütsel sonuçlar üzerinde etkilidir. Örgütlerde kültür hem paydaşlardan etkilenmekte hem de onları etkilemektedir. Belirli grup içerisinde bireyler benzer şekilde düşünür, değer verir ve benzer şekilde davranırlar. Kültür olgusuna atfedilen bu düşünce, değer verme ve davranış biçemleri bir gruptan diğerine farklılık gösterir. Bu durum aynı zamanda bizim örgütlerde kültür kavramını anlamamıza katkı sağlar (Alvesson ve Sveningsson, 2008, s.36). Kültür, davranışları, sosyal olayları, kurumları ve süreçleri anlamlandırabilmede ve yönetebilmede merkezi rol oynar (Alvesson, 2002, s.4). Bu bağlamda sadece okul yöneticileri değil hem öğretmenler hem de okulun diğer paydaşları okul kültürünü anlayabilmede ve onu şekillendirebilmede sürekli aktif olmalı ve kültürü bir araç olarak kullanabilmelidirler. Kültür, örgütsel yaşam kalitesini belirlemede büyük rol oynar. Örgüt içerisinde çalışanları etkileyen olayların birçoğu o örgütün kültüründen etkilenir. Örgütsel yaşamı tüm zenginlikleriyle ve çeşitleriyle anlamak önemlidir. Bir örgütün kültürü kimin ve nasıl terfi ettirileceğinden, kaynakların nasıl paylaştırılacağına kadar tüm örgütsel süreçler üzerinde etkilidir (Alvesson, 2002, s.1; Deal ve Peterson, 1990, s.9; Hellriegel ve Slocum, 2011, s.478; Sackmann, 2011, s.196).*

Örgüt kültürü, çalışanların birbirleri ile etkileşiminin doğal bir ürünü olsa da okulların etkililiği üzerinde bazen olumlu bazen de olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Etkili bir lider okulundaki öğretmenleri ve nihayetinde de öğrencileri pozitif yönde etkileyecek bir örgüt kültürü kurabilmelidir (Marzano, Waters ve McNulty, 2005, s.47). Keyton (2005, p.18) örgüt kültürünün örgüt üyelerinin birbirleri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, okullarda değişimi yönetebilmek ve kültürü örgüt amaçları doğrultusunda kullanabilmek için öncelikle varolan örgüt kültürünü ortaya çıkarmak önem taşımaktadır (Deal ve Peterson, 1990, s.16). Bu doğrultuda, çalışmanın amacı yönetici ve öğretmenlerin okullarının örgüt kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının örgüt kültürü nedir?*
- *Okul kültürü hakkındaki yönetici ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet, eğtim durumu, çalışma süresi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Yöntem: *Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Antalya ili merkez ilçelerinde çalışmakta olan 11690 Anaokulu, Ilköğretim Kurumu (ilkokulu ve ortaokul), Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Lise öğretmen ve yöneticilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında 20 maddeden ve dört boyuttan (rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü, destek kültürü) oluşan* İpek (1999, pp.135-138) *tarafından geliştirilen "Örgüt Kültürü" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86'dır. Ölçek maddelerinde "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a kadar değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmen ve yöneticilere 1600 anket gönderilmiş olup bu anketlerden 1441 tanesi geri dönmüştür. Geçersiz anketler ayıklandıktan sonra 1284 anket verisi değerlendirilmeye alınmıştır (Krejcie & Morgan, 1970, p.608; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, p.94). Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekens, standart sapma ile parametrik ve prarametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.*

Bulgular: *Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri görev değişkenine göre incelendiğinde başarı kültüründe öğretmen ve yönetici görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, yönetici ve öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre güç kültüründe anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenim durumuna göre ise yönetici ve öğretmen görüşleri hem başarı kültürü hem de destek kültürü boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma süresi*

ve okul türü değişkenlerine göre yönetici ve öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma: *Sonuç olarak, birincisi yönetici ve öğretmenler okullarında güç, başarı ve destek kültürünün yüksek düzeyde, rol kültürünün ise orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. İkinci olarak yönetici ve öğretmenler okullarında başarı kültürünün daha baskın olduğunu ifade etmişlerdir. Üçüncüsü kadın yönetici ve öğretmenler, erkeklerle karşılaştırıldığında okullarda güç kültürünün daha baskın olduğu düşüncesindedirler. Kadın katılımcıların bu görüşleri okul kültürü ile ülke kültürü arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Sonuç olarak kadınların bir ölçüde ülkede var olan erkek egemen kültür anlayışının baskın karakterinden etkilenmiş olabilcekleri ileri sürülebilir. Dördüncüsü, önlisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların diğer eğitim düzeyine sahip katılımcılarla karşılaştırldığında daha fazla başarı ve destek kültürüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Beşinci olarak 21 yıl ve üstü çalışma süresine sahip katılımcıların 11-15 yıl ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip olan katılımcılara göre güç kültürü ağırlıklı olduğuna inandıkları ve rol, destek ve başarı kültürü boyutlarında ise 1-5 yıl ve 11-15 yıl çalışma süresine sahip katılımcılara göre daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Son olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler diğer düzey okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilere göre destek, güç ve başarı kültürlerinin varlığına işaret etmişlerdir. Bütünde, bulgular her okul tipi için özgün ve eşsiz bir örgüt kültürü tipinin olmadığını, aksine örgüt kültürünün okulun ilgisi neye yönelikse daha çok ondan etkilendiğini ve ona göre şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar bizi, yönetici ve öğretmenlerin akdemik ilgileri ile okul türüne has kültür arasındaki ilişkiyi düşünmemize sevk etmektedir. Eğitim yöneticileri farklı örgüt kültürlerini oluşturan özelliklerin farkında olmalı ve kendi örgütlerinin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olan, paydaşların zihinlerinde ortak algılar yaratabilen örgüt kültürüne odaklanmaya çalışmalıdırlar.*

Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi [1]

Dr. Erol Esen
Şehit Cesur İlkokulu-Türkiye
midfielder_1912@hotmail.com

Prof.Dr. Diğdem Müge Siyez
Dokuz Eylül Üniversitesi-Türkiye
didem.siyez@deu.edu.tr

Arş.Gör.Dr. Yağmur Soylu
Dokuz Eylül Üniversitesi-Türkiye
yagmur.soylu@deu.edu.tr

Gülce Demirgürz
Dokuz Eylül Üniversitesi (YL öğrenci)-Türkiye
gulce_43@hotmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi'nde lisans öğrenimine devam eden 2255 öğrenci (1238 kadın, 1017 erkek) katılmıştır. Katılımcılara "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği", "BEM Cinsiyet Rolleri Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kadın öğrencilerin %36.8'inin kadınsı cinsiyet rolüne, %11.6'sının erkeksi cinsiyet rolüne, %28.8'i androjen cinsiyet rolüne ve %22.8'inin belirsiz cinsiyet rolüne sahip olduğunu gösterirken; erkek öğrencilerin % 36.2'si erkeksi cinsiyet rolüne, %6.6'sının kadınsı cinsiyet rolüne, %29'unun androjen cinsiyet rolüne ve %28.2'sinin belirsiz cinsiyet rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde cinsiyet temel etkisinin, cinsiyet rolleri ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olduğu ancak cinsiyet rolleri temel etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Keywords: *Toplumsal cinsiyet algısı, cinsiyet rolleri, üniversite öğrencileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 46-63

DOI: 10.19160/5000197327

Gönderim: 2016-07-29
Revizyon1: 2016-11-17
Revizyon1 2017-02-19
Kabul: 2017-03-29

Önerilen Atıf

Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 46-63, DOI: 10.19160/5000197327

[1] Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen 2014.KB.SOS.014'numaralı ve "Dokuz Eylül Üniversitesi Lisans Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Algısının Kişisel Gelişim Yönelimi Aracılığıyla Kariyer İyimserliği ve Kariyer Uyumluluğuna Etkisi" başlıklı araştırma projesinden üretilmiştir.

© 2017 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Cinsiyet, bireyin doğuştan getirdiği, kadın veya erkek olarak sahip olduğu genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri tanımlarken; toplumsal cinsiyet ise kadın veya erkek olmaya toplumun, kültürün sosyal olarak yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir (Bhasin, 2003; Dökmen, 2012; Oakley, 1985). Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin toplum tarafından nasıl algılandığını, nasıl düşünüldüğünü ve nasıl davranmalarını beklediğine ilişkin değerleri, yargıları ve rolleri açıklamaya yönelik çok boyutlu bir kavramdır (Akın ve Demirel, 2003; Altınova ve Duyan, 2013; Kottak, 2002; Staggenborg, 1998). Kadın ve erkeklerin toplumda üstlendikleri rollerin, doğal ve kendiliğinden bir iş bölümünden çok kültür tarafından belirlenen ve zamanla değişebilir roller ve sorumluluklar içerdiği görülmektedir (Aksoy, 2006). Bu yönüyle dinamik bir kavram olan toplumsal cinsiyet, içinde yaşanılan kültür tarafından etkilenmekte ve kültürden kültüre hatta aynı kültür içerisinde farklı sosyal gruplar arasında da değişkenlik gösterebilmektedir (Bhasin, 2000; Oakley, 1985).

Toplumsal cinsiyet kavramının boyutlarından biri olarak görülen toplumsal cinsiyet rolleri; geleneksel olarak her iki cinsiyete atfedilen özellikleri ve davranışları tanımlamaktadır. Kadın ve erkeklerden, toplumun beklentileri ile biçimlenen bu rollere sadık kalmaları beklenmektedir. (Dökmen, 2012). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadın ve erkeğin rollerini; geleneksel ve eşitlikçi roller olarak sınıflandırmak mümkündür. Geleneksel roller içerisinde kadına yüklenen roller; ev işlerinden sorumlu olma, iş hayatında aktif olmama gibi eşitlikçi olmayan sorumlulukları, görevleri işaret ederken; erkeklere ise evin geçiminden sorumlu olma, evin reisi olma gibi görevler yüklenmektedir. Buna karşın eşitlikçi roller ise; aile, mesleki, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak paylaşmalarıdır (Akın ve Demirel, 2003; Basow, 1992; Dökmen, 2012).

Kültürel olarak kadına ve erkeğe uygun görülen kişilik özellikleri, davranışlar ve sorumluluklar toplum tarafından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına dönüştürülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri de, bu kalıp yargılar yoluyla üretilmekte, pekiştirilmekte ve aktarılmaktadır (Zeyneloğlu, 2008). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadın ve erkeklere atfedilen, toplumsal olarak paylaşılan özellikler, bilişsel yapılar ya da şemalardır. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kişisel özellikler, tutum ve inançlar, davranışlar, fiziksel görünüm gibi birçok bileşene sahiptir (Deaux ve Lewis, 1984).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bireyin yaşamını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Toplum tarafından kadınların ve erkeklerin sahip oldukları düşünülen kişilik özellikleri genel olarak kadınsı (feminen) ve erkeksi (maskülen) özellikler olarak gruplandırılmaktadır. Kadınlardan toplum tarafından kabul gören kadınsı özelliklere sahip olup, erkeksi özellikleri taşımamaları; erkeklerden ise erkeksi özelliklere sahip olup kadınsı özellikler göstermemeleri beklenmektedir (Aydın ve Kavuncu, 1991). Bu konuda kadınlara ve erkeklere atfedilen toplumsal cinsiyet kalıp yargıları incelendiğinde erkeksi özelliklerin atılgan, korkusuz, akılcı, güvenli, bağımsız, soğukkanlı, güçlü, katı, saldırgan, aktif; kadınsı özelliklerin ise sevecen, duygusal, hassas, ılımlı, bağımlı, şefkatli, boyun eğen mütevazı, narin, bakım veren, pasif gibi sıfatlarla tanımlandığı belirlenmiştir (DeLisi ve Soundranayagam, 1990; Dökmen, 2012; Eagly, Wood ve Diekman, 2010; Sunar, 1982). Bu özellikler değerlendirildiğinde, kadınlara pasif, edilgen bir rol uygun görülürken; erkeklere aktif, etken bir rol uygun görülmektedir (Burger, 2006). Aynı zamanda erkeklere verilen rollerin, ataerkil sistemdeki değerler sebebiyle daha önemli olduğu düşünülmektedir. Kadınlara verilen roller ise daha çok ikinci planda ve erkeğin tamamlayıcısı konumundadır. Erkeğe atfedilen bu özellikler kadınlar üzerinde kullanılan hegemonik bir güce ve kültürel pratiğe dönüşmektedir (Cangöz, 2013). Bu yönüyle toplumsal cinsiyet kalıp yargıları kadınlara ve erkeklere ilişkin ayrımcılığın, eşitsizliğin ve geleneksel tutumların devam etmesinde en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Altınova ve Duyan, 2013).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları hem kadınların hem de erkeklerin yaşamını şekillendirmekte zaman zamanda bireyin kendisini gerçekleştirmesi konusunda sorunlar yaratabilmektedir (Evans ve Diekman, 2009). Toplumsal yaşamın birçok alanında kadına ve erkeğe yüklenen kalıp yargılar, kadınlar aleyhine bir ayrımcılık yaratarak, toplum yaşantısında sıklıkla kadınların ikinci plana atılmalarına ve erkeğe kadından daha fazla değer veren bir eşitsizlik modelinin devam etmesine neden olmaktadır. Bu eşitsizlik modeli özellikle çalışma/fırsat eşitliği, kararlara katılım, seçme özgürlüğü, eğitim ve meslek seçiminde daha fazla göze çarpmaktadır (Zeyneloğlu 2008). Özellikle ataerkil geleneksel yapının etkisini halen devam ettirdiği ülkemiz gibi gelişmekte olan toplumlarda, kadının kendisiyle ilgili vereceği kararlarda ve davranışlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştiren ataerkil düzenin baskısı azımsanmayacak biçimde hissedilmektedir (Kahraman, Ozansoy, Akıllı, Kekillioğlu ve Özcan, 2014). Çalışma, aile yaşamı ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin yukarıda sayılan ayrımcılıklar ise, kadınların toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle kadınlar toplum içerisinde istenilen statüye ulaşamamış ve çoğunluğu birçok alanda erkeklerin gerisinde kalırken cinsiyetler arası bir eşitsizlik ortaya çıkmıştır. Ancak günümüzde kadının eğitim düzeyinin yükseldiği ve çalışma yaşamına girdiği toplumlarda kadın ve erkeklerin üstlendiği geleneksel roller kadın lehine değişmeye başlamıştır (Attanapola, 2004).

Üniversitelerin toplumun ilerlemesi ve dönüşümüne öncülük etmesi gereken temel kurumlar olduğu dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet algısı yönünden daha eşitlikçi bir yaklaşıma sahip olunması beklenmektedir. Ancak gerek ülkemizde gerekse yurtdışında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar özellikle erkeklerin toplumsal cinsiyet algısında geleneksel bakış açısını devam ettirirken, kadınların ise erkeklere göre daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir (Aşılı, 2001; Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014; Frieze, Ferligoj, Kogovsek, Horvat ve Sarlija, 2003; Güvenç, 1996; Kabasakal ve Girli, 2012; Keith ve Jacqueline, 2002; Kimberly ve Mahaffy, 2002; Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999; Öngen ve Aytaç, 2013; Pınar, Taşkın, Eroğlu, 2008; Çelik, Pasinlioğlu, Tan ve Koyuncu, 2013; Vefikuluçay, Demirel, Taşkın, ve Eroğlu, 2007; Yılmaz, Zeyneloğlu, Kocaöz, Kısa, Taşkın ve Eroğlu, 2009; Zhang, 2006). Ülkemizde üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda katılımcıyla yapıldığı dikkati çekmektedir. Üniversitenin genelini kapsayan bir araştırma ile daha güvenilir bir profil elde edileceği gibi toplumda kadına ve erkeğe yüklenen bu rollerin, üniversite öğrencileri açısından nasıl bir anlam taşıdığını belirlemenin olası kalıp yargıları azaltmaya, geleneksel bakış açısını dönüştürmeye yönelik müdahale çalışmaları açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerinin toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi'nde lisans eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde çok-aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınan bilgiye göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında kayıtlı lisans öğrencisi sayısı (uzaktan eğitim programları hariç) 42.031'dir. Örneklem büyüklüğü hesaplama programı kullanılarak %99 güven düzeyinde ve 3 güven aralığında uygun örneklem büyüklüğü 1771 olarak hesaplanmıştır. İkinci aşamada örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Üniversite bünyesinde bulunan her bir fakülte bir tabaka olarak belirlenmiştir ve ilgili fakültede bulunan öğrencilerin, toplam öğrenci sayısına göre oranı dikkate alınarak her bir fakülteden ulaşılması

planlanan öğrenci sayısı belirlenmiştir. Fakültelerden, bölümlerin ve sınıfların belirlenmesinde rastgele sayılar tablosu kullanılmıştır.

Araştırmaya 13 fakülteden, 3 yüksekokuldan ve 1 konservatuardan 2255 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılanların 1238'i kadın (%54.9), 1017'si erkektir (%45.1). Örneklem grubunun yaş aralığı 17-45 arasında değişmektedir ($\overline{X}$ = 21.32, ss= 2.29). Örneklem grubunun 719'u (%31.9) birinci sınıfa, 582'i ikinci sınıfa (%25.7), 549'u üçüncü sınıfa (%24.3) ve 407'si son sınıfa (%18) devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ; Altınova ve Duyan, 2013).

Bireylerin toplumsal cinsiyete yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen TCAÖ 25 maddelik 5'li Likert tipi (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. TCAÖ'de "Evlilik, kadının çalışmasına engel olmaz.", "Çalışan kadın da çocuklarına yeterince zaman ayırabilir." gibi olumlu maddelerin (10 madde) yanı sıra "Kocası izin vermiyorsa kadın çalışmamalıdır.", "Kocasız kadın sahipsiz eve benzer." gibi tersten puanlanan olumsuz maddelerde (15 madde) yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken, alınabilecek en yüksek puan ise 125'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısına işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87'dir (Altınova ve Duyan, 2013). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Bem Cinsiyet Rolleri Envanteri (Bem; Bem, 1974).

Cinsiyet rollerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçekte kadınsı ve erkeksi özellikleri gösteren 20'şer sıfat bulunmaktadır. Kadınsılık (K) ve erkeksilik (E) ölçeklerinden elde edilen toplam puanların grubun medyanına göre değerlendirilerek bireyler dört cinsiyet rolüne (kadınsı, erkeksi, androjen ve belirsiz) göre sınıflandırılmaktadır. Buna göre kadınsılık puanı kadınsılık medyanının altında ama erkeksilik puanı erkeksilik medyanının üstünde olanlar "erkeksi (maskülen)"; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının üstünde ama erkeksilik puanı erkeksilik medyanının altında olanlar "kadınsı (feminen)"; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının üstünde ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının üstünde olanlar "androjen"; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının altında ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının altında olanlar "belirsiz" olarak sınıflandırılmıştır. Bem'in Türkçe uyarlaması Kavuncu (1987) tarafından yapılmıştır. Bem'in Türkçe formunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı (n = 208), K için .75, E için .89 olarak bulunmuştur (Kavuncu, 1987). Ayrıca Dökmen (1991) tarafından yapılan ölçüt geçerliği çalışmasında Bem ile Cinsiyet Rolleri ile İlgili Kalıp Yargı Ölçeği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (K için, r = .51; E için r = .63).

Kişisel Bilgi Formu.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, okunan bölüm ve sınıf gibi demografik değişkenlere ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izinlerin alınmasının ardından veri toplama süreci başlamıştır. Veriler, 2014-2015 güz yarıyılında toplanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı ve istedikleri zaman uygulamayı bırakabilecekleri katılımcılara açıklanmıştır. Ölçeklerin tamamlanması 30-40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısında toplumsal cinsiyet rolü ile cinsiyet ortak etkisini incelemek için ise çift yönlü varyans analizi (Two-way ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi yapılabilmesi için normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması gereklidir (Tabachnick & Fidell, 2001). Tek değişkenli normalliğin kontrolü toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinden elde edilen değerlerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları incelenerek ve Kolmogorov-Smirnov hipotez testi ile yapılmıştır. TCAÖ'ye ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri ±1 arasında olmasına rağmen Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen değerler $p<.05$ düzeyinde olduğu için dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenler toplumsal cinsiyet algısı puanlarında dönüştürme yapılarak normallik varsayımı karşılanmıştır ($Z=.79$, $p>.05$). Çok değişkenli normallik varsayımı incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenlerin her bir kombinasyonunda normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene's testi ile sınanırken, sonuçlar bu varsayımında doğrulandığını göstermektedir ($F=1.37$, $p>.05$).

BULGULAR

Tanımlayıcı İstatistikler

Üniversite öğrencilerinin TCAÖ maddelerine verdikleri cevapların cinsiyete göre frekans dağılımları Tablo 1' de yer almaktadır.

Aile yaşantısı ile ilgili ölçek maddelerine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde araştırmaya katılan kadınların, erkeklere göre daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Örneğin "Kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır." ifadesine kadınların %2.9'u kesinlikle katıldığını belirtirken erkeklerde bu oran %30.7'dir. Benzer şekilde, "Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmek için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir." ifadesine kadınların %61.9'u kesinlikle katıldığını belirtirken erkeklerde bu oran %28.8'dir.

İş yaşamı ile ilgili ölçek maddelerine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde de kadınların, erkeklere göre daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, "Kadınlar yönetici olabilir." ifadesine kadınların %77.2'si kesinlikle katıldığını belirtirken erkeklerde bu oran %41'dir. Benzer şekilde, "Kadın siyasetçiler de başarılı olabilir." ifadesine kadınların %63.4'si kesinlikle katıldığını belirtirken erkeklerde bu oran %41.2'dir.

Ev işleri ile ilgili ölçek maddelerine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde araştırmaya katılan kadınların, erkeklere göre daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, "Erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini yapmalıdır." ifadesine kadınların %66.6'sı kesinlikle katıldığını belirtirken erkeklerde bu oran %27.4'dür. "Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir." İfadesine kadınların %57.4'ü kesinlikle katılmadığını belirtirken, erkeklerde bu oran %27.4'dür.

Tablo 1.
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algısına İlişkin Görüşleri

Ölçek Maddeleri		Cinsiyet	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	Evlilik, kadının çalışmasına engel olmaz.	Kadın	49	4	33	2.7	48	3.9	236	19.1	872	70.4
		Erkek	50	4.9	56	5.5	90	8.8	291	28.6	530	52.1
2.	Kadın sadece ailesinin ekonomik sıkıntısı varsa çalışmalıdır.	Kadın	827	66.8	309	25	40	3.2	32	2.6	30	2.4
		Erkek	370	36.4	356	35	116	11.4	114	11.2	61	6
3.	Çalışan kadın da çocuklarına yeterinde zaman ayırabilir.	Kadın	43	3.5	87	7	172	13.9	439	35.5	497	40.1
		Erkek	66	6.5	149	14.	236	23.3	353	34.7	213	20.9
4.	Kadınlar anne olduktan sonra çalışmamalıdır.	Kadın	716	57.8	336	27.	99	8	51	4.1	36	2.9
		Erkek	66	6.5	106	10.	188	18.5	345	33.9	312	30.7
5.	Kadın siyasetçiler de başarılı olabilir.	Kadın	60	4.8	28	2.3	60	4.8	305	24.6	785	63.4
		Erkek	62	6.1	61	6	123	12.1	352	34.6	419	41.2
6.	Kadınlar evlendikten sonra çalışmamalıdır.	Kadın	930	75.1	219	17.	25	2	34	2.7	30	2.4
		Erkek	455	44.7	318	31.	136	13.4	58	5.7	50	4.9
7.	Çalışma hayatı kadının ev işlerini aksatmasına neden olmaz.	Kadın	51	4.1	119	9.6	253	20.4	420	33.9	395	31.9
		Erkek	80	7.9	193	19	293	28.8	284	27.9	167	16.4
8.	Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.	Kadın	28	2.3	42	3.4	133	10.7	377	30.5	658	53.2
		Erkek	46	4.5	75	7.4	314	30.9	345	33.9	237	23.3
9.	Kadınlar erkekler tarafından her zaman korunmalıdır.	Kadın	266	21.5	307	24.	225	18.2	228	18.4	212	17.1
		Erkek	105	10.3	144	14.	172	16.9	282	27.7	314	30.9
10.	Kocası izin vermiyorsa kadın çalışmamalıdır.	Kadın	848	68.5	226	18.	74	6	50	4	40	3.2
		Erkek	318	31.3	233	22.	188	18.5	146	14.4	132	13
11.	Kadınlar yönetici olabilir.	Kadın	31	2.5	23	1.9	28	2.3	200	16.2	956	77.2
		Erkek	51	5	64	6.3	110	10.8	375	36.9	417	41
12.	Çalışan bir kadın kazandığı geliri eşine	Kadın	729	58.9	312	25.	117	9.5	48	3.9	32	2.6
		Erkek	293	28.8	343	33.	206	20.3	102	10	73	7.2
13.	Çalışan bir kadın çocuklarına daha iyi anne olur.	Kadın	48	3.9	98	7.9	374	30.2	372	30	346	27.9
		Erkek	80	7.9	164	16.	452	44.4	201	19.8	120	11.8
14.	Erkekler de çamaşır bulaşık gibi ev işlerini	Kadın	68	5.5	38	3.1	38	3.1	270	21.8	824	66.6
		Erkek	97	9.5	95	9.3	149	14.7	397	39	279	27.4
15.	Kocasız kadın sahipsiz eve benzer.	Kadın	738	59.6	246	19.	105	8.5	84	6.8	65	5.3
		Erkek	321	31.6	230	22.	198	19.5	147	14.5	121	11.9
16.	Bir ailenin gelirini erkekler sağlamalıdır.	Kadın	692	55.9	333	26.	84	6.8	88	7.1	41	3.3
		Erkek	268	26.4	322	31.	170	16.7	177	17.4	80	7.9
17.	Kadınlar kendi başına ticarethane gibi yerler	Kadın	862	69.6	222	17.	74	6	46	3.7	34	2.7
		Erkek	386	38	320	31.	144	14.2	96	9.4	71	7
18.	Kadınların birinci görevi ev işlerini üstlenmektir.	Kadın	735	59.4	322	26	89	7.2	70	5.7	22	1.8
		Erkek	251	24.7	331	32.	162	15.9	196	19.3	77	7.6
19.	Bir kadın kocasından fazla para kazanmamalıdır.	Kadın	742	59.9	270	21.	107	8.6	90	7.3	29	2.3
		Erkek	326	32.1	311	30.	156	15.3	118	11.6	106	10.4
20.	Erkek her zaman evin reisi olmalıdır.	Kadın	692	55.9	274	22.	111	9	115	9.3	46	3.7
		Erkek	203	20	193	19	160	15,7	264	26	197	19.4
21.	Toplumun liderliği genellikle erkeklerin elinde olmalıdır.	Kadın	810	65.4	287	23.	59	4.8	47	3.8	35	2.8
		Erkek	226	22.2	269	26.	205	20.2	197	19.4	120	11.8
22.	Kız çocuklarına da erkek çocuklar kadar özgürlük verilmelidir.	Kadın	29	2.3	30	2.4	57	4.6	182	14.7	940	75.9
		Erkek	72	7.1	112	11	138	13.6	267	26.3	428	42.1
23.	Bir kadın kendi haklarına sahip olabilmek için gerekirse kocasına karşı çıkabilmelidir.	Kadın	59	4.8	44	3.6	76	6.1	296	23.9	763	61.6
		Erkek	93	9.1	110	10.	178	17.5	343	33.7	293	28.8
24.	Kadın kocasından yaş olarak daha küçük olmalıdır.	Kadın	359	29	272	22	280	22.6	235	19	92	7.4
		Erkek	272	26.7	241	23.	218	21.4	189	18.6	97	9.5
25.	Ailedeki önemli kararları erkekler vermelidir.	Kadın	780	63	314	25.	80	6.5	36	2.9	28	2.3
		Erkek	239	23.5	324	31.	201	19.8	154	15.1	99	9.7

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan kadınların, erkeklere göre toplumsal cinsiyet eşitliği açısından daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların TCAÖ'den elde ettikleri puan ortalamasına ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
TCAÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\overline{X}$	ss	Min	Max
TCAÖ	2255	92.45	15.63	40.19	130.03

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların TCAÖ'den aldıkları puan ortalaması 92.45 (ss = 15.63)'dir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre cinsiyet rollerinin dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır. Cinsiyet rolünün belirlenmesinde Bem (1981) tarafından önerilen sınıflandırma yöntemi kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların kadınsılık ve erkeksilik ölçeklerinden elde ettikleri toplan puanların, grup medyanına göre değerlendirilmesi yapılarak dört cinsiyet rolüne (kadınsı,

erkeksi, androjen ve belirsiz) göre sınıflandırılması yapılmıştır. Bu araştırmada Dökmen (1999) tarafından belirlenen medyan değerleri (Kadınsılık ölçeği için 111, Erkeksilik ölçeği için 104) kullanılmıştır.

Tablo 3.
Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Cinsiyet Rollerinin Dağılımı

	Kadınsı		**Erkeksi**		**Androjen**		**Belirsiz**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kadın	456	36.8	143	11.6	356	28.8	283	22.8
Erkek	67	6.6	368	36.2	295	29	287	28.2

Tablo 2' de görüldüğü gibi kadın öğrencilerde kadınsı cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %36.8 (*n*=456), erkeksi cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %11.6 (*n*=143), androjen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %28.8 (*n*=356) ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip olanların oranı ise %22.8 (*n*=283) olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerde ise kadınsı cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %6.6 (*n*=67), erkeksi cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %36.2 (*n*=368), androjen cinsiyet rolüne sahip olanların oranı %29 (*n*=295) ve belirsiz cinsiyet rolüne sahip olanların oranı ise %28.2 (*n*=287) olarak bulunmuştur.

Çift Yönlü ANOVA'ya İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin TCAÖ puanlarının, cinsiyet rolleri ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için çift yönlü varyans analizi (Two-way ANOVA) yapılarak analiz sonuçları Tablo 4'te ve Tablo 5'te verilmiştir.

TCAÖ'den alınabilecek puanlar 25-125 aralığında olup, yüksek puanlar, daha eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet algısını ifade etmektedir. Tablo 4 incelendiğinde kadınların TCAÖ puan ortalamasının $\overline{X}$ = 98.77 (ss = 13.69) iken; erkeklerin toplumsal cinsiyet algısı ölçeği puan ortalamasının $\overline{X}$ =84.74 (ss = 14.32) olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet rolü açısından TCAÖ puan ortalaması değerlendirildiğinde de kadınsı cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin puan ortalamasının $\overline{X}$ = 95.83 (ss = 13.78), erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin puan ortalamasının $\overline{X}$ =88.81 (ss = 16.76), androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin puan ortalamasının $\overline{X}$ =91.98 (ss = 15.81), belirsiz cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin puan ortalamasının ise $\overline{X}$ =93.12 (ss = 15.23) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.
Cinsiyet Rolleri ve Cinsiyete Göre TCAÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	**Cinsiyet Rolleri**	**n**	**Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği**			
			$\overline{X}$	ss	Min	Max
Kadın	Kadınsı	456	97.51	12.83	58.27	130.03
Erkek		67	84.39	14.66	45.96	115.68
Toplam		523	95.83	13.78	45.96	130.03
Kadın	Erkeksi	143	101.16	15.76	40.19	130.03
Erkek		368	84.01	14.55	43.31	130.03
Toplam		511	88.81	16.76	40.19	130.03
Kadın	Androjen	356	99.26	13.29	59.15	130.03
Erkek		295	83.47	14.38	49.05	124.07
Toplam		651	91.98	15.81	49.05	130.03
Kadın	Belirsiz	283	99.26	14.27	56.25	130.03
Erkek		287	87.07	13.67	49.05	124.07
Toplam		570	93.12	15.23	49.05	130.03
Kadın	Toplam	1238	98.77	13.69	40.19	130.03
Erkek		1017	84.74	14.32	43.31	130.03

Tablo 5.
Cinsiyet Rolleri ve Cinsiyete Göre TCAÖ Puanlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi (Two-way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet Rolleri	1511.94	3	503.98	2.59	.051
Cinsiyet	84093.42	1	84093.42	432.81	.000
Cinsiyet Rolleri*Cinsiyet	1770.21	3	590.07	3.03	.028
Hata	436574.73	2247	194.29		
Toplam	19823157.8	2255			

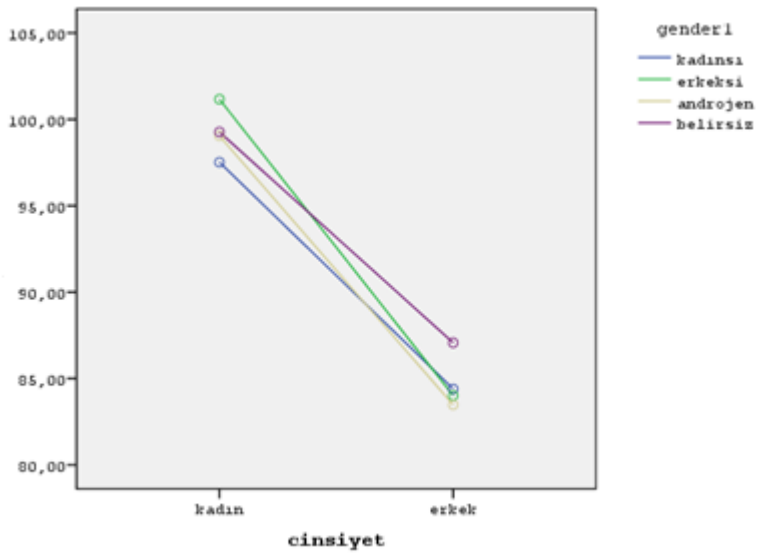
Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde cinsiyet temel etkisinin F (1,2247) = 432.81, p < .05, ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer yandan cinsiyet rolleri temel etkisinin F (3,2247) = 3.03, p > .05 anlamlı olmadığı görülmüştür. Son olarak, toplumsal cinsiyet algısı üzerinde cinsiyet rolleri ve cinsiyetin ortak etkisinin F (3,2247) =3.03, p < .05 anlamlı olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve cinsiyet rolleri değişkenlerinin toplumsal cinsiyet algısı puanları üzerindeki etkilerinin kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırmalar testi olarak Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
Üniversite Öğrencilerinin TCAÖ Puanlarının Cinsiyet Rolleri Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet Rolleri (I)	Cinsiyet Rolleri (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	SH	*p*
TCAÖ	Kadınsı	Erkeksi	7.02*	.86	.00
		Androjen	3.84*	.81	.00
		Belirsiz	2.70*	.84	.02
	Erkeksi	Kadınsı	-7.02*	.86	.00
		Androjen	-3.17*	.82	.00
		Belirsiz	-4.31*	.84	.00
	Androjen	Kadınsı	-3.84*	.81	.00
		Erkeksi	3.17*	.82	.00
		Belirsiz	-1.13	.79	.56
	Belirsiz	Kadınsı	-2.70*	.84	.02
		Erkeksi	4.31*	.84	.00
		Androjen	1.13	.79	.56

Tablo 6 incelendiğinde, Scheffe testi sonucunda kadınsı cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 95.83, *ss* = 13.78) TCAÖ puan ortalamalarının erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 88.81, *ss* = 16.76), androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ =91.98, *ss*=15.81) ve belirsiz cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 93.12, *ss* = 15.23) TCAÖ puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 91.98, *ss* = 15.81) ve belirsiz cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 93.12, *ss* = 15.23) TCAÖ puan ortalamalarının erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 88.81, *ss* = 16.76) TCAÖ puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Androjen ve belirsiz cinsiyet rollerini benimseyen öğrencilerin TCAÖ puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çift yönlü ANOVA sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve cinsiyet rollerine göre TCAÖ puan ortalamalarının grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1.
Üniversite Öğrencilerinin TCAÖ Puanlarının Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerine Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde kadınlar arasında sırasıyla erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin, belirsiz cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin ve androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin kadınsı cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Erkekler arasında ise sırasıyla belirsiz cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin, kadınsı cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin, erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin, toplumsal cinsiyet algısında toplumsal cinsiyet rolü ile cinsiyet ortak etkisini incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde cinsiyet temel etkisinin, cinsiyet rolleri ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olduğunu ancak cinsiyet rolleri temel etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir.

İlk olarak üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı değerlendirildiğinde, "Çalışma hayatı kadının ev işlerini aksatmasına neden olmaz." maddesine ilişkin olarak hem erkek hem de kadın katılımcıların %20'den fazlası bu konuda kararsız olduklarını; kadınların %13'ü erkeklerin ise yaklaşık 1/3'ü kadınların çalışmasının ev işlerini aksatacağını düşündüklerini ifade etmektedirler. Bu oldukça çarpıcı bulgulardan birisidir. Ev işlerinin kadının görevi olduğu düşüncesi oldukça geleneksel bir bakış açısı sunmakta ve kadınlar azımsanmayacak bir oranda ev işlerini kendi sorumlulukları olarak algılamaktadırlar. Bu düşüncenin yaygınlaşmasında kültürel öğrenmelerin de önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet kültürü ile ilgili araştırmalarda da kadın ve erkek rollerinin farklılaşmasında kültürel faktörlerin rolü vurgulanmaktadır (Ersoy, 2009; Güngör, 1998). Bu bağlamda kültürel değerler de göz önüne alındığında, kadının iş yaşamına katılma oranı artarken evle ilgili görevler konusunda sorumluluğu üstlenmeye devam ettiği ve geleneksel rollerin henüz tam anlamıyla değişmediği anlaşılmaktadır. Nitekim Özçatal (2011) da çalışmasındaki evli kadınların tamamına yakınının ev işlerini eşlerinden hiçbir yardım görmeden kendilerinin yaptıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen çarpıcı bulgulardan bir diğeri ise kadınların yaklaşık 1/3'ünün; erkeklerin %50'den fazlasının kadınların erkekler tarafından korunması gerektiği düşüncesine

katıldıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Burada yeniden kültürel faktörlerin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir. Lupton (2002; akt. Ersoy, 2009) kadınlara ve erkeklere yönelik bakış açısının toplum tarafından cinsiyet rollerine yüklenen anlamlarla belirlendiğinden bahsetmektedir. Bizim toplumumuzda da geçmişten günümüze kadınların erkekler tarafından korunması kollanması gerektiğine dair bir düşüncenin yerleşmiş olduğu düşünülecek olursa, hem kadınlarda hem de erkeklerde bu düşünceye katılma oranının yüksek olması toplumsal ve kültürel faktörlere bağlanabilir.

Bu bulgulara ek olarak, erkeklerin yaklaşık %50'si evin reisinin erkek olması gerektiğini düşünürken; kadınlarda bu oran yaklaşık %8'dir. Ersoy'un (2009) araştırmasında da benzer bir ifade olan "erkeğin kadınlardan üstün olduğu ve evde erkeğin sözünün geçtiği" ile ilgili düşünceyi erkeklerin %35'i ve kadınların %18'i uygun bulmuştur. Konuyla ilgili ülkemizde kabul edilen yasalar incelendiğinde, 1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren medeni kanuna kadar Türk Medeni Kanunu'nda "aile reisi kocadır" ifadesi yer aldığı görülmektedir. 2002 yılında kabul edilen medeni kanunla "evlilik birliğini eşler beraber yönetirler" maddesi yer almaktadır. Geleneksel rollerin kültürle birlikte yasalarla da desteklenmesinin bu algıların oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Türk Medeni Kanunu'nda ilgili ifadeler değişmiş olmasına rağmen kültürün, bakış açılarının ve kalıp yargıların değişimi çok kolay olmamaktadır. Eski yasada kullanılan "aile reisi kocadır" ifadesi erkeklerin lehine bir ifade olarak değerlendirilebileceğinden özellikle erkeklerin bu tutumu sürdürmesi anlaşılır hale gelmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin TCAÖ toplam puanları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\overline{X}$ = 92.45, *ss* = 15.63), TCAÖ' nün kullanıldığı ve yetişkinlerle gerçekleştirilen iki çalışmada (Altuntaş ve Altınova, 2015; Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi, 2016) elde edilen puan ortalamalarından ($\overline{X}$ = 87.01, *ss* = 19.21; $\overline{X}$ = 77.40, *ss* = 7.78) yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitim düzeyinin artmasıyla toplumsal cinsiyet algısının daha eşitlikçi olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur (Altuntaş ve Altınova, 2015; Kodan Çetinkaya, 2013). Eğitim düzeyinin artmasının bireylerin daha açık fikirli olmasına, içinde yaşadıkların toplumdan ve kültüründen daha az etkilenmelerine olanak sağladığı (Kodan Çetinkaya, 2013), özellikle üniversite düzeyinde eğitim alınmasının kişilere toplumsal cinsiyet rollerine dair çağdaş bir bakış açısı kazanmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Yılmaz ve diğ., 2009).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet rollerine göre dağılımı incelendiğinde de erkeklerin %36'sı kendilerini erkeksi (maskülen) rolde tanımlarken; kadınların da %36'si kendilerini kadınsı (feminen) rolde tanımlamışlardır. Erkeksi rol, erkeğin kadından üstün olduğu düşüncesini beraberinde getirmekte ve ikili ilişkilerdeki şiddet son derece normal olarak kabul görmekte, bu bakış açısı da kadına yönelik şiddete tolerans göstermeyi beraberinde getirebilmektedir (McCarthey, 1987; akt. Kuiper, 1990). Benzer şekilde kadınsı cinsiyet rolü de kadının daha pasif olması temeline dayandığı için kadınları tacize ve şiddete maruz kalmaya daha yatkın hale getirebilmektedir (Kuiper, 1990).

Araştırmada cinsiyet rolü ile ilgili elde edilen bir diğer bulgu da kendini androjen rolde tanımlayan kadınların ve erkeklerin oranının yaklaşık 1/3 olduğudur. Bu bulgunun alanyazındaki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bem (1975) çalışmasına katılan erkeklerin %34'ünün ve kadınların %27'sinin androjen cinsiyet rolü özellikleri gösterdiklerini bulmuştur. Başka bir araştırmada, erkek katılımcıların %28'inin ve kadın katılımcıların %17'sinin androjen rolü özellikleri gösterdiği belirtilmiştir (Ersoy, 2009). Androjen cinsiyet rolünün görülmesi, kadınların erkeksi erkeklerin de kadınsı özelliklere de sahip olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Buradan yola çıkılarak androjen rol, bireylerin hem kendi cinsiyetine hem de diğer cinsiyete uygun bulunan rollerin ikisini de yüksek düzeyde benimsemesi olarak tanımlanabilir (Lips, 2008). Geleneksel standartlara uymayarak hem erkeksi hem de kadınsı rollerin yüksek düzeyde benimsenmesinin avantajlı bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü kadınların yüksek

oranda işgücüne katılmasının ve erkeklerin sıklıkla ev işleriyle ilgili rolleri paylaşmasının değişen bir toplum yapısına işaret ettiğinden bahsedilmektedir (Guastello ve Guastello, 2003). Bu bağlamda da bu araştırmada hem kadın hem de erkek katılımcıların yüksek oranda androjen cinsiyet rolü özelliği göstermeleri toplumumuzdaki değişimin habercisi olarak yorumlanabilir.

Bir diğer bulgu olan toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki cinsiyet temel etkisinin anlamlı olduğu değerlendirildiğinde, kadınların toplumsal cinsiyet algısı puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre toplumsal cinsiyet algısına yönelik daha geleneksel bakış açısına sahip olduklarına ilişkin benzer araştırma bulguları bulunmaktadır (Aşılı, 2001; Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014; Frieze ve diğ., 2003; Güvenç, 1996; Kabasakal ve Girli, 2012; Kimberly ve Mahaffy, 2002; Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999; Öngen ve Aytaç, 2013; Pınar ve diğ., 2008; Çelik ve diğ., 2013; Zhang, 2006). Bir başka ifadeyle, gerek ülkemizde gerek yurt dışında üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda kadın öğrencilerin cinsiyete yönelik düşüncelerinin erkek öğrencilere göre daha eşitlikçi olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, kadın üniversite öğrencilerinin, toplumdaki olası kalıp yargıları azaltmaya, kadın ve erkeğe yüklenen geleneksel rollerle birlikte geleneksel bakış açısını dönüştürmeye yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin daha geleneksel bir bakış açısına sahip olmaları bu durumun erkeklerin yararına olması ve toplum tarafından da desteklenmesi ile ilişkilendirilebilir (Vefikuluçay ve diğ., 2007). Bir başka ifadeyle, erkeklerin gücün kendilerinde olmasından memnun oldukları ve toplumsal destek gördükleri için de bu tutumlarını daha da pekiştirdikleri düşünülebilir (Aylaz ve diğ., 2014). Kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları açısından daha eşitlikçi bir tutuma sahip olmaları da erkeklerle eşit pozisyona sahip olmaya yönelik güçlü istekleri ile açıklanabilir (Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999).

Araştırmanın diğer bulguları değerlendirildiğinde, cinsiyet rollerinin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları üzerinde yalnız başına anlamlı bir faktör olmadığı cinsiyet faktörüyle bir araya geldiğinde anlamlı hale geldiği görülmektedir. Yani cinsiyete göre cinsiyet rollerindeki farklılaşmanın toplumsal cinsiyet algısına etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha ayrıntılı olarak açıklamak gerekirse, kadınlar arasında sırasıyla erkeksi, belirsiz ve androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin kadınsı cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Erkekler arasında ise sırasıyla belirsiz, kadınsı ve erkeksi cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerin androjen cinsiyet rolünü benimseyen öğrencilerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Yani kadınlarda daha çok erkeksi ve belirsiz cinsiyet rollerinin erkeklerse ise belirsiz ve kadınsı cinsiyet rollerinin görüldüğü söylenebilir.

Alanyazında cinsiyet ve toplumsal cinsiyet algısı ile ilgili sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulgusuna (Aşılı, 2001; Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014; Frieze ve diğ., 2003; Güvenç, 1996; Kabasakal ve Girli, 2012; Keith ve Jacqueline, 2002; Kimberly ve Mahaffy, 2002; Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999; Öngen ve Aytaç, 2013; Pınar ve diğ., 2008; Çelik ve diğ., 2013; Vefikuluçay ve diğ., 2007; Yılmaz ve diğ., 2009; Zhang, 2006) rastlanmakla birlikte cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet algısı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet rolleri açısından değerlendirildiğinde, erkeksi cinsiyet rolü baskın, baskıya direnen, akılcı, atılgan, korkusuz, güvenli, bağımsız, soğukkanlı, güçlü, katı, saldırgan, aktif ve problem çözme becerilerinde başarılı olma özellikleri ile açıklanmaktadır. Kadınsı cinsiyet rolü ise sevecen, duygusal, hassas, ılımlı, bağımlı, şefkatli, boyun eğen, mütevazi, narin, bakım veren, pasif gibi sıfatlarla tanımlanmaktadır (DeLisi ve Soundranayagam, 1990; Dökmen, 2012; Eagly ve diğ., 2010; Lips, 2008; Sunar, 1982). Araştırma bulgularına göre, erkeksi yani daha aktif bir rol üstlenen kadınların daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olduğu; kadınsı yani daha pasif bir rol üstlenen erkeklerin ise

daha geleneksel bir bakış açısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Altınova ve Duyan (2013) kadınlara ve erkeklere ilişkin ayrımcılığın, eşitsizliğin ve geleneksel tutumların devam etmesinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığından bahsetmektedir. Bu noktada, kadınların kadınsı erkeklerin erkeksi rolleri yani toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürdürmesinin geleneksel tutumu desteklediği düşünülebilir. Bu bilgiden hareketle, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının aksine erkeksi rolü benimseyen kadınların daha eşitlikçi bir tutuma sahip olmaları anlaşılır hale gelmektedir.

Ayrıca araştırma bulgularından kadınların ağırlıklı olarak erkeksi rolü benimsediği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak üniversitede öğrenim gören öğrencilerin kadın ve erkek oranları açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Attanapola (2004) günümüzde kadının eğitim düzeyinin yükseldiği ve çalışma yaşamına girdiği toplumlarda kadın ve erkeklerin üstlendiği geleneksel rollerin kadının lehine değişmeye başladığına işaret etmektedir. Kadınların üstlendiği geleneksel rollerin özellikle kadınlar arasında da olsa değiştiğine yönelik bu bulgu, bizim ülkemizde de geleneksel rollerin değişmeye başladığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıklarının da ele alınması önemlidir. Araştırmanın sınırlılıklarından birisi verilerin kendini anlatma teknikleri ile toplanması ve araştırma grubunun sadece Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasıdır. Bunların yanında, üniversite genelini kapsayan geniş bir örnekleme ulaşılmasının da daha güvenilir bulgular elde edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında bazı önerilerin sunulması mümkündür. Toplumsal cinsiyet algısı ve rollerine yönelik geleneksel bakış açısını dönüştürmek için müdahale ve eğitim programları ile üniversite öğrencilerinin bilinçlendirilerek eşitlikçi bakış açısının yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu müdahale programlarının içeriğinde cinsiyet rolü konusuna da yer verilebilir. Ek olarak, bu araştırma bulgularından yola çıkılarak erkek öğrencilerin daha geleneksel bir bakış açısına sahip olduğu göz önüne alındığında, özellikle erkeklere yönelik müdahale programlarının planlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda geleneksel değerlere sahip olduğu belirlenen üniversite öğrencilerinin bu tutumlarını etkileyen faktörlerin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Son olarak, toplumsal cinsiyet algısını dönüştürmeye yönelik yapılacak seminer ya da konferanslarla üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyleri arttırılabilir. Konu ile ilgili düzenlenecek sempozyum ve panellerde ise özellikle erkek öğrencilerin de katılımlarının desteklenerek toplumsal cinsiyet ve rollerin kadın ve erkek öğrenciler tarafından bir arada tartışılmasının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 73- 82.

Aksoy, N. (2006). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme ve kadının statüsü genel müdürlüğünün rolü*. Kadın statüsü uzmanlığı tezi, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Akyüz, B. (2011). *1965-1970 dönemi Türk sinemasnda toplumsal cinsiyet, bedensellik ve dans temsiliyetleri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altınova, H. H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(2), 9-22.

Altuntaş, O. ve Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(6), 83-100.

Aşılı, G. (2001). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ve ego durumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Attanapola, C. T. (2004). Changing gender roles and health impacts among female workers in export-processing industries in SriLanka. *Social and Medicine*, 58, 2301-2312.

Aydın, B. ve Kavuncu, A. N. (1991). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki lise öğrencilerinde cinsiyet rollerinin araştırılması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (2), 23–39.

Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö. ve Ünal, S. (2014) Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.

Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 634–643.

Bhasin, K.(2000). *Understanding gender.* New Delhi: Kali for Women.

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal cinsiyet "bize yüklenen roller"* (Çev. K. Ay). İstanbul: Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Cangöz, İ. (2013). *İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Farkındalığı ve Cinsiyetçi Şiddetle İlgili Görüşleri.* İletişim, 19, 41-64.

Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 21*(3), 181-186.

De Lisi, R. ve Soundranayagam, L. (1990). The conceptual structure of sex role stereotypes in college students. *Sex Roles*, 23, 593-611.

Deaux, K. ve Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender Label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.

Dökmen, Z. (1991). Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 81-89.

Dökmen Z. Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1): 27-40.

Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eagly A. H., Wood, W. ve Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes and H. M. Trautner (Eds.). *The Developmental Social Psychology of Gender* (pg. 123-174). NJ: Erbaum.

Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 209-230.

Evans, C. ve Diekman, A.B. (2009). On motivated role selection: gender beliefs, distant goals, and career interest. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 235-349.

Frieze, H. I., Ferligoj, A., Kogovsek, I., Horvat, J. ve Sarlija, N. (2003). Gender role attitudes in üniversity students in the USA, Slovenia and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 256-261.

Girginer, U. H. (1994). *Türk toplumunda cinsiyet rolleri algısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Guastello, D. D. ve Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among collage students and their partners. *Sex Roles, 49*, 663-673.

Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güvenç, G. (1996). Perceptions of female and male university students about domestic interactions and their attitude towards social gender roles. *Journal of Psychiatry Psychology Psychopharmacology*, 4(1), 34–40.

Kabasakal, Z. ve Girli, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kadına yönelik şiddet hakkındaki görüşlerinin, deneyimlerinin bazı değişkenler ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 105-123.

Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma Merkezi (2016). *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması 2016*. İstanbul: Kadir Has Üniversitesi.

Kağıtcıbaşı, Ç. (1999). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kahraman, L., Kahraman, A. B., Ozansoy, N., Akıllı, H., Kekillioğlu, A. ve Özcan, A. (2014) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi toplumsal cinsiyet algısı araştırması. *Turkish Studies*, 9(2), 811-831.

Kavuncu, N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin Türk toplumuna uyarlama çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keith, B. ve Jacqueline, S. (2002). Parent And Adolescent Gender Role Attitudes In 1990's Great Britain. *Sex Roles*, 46 (7/8): 239–244.

Kimberly, A. ve Mahaffy, K. (2002). The gendering of adolescents' childbearing and educational plans: Reciprocal effects and the influence of social context. *Sex Roles* 46(11/12): 403–417.

Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1 (2), 21-43.

Kottak, P.G. (2002). İnsan çeşitliliğine bir bakış. S. Altuntek, B. Aydın, D. Erdal, (Ed.), *Antropoloji* içinde (s. 442–463). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kuiper, S.A. (1990). *College students' attitudes toward gender roles and acquaintance rape* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Iowa State University, Ames, IOWA.

Kulik, L. (1999). Gendered personality disposition and gender role attitudes among Israeli students. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 736-747.

Lips, H. M. (2008). *Sex and Gender: An Introduction* (Sixth Edition). Boston: McGraw-Hill.

Oakley A. (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower/Maurice Temple Smith.

Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.

Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21-39.

Özen, D. (1992). *Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının gelişimi üzerindeki rolleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pınar, G., Taşkın L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.

Çelik, A. S., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.

Staggenborg, S. (1998). *Gender, family and social movements*. California: Pine Forge Press.

Sunar, D. (1982). Female stereotypes in United States and Turkey. *Journal of Cross Culturel Psychology*,13, 445-460.

Sunderland, J. (1994). *Exploring gender: Questions and Implications for English Language Education*. London: Prentice Hall.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate analysis*. California State University Northridge, USA: Harper Collins College Publishers.

Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14 (2): 12–27.

Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L., Eroğlu, K., (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 777-792.

Williams, J. E.ve Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty nation study.* Beverly Hills, CA: Sage.

Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhang, N. (2006). Gender role egalitarian attitudes among Chinese college students. *Sex Roles,* 55(7- 8), 545-553.

Examination of Gender Perception of University Students According to Sex and Sex Roles

Erol Esen, PhD
Şehit Cesur Elementary School-Türkiye
midfielder_1912@hotmail.com

Prof. Diğdem Müge Siyez, PhD
Dokuz Eylul University-Türkiye
didem.siyez@deu.edu.tr

Yağmur Soylu, PhD
Dokuz Eylul University-Türkiye
yagmur.soylu@deu.edu.tr

Gülce Demirgürz, MA Student
Dokuz Eylul University (Master student)-Türkiye
gulce_43@hotmail.com

Abstract:

The purpose of the study is to examine effect of sex and sex roles on gender perception. A total of 2255 bachelor students (1238 female and 1017 male) were included in the sample. Research data was collected via Gender Perception Scale, Bem Gender Role Inventory, and personal information form. Two-way Anova was performed to data regarding sample. The distribution of categorisations in the sample according to sex role showed that amongst females 36.8 % were sex-typed as feminine, 11.6 % as masculine, 28.8 % as androgynous, and 22.8% as undifferentiated. On the other hand, amongst males 36.2% as masculine, 6.6 % as feminine, 29 % as androgynous, and 28.2 % as undifferentiated. Moreover, analyses revealed that there was a significant interaction effect between the gender role and sex on the gender perception. The findings were discussed in the light of the related literature.

Keywords: Gender perception, sex roles, university students

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 46-63

DOI: 10.19160/5000197327

Received : *2016-07-29*
Revision1: *2016-11-17*
Revision2: *2017-02-19*
Accepted : *2017-03-29*

Önerilen Atıf

Esen, E.., Soylu, Y., Siyez, D. M ve Demirgürz, G. (2017). Examination of gender perception of university students according to sex and sex roles. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Vol: 8, No: 1, 20XX, pp. 46-63, DOI: 10.19160/5000197327

EXTENDED ABSTRACT

Problem: While sex defines the genetic, physiological and biological characteristics that the individual bears from birth and possesses as a woman or man, gender defines the meanings and expectations that the society and culture assigns in social terms to be female or male (Dökmen, 2012; Oakley, 1985). Gender is a multidimensional concept to explain the roles, judgments and values in regard to how women and men are perceived, thought and expected to behave by the society (Akın & Demirel, 2003; Altınova & Duyan, 2013; Staggenborg, 1998). It is observable that the roles which women and men assume in society involve roles and responsibilities that are determined by culture and can change in time, rather than a natural and spontaneous work sharing (Bruess & Greenberg, 2009).

Gender roles, regarded as a dimension of the gender concept, describe characteristics and behaviors that are traditionally attributed to both sexes. Women and men are expected to adhere to these roles which are shaped by society's expectations (Dökmen, 2012). It is possible to classify the roles of women and men in terms of gender roles as traditional and egalitarian roles. While the roles imposed on women within the traditional roles refer to inegalitarian responsibilities and duties, such as being responsible for the household and being inactive in business life, men are expected to be responsible for the livelihood of the house and to be the head of the household. But however the egalitarian roles and perspective can be summarized as sharing equally the responsibilities of women and men in family, career, marriage, social and educational life (Akın & Demirel 2003; Basow, 1992; Dökmen, 2012).

When considering that universities are the basic institutions to lead the community towards advancement and transformation, university students are expected to have a more egalitarian approach to gender roles and gender perceptions. However, both in our country and abroad, studies made to determine the gender perception of university students show us that women have a more egalitarian perspective than men, while men, especially, maintain the traditional perspective about the gender perception (Aşılı, 2001; Aylaz, Güneş, Uzun, & Ünal, 2014; Frieze, Ferligoj, Kogovsek, Horvat, & Sarlija, 2003; Güvenç, 1996; Kabasakal & Girli 2012; Keith & Jacqueline, 2002; Kimberly & Mahaffy, 2002; Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999; Vefikuluçay, Demirel, Taşkın, & Eroğlu, 2007; Yılmaz et al., 2009; Zhang, 2006). It is remarkable that the studies, made in our country with university students, include a limited number of participants. It is believed that, a more reliable profile can be obtained with a study that includes the university in a whole and that, determining, what these roles imposed on women and men in society mean for university students, is significant in terms of interference endeavors to reduce the possible stereotypes and change the traditional view point. This study aims to analyze the impact of sex roles and sexs on the gender perception among university students.

Method:

Population and Sample

The population of the study consists of Dokuz Eylül University students who continue their undergraduate education. Multi-stage sampling was used to recruit participants. The sample consisted of 1238 female (54.9%) and 1017 male (45.1%), 719 freshmen, 580 sophomores, 549 juniors, and 407 seniors. Participants' aged ranged from 17 to 45 (M= 21.32, SD= 2.29).

While the Gender Perception Scale (Altınova & Duyan, 2013) was used, in the study, for the evaluation of the gender perception and the BEM Sex Role Inventory (Bem, 1974; Kavuncu, 1987) for the evaluation of the gender roles, a personal information form was used for obtaining the demographic information of the university students.

Legal permission was obtained from the Ethical Board of Dokuz Eylul University. All participants filled out the measures in the fall of 2015. All participants were informed that their participation

was voluntary and that they could leave the classroom if thet did not want to participate in the study. It tooks approximately 30-40 min to complete the measures.
To analyze common impact of sex and gender roles on students' gender perception two- way analysis of variance (ANOVA) was made. Before Two-way ANOVA all assumptionts were checked.

Findings: As recommended by Bem (1981), the participants were classified on the basis of a median split into four distinct gender role groups: masculine, feminine, androgynous, and undifferentiated. Median on masculinity scale was 104 and on the femininity scale was 111. This gender role groups produced the following distribution (see. Table 3).

As it seen Table 3, It is found that the rate of having feminine sex role among the female students are 36.8 percent (*n*=456), the rate of having masculine sex role 11.6 percent (*n*=143), the rate of having androgen sex role 28.8 percent (*n*=356) and ambiguous sex role 22.8 percent (*n*=283). For male students; the rate of feminine sex role is 6.6 percent (*n*=67), the rate of masculine is 36.2 percent (*n*=368), the rate of androgen sex role is 29 percent (*n*=295), and ambiguous sex role is 28.2 percent (*n*=287).

Two- way ANOVA was used to examine whether points of the gender perception scale of university students present significant differences according to gender roles and common effect on sex. Results of the analysis were given Table 5.

As it seen Table 5, Sex impact on university students gender perception is significant and F (1,2247) = 432.81, $p < .05$, gender roles and common effect of sex are significant and F (3,2247) =3.03, $p < .05$. Basis impact of gender roles is not significant and F (3,2247) = 3.03, $p > .05$. Scheffe test as a multiple comparison test was made to determine impact of the source of sex and gender roles variables on the points of gender perceptions.

As it seen Table 6; acccording to Scheffe test results points of the gender perception scale of the students who adopt feminine sex role ($\overline{X}$ = 95.83, *ss* = 13.78) are significantly higher than points of the students who adopt masculine sex role ($\overline{X}$ = 88.81, *ss* = 16.76), androgen sex role ($\overline{X}$ =91.98, *ss*=15.81) and ambiguous sex role ($\overline{X}$ = 93.12, *ss* = 15.23).

Points of the gender perception scale of the students who adopt androgen sex role $\overline{X}$ = 91.98, *ss* = 15.81) and who adopt ambiguous sex role ($\overline{X}$ = 93.12, *ss* = 15.23) are significantly higher than students who adopt masculine sex role ($\overline{X}$ = 88.81, *ss* = 16.76). There are not significant differences between the students who adopt androgen and ambiguous sex role.

Discussion: The purpose of the study was to examine gender roles and common impact of sex on gender perception by evaluating gender roles and gender perception of the university students. The findings obtained from the study shows that common impact of sex, gender roles and basis impact of sex are significant on gender perception of the university students but not on the basis impact of the gender roles.

When evaluating the finding of significant sex basis effect on gender perception, it was seen that women's perception of gender point average is higher than men. Similiar findings are found that male students have more traditional perspective to perception of gender than female students in the body of literature (Aşılı, 2001; Frieze et al. 2003; Güvenç, 1996; Keith & Jacqueline, 2002; Kulik 1999). In other saying, it was found either our country or abroad female students have more egalitarian thoughts to sex compared to male students according to researches to determine university students' perception of gender.

Based on findings of the study, it can be said that female university students have more positive attitudes to convert traditional point of view with anticipatory roles for women and men and reduce stereotypes in society. It can be related male students have more traditional point of view about gender perception to this situation benefits for men and support of society

(Vefikuluçay et al., 2007). It is thinkable that men strengthen these attitudes because they are glad to have power and also they are supported by society (Aylaz et al., 2014). It can be explained female students have more egalitarian attitudes about gender perception because of their strong desire to be equal with men (Kodan Çetinkaya, 2013; Kulik, 1999).

When evaluating other findings of the study; It is seen that alone gender roles are not a significant factor on university students' perception of gender, but it becomes significant when it comes together with sex factor. It was concluded that variation of gender roles effect is significant to perception of gender according to sex. If enlarging upon, it is seen that respectively among the women who adopted masculine, ambiguous and androgen gender roles have higher points of perception of gender than who adopted feminine sex role. As for men who adopted ambiguous, feminine and masculine gender roles have higher points than who adopted androgen gender roles. As a result it can be said women show more masculine and ambiguous roles, men show more ambiguous and feminine roles.

It is possible to present some recommendations within findings which are obtained from research. It can be suggested the promotion of an egalitarian perspective with intervention and education programs informing university students to transform the traditional point of view and perception of gender roles. In the context of this intervention programs can be given room for the subject of the gender role. It can be said that planning intervention programs for men especially important on the basis of these research findings when male students have a more traditional point of view is taken into consideration. Furthermore, it is advisable to examination of the factors that affect university students' traditional values regarding gender equality by using qualitative research methods. Finally, levels of awareness of university students can be increased to transform the perception of gender by holding seminars and conferences. Particularly supporting of participation of male students are thought to be important to ensuring discussion about gender and roles by male and female students together in the symposium and the panels will be held about the subject.

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması [1]

Arş.Gör. Dr.Bahar DOĞAN
İnönü Üniversitesi-Türkiye
bahardogan44@gmail.com

Doç.Dr. İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi-Türkiye
İlhan.erdem@inonu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracını alanyazına kazandırmaktır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak geliştirilen Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nin (DSKSÖ) geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerini oluşturabilmek için araştırma ile ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranarak başlangıçta 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılırlık, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları gibi nedenlerle öncelikle 38 madde olarak hazırlanmıştır. 38 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe 19 maddelik son şekli verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizine göre üç faktör toplam varyansın %47,9'unu açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha yöntemiyle .89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak DSKSÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: *Dinleme/izleme stratejileri, eleştirel dinleme, ayırt edici dinleme, kapsamlı dinleme ve ölçek.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 20xx, ss. 64-81

DOI: 10.19160/5000204360

Gönderim: 2016-10-15
Revizyon1: 2016-01-25
Revizyon1 2017-02-20
Kabul: 2017-03-12

Önerilen Atıf

Doğan, B. &. Erdem, İ. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: X, Sayı: X, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360

[1] Bu çalışma araştırmacının hazırlamakta olduğu doktora tezinden bir bölümü kapsamaktadır.

© 2017 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Dört temel dil becerisinden biri olan ve diğer becerilerin de zeminini oluşturan dinleme, hayatımızda çok geniş bir yer tutar. Devine'e (1982) göre dinleme, en çok kullanılan ve belki de en önemli dil becerisidir (akt. Tompkins, 2002: 279). Yapılan araştırmalara göre çocuklar ve yetişkinler okuma, yazma ve konuşmaya ayırdıkları zamanın toplamı kadar dinlemek için zaman harcarlar (Tompkins, 2002).

Dinleme, sesli mesajların sözlü ve sözsüz yönlerinin akılda tutulup organize edildiği ve bunlardan amaçlı bir seçim yapma işlemidir (Imhof, 2009). Wolvin ve Coakley (1996) dinlemeyi görsel ve işitsel uyarıcıları algılama, bunlara dikkat etme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlar. Wolff ve Marsnik'e (1992) göre ise dinleme; sözlü ve sözsüz mesajları duyma, dikkat, tespit, yorumlama, yeniden oluşturma ve cevap vermeyi içerir ve iletişim sürecinin alıcı işlemidir. Özbay (2009) da dinlemenin bir süreç olduğunu vurgular ve bu sürecin bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başladığını, belli işaretleri tanıması ile sürdüğünü ve bunları anlamlandırmasıyla son bulduğunu belirtir. "Dinlemede işitme organı olan kulak ile beyin aynı işlev üzerinde yoğunlaşmakta olup bu eyleme, beş duyu organından biri olan gözün katılması ile devreye izleme girmektedir" (Ungan, 2007: 152). Dinlemenin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlarda özellikle vurgulanan nokta dinleme becerisinin bilinçli bir süreç gerektirdiğidir. Sözlü ve sözsüz bildirimlerin dikkat, algı süzgecinden geçerek zihinde anlamlandırılmasıyla dinleme gerçekleşmiş olur ve sürece görme eylemi dâhil olduğunda da izleme gerçekleşir.

Dinleme becerisi; çocuklarda empatik becerilerin gelişmesi, başka insanlardan bilgi alma, işbirliği geliştirebilme gibi yaşantılara alt yapı hazırlamaktadır. Dinleme becerisi; çatışma çözme, iş birliği ve uzlaşma sağlama, bir konu üzerinde tartışma, bir olay hakkında konuşmayı sürdürme, başka insanlarla görüşme ve benzeri birçok duygusal ve bilişsel yaşantı için önkoşul niteliğindedir. Bu kadar önemli olmasına rağmen ne yazık ki dinleme becerileri çoğu zaman çocuklarda rastlantısal yollarla öğrenilmektedir (Cihangir Çetinkaya, 2011: 66).

Dinleme ve izleme, öğrencinin gerek öğrenimi süresince gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamasının en önemli yollarından biridir. Birçok bilgi, dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. "Kulak ve gözler, insanın doğumuyla beraber en çok kullandığı duyu organlardır. İnsan kulaklarıyla işitir, dinler; gözleriyle izler ve görür. Göz ve kulak bilgi edinmenin ve öğrenmenin en etkili araçlarıdır" (Özbay, 2009: 40).

Öğretmenlerin birçoğu çocukların okula dinlemeyi ve izlemeyi bilerek geldiklerini düşünür ve bu yüzden okulun ilk dönemlerinde daha çok çocuklara okuma ve yazma öğretmek için çabalarlar (Tompkins, 2009). Oysaki "görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini de gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir" (MEB, 2006). Bu amaçla İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmek üzere ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar ile bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de yer almaktadır (Özbay, 2009: 82). Programda kazanımlar, tür, yöntem ve tekniklerle dinleme/izleme becerilerinin nasıl geliştirileceği belirtilse de öğrenciler sınıftaki zamanlarını öğretmenlerinin yaptıkları açıklamaları, arkadaşlarının sınıf içi tartışmalarını, öğretmen ya da arkadaşları tarafından okunan metinleri dinleyerek geçirirler. Öğretmenler de bu dinleme etkinliklerinden sonra sordukları sorulara cevap vermeleri halinde öğrencilerinin dinlemeyi bildiklerini varsayarlar.

Öğrencilere daha etkili bir dinleyicinin nasıl olunacağının öğretilmesi görmezden gelinir (Tompkins, 2002).

Günlük hayatımızda bu kadar çok önemli bir yere sahip olan dinlemenin değişik amaçları vardır. Bunlar herhangi bir konuda bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek, hayatı ve olayları eleştirel gözle değerlendirmek, eleştiri almak, başka insanların tecrübelerinden ve anlayışlarından faydalanmak, toplumla iletişim kurmak, bir konuya hâkim olmak, ufkumuzu genişletmek, bir ilişki oluşturmak başka insanların düşüncelerini değerlendirmek, onlara saygı göstermek ve çevremizdekilere yardım etmektir (Mackay, 1997; Mckay, Davis ve Fanning, 2012; Özbay, 2007; Taşer, 2000). Her bir farklı dinleme amacı özel bir dinleme türünü gerektirir.

Wolvin ve Coakley (1996) dinleme türlerini içeren bir Dinleme Taksonomisi oluşturmuşlardır. Bu taksonomi bir ağaca benzetildiğinde ayırt edici (discriminative) dinleme ağacın köklerini, kapsamlı dinleme (comprehensive) gövdesini, terapötik (therapeutic), eleştirel (ciritical) ve takdir edici (appreciative) dinleme ise dallarını oluşturmaktadır (Wolvin ve Coakley, 1996). Dinlemenin temelini oluşturan ayırt edici dinleme ile görsel ve işitsel uyarıcılar ayırt edilir. Kapsamlı dinleyiciler (comprehensive listener); uzun bir zamanda bilgileri akılda tutma, geri çağırma ve kullanmak için mesajı anlamaya çaba gösterirler. Konuşmaya ihtiyacı olan endişeli birine yardım etmek için terapötik dinleme yapılır. Bir mesajın değerini değerlendirmek için eleştirel dinleriz. Bir mesajı takdir etmek için dinleme, mesajdaki görsel ve işitsel ipuçlarını ayırt eden dinleyiciler gerektirir (Wolvin ve Coakley, 1996). Wolvin ve Coakley'in Dinleme Taksonomisinde yer alan dinleme türleri birbirleriyle bağlantılıdır. Ancak bu araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan ölçek ayırt edici dinleme, eleştirel dinleme ve dinlediğini anlama ile ilgili maddelerle sınırlandırılmıştır.

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçecek bir 5'li likert tipi ölçek (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) geliştirilerek söz konusu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmak ve bu şekilde alandaki bir eksikliği gidermek amaçlanmıştır.

Bu ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) kısmen belirtilen ve araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucu tespit edilen dinleme/izleme stratejilerinin hangi sıklıkla uygulandığını belirlemektir. Ölçekte, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme becerisinin alt türlerini içeren ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) geliştirilmesi hedeflenen üst biliş seviyelerine uygun stratejilere yer verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı ortaokulda tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma; kurulan modelin geçerliğine ilişkin kanıtlar toplama bakımından ise betimsel bir araştırmadır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Öğrencilere sunulan taslak halindeki ölçme aracı, onların dinleme stratejilerinin kullanma sıklıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu:

Denemelik ölçek formu için 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özellikteki iki ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu

ölçek maddelerinde kısaltmalar yapılmış, bazı maddeler iki farklı madde hâlinde yazılmış ve faktör yükleri sıkıntılı bazı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucu 38 maddelik denemelik ölçeğe asıl uygulama için son şekli verilmiştir.

Denemelik ölçek formu 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip üç ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 407 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ile uç değerlere sahip olanlar çıkarılmıştır. Geriye kalan 391 öğrencinin (Erkek, 194; Kız, 197) %29,9'unu sekizinci, %26,3'ünü yedinci, %25,8'ini altıncı ve %17,9'unu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1:
Sınıflara Göre Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyleri	N	%
5. Sınıf	70	17,9
6. Sınıf	101	25,8
7. Sınıf	103	26,3
8. Sınıf	117	29,9
TOPLAM	391	100

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığını belirlemek üzere geliştirilen ölçek Likert tipindedir. Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nde (DSKSÖ) tamamı olumlu yönde düzenlenmiş maddelere; hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4) ve her zaman (5) seçeneklerinden biri seçilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak dinleme stratejilerini kullanım sıklığının yeterince düşük olduğunu, yüksek puan almak ise dinleme stratejilerini kullanım sıklığının yeterince yüksek olunduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 40 iken, en yüksek puan 200 puandır. Yapılan literatür taraması sonucunda 41 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2:

Dinleme/izleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği'nin Denemelik Formunda Yer Alan Maddeler ve Kaynakları

Maddeler	Kaynaklar
1. Dinlediğim/izlediğim metinde yazarın ya da konuşmacının vermek istediği ana fikri bulurum.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Melanlıoğlu, 2011
2. Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri ve yardımcı düşünceleri belirler ve bunları dinlerken not ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002; MEB, 2006
3. Dinlediğim/izlediğim metinde vermek istenilen mesajı	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve

vurgulamak üzere gerçeği yansıtmayan kelimeler ya da abartılı ve aldatıcı bir dil (milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil) kullanıldığında bunu fark ederim.	Coakley, 1996; Tompkins, 2002
4. Dinlediğim/izlediğim metinde duygularımı harekete geçirerek konu ile ilgili inanç, tutum ve düşüncelerimi değiştirecek aldatıcı kelimeler kullanılırsa bunu fark ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
5. Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/resimlerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
6. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, bir konuşmacının konuşmasını ya da sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
7. Bir reklamda, radyo programında, televizyon programında, haber yazısında, toplum önünde olan, herkesin sevdiği, beğendiği biri bir olay, durum, kişi ya da ürün ile ilgili gerçeğin dışında abartılı şeyler söylerse bunun dinleyicileri ikna etmek için özellikle yapıldığını bilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
8. Dinlediğim/izlediğim metinde olayın sadece bir yönü anlatılıyor, ilgili diğer taraflar göz ardı ediliyorsa bu davranışın dinleyenleri/izleyenleri etkilemek üzere bilinçli olarak yapıldığını düşünürüm.	Wolvin ve Coakley, 1996; Tompkins, 2002
9. Dinlediğim/izlediğim metnin içeriğini ve sonucunu eleştirel olarak değerlendiririm.	Çelikbaş, 2010; Michelson ve Welch, 2013
10. Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın doğru olup olmadığını düşünürüm.	Wolff ve Marsnik, 1992, Şahin ve Aydın, 2009: 463; Michelson ve Welch, 2013
11. Dinlediğim/izlediğim metnin ya da konuşmacının vermeyi amaçladığı mesajın güvenilir olup olmadığını sorgularım.	Wolff ve Marsnik, 1992;Michelson ve Welch, 2013
12. Dinleyeceğim/izleyeceğim konuşmacının anlatacağı konu ile ilgili deneyimli olup olmadığını önceden araştırırım.	Wolvin ve Coakley, 1996
13. Dinlediklerimden/izlediklerimden çıkardığım dersi ne zaman ve nerelerde kullanabileceğe dair değerlendirmeler yaparım.	Şahin ve Aydın, 2009: 463
14. Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses değişikliklerini (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) fark ederim.	MEB, 2006; Özbay, 2009; Şahin ve Aydın, 2009
15. Aynı kelimelerin faklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	Özbay, 2009
16. İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest, mimik ve beden	Wolvin ve Coakley, 1996; MEB, 2006;

dilini nasıl kullandığını gözlemlerim.	Şahin ve Aydın, 2009
17. Dinlediklerimi daha iyi anlamak için zihnimde canlandırmaya çalışırım.	Katrancı, 2012
18. Bir metni dinlerken/izlerken metindeki kişi, varlık, yer, zaman ve olay/lar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışırım.	MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009; Çelikbaş, 2010
19. Dinlediğim/izlediğim metindeki problemlere farklı çözümler üretmeye çalışırım.	MEB, 2006; Şahin ve Aydın, 2009
20. Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	Imhof, 2009; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
21. Metni dinlerken/izlerken, başlangıçta belirlediğim amaca yönelik metinde geçen anahtar kelimeleri belirler ve bir yere not ederim.	Wolvin ve Coakley,1996; Çelikbaş, 2010; Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
22. Dinledikten/izledikten sonra dinleme/izleme amacıma ulaşıp ulaşmadığımı kontrol ederim.	Katrancı, 2012
23. Dinlediğim/izlediğim metinlerde ses tonu farklılaşmalarında özellikle bir mesajı vurgulamaya çalıştıklarını anlarım.	Wolvin ve Coakley, 1996
24. Dinlediğim/ izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992; Çelikbaş, 2010
25. Dinleme/izleme sonrası not aldığım bilgilerin kaynağının güvenirliliğini, gerçekliğini ve inandırıcılığını sorgularım.	Wolvin ve Coakley, 1996
26. Dinlemeye/ izlemeye başlamadan önce metnin başlığından yola çıkarak içeriği ile ilgili tahminlerde bulunurum.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010; Katrancı, 2012
27. Dinleme/izleme sırasında aklıma takılan soruları not alır, sonrasında öğretmenim ve arkadaşlarımla soruların cevapları üzerine tartışırım.	Wolff ve Marsnik, 1992
28. Metni dinlerken/izlerken metindeki bilgilerle önceki bilgilerim arasında ilişki kurarım.	Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012
29. Dinlediğim/izlediğim metinde kullanılan ve sebep - sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirler ve metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
30. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden anladıklarımı kendi kelimelerimle yazılı olarak özetlerim.	Çelikbaş, 2010
31. Dinlediğim/izlediğim konuşmadan veya metinden anladıklarımı kendi kelimelerimle anlatırım.	Çelikbaş, 2010
32. Dinlediğim/izlediğim konuşmaya veya metne yönelik hazırlanmış olan soruları cevaplandırırım.	MEB, 2006; Çelikbaş, 2010
33. Dinlediğim/izlediğim metinde ikna ediciler tarafından birtakım stratejiler (delil, sebep gösterme gibi mantıklı işlemler ile güdüsel ve öneriler gibi mantıksız işlemler) kullanıldığını fark ederim.	Wolff ve Marsnik, 1992

34. Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt edebilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
35. Bir metni dinlerken/izlerken sadece metne odaklanır, ortamdaki diğer işitsel (arkadaşlarımın konuşmaları, sokaktan gelen sesler) ve görsel uyarıcıları duymazlıktan/görmezden gelirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
36. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen konu ile alakasız bir kelime olursa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996
37. Dinlediğim/izlediğim metinde paragraf bütünlüğünü bozan bir cümle varsa bunu fark ederim.	Wolvin ve Coakley, 1996
38. Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilini okuyarak bana vermeye çalıştığı sözel olmayan mesajı not alır ve dinleme/izleme sonrası değerlendiririm.	Wolf ve Marsnik, 1992; Wolvin ve Coakley, 1996
39. Dinlediğim/izlediğim metinde geçen olayları hatırlamak için kodlama oluşturma, olay oluş sırasını not alma, kategorik sınıflama yapma gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	Wolvin ve Coakley, 1996
40. Dinleme/izleme metninin vermek istediği mesajın önemli detaylarını görebilirim.	Wolvin ve Coakley, 1996
41. Sınıf içinde öğretmenimin verdiği sesli yönergeleri takip ederken ve uygularken zorlanmam.	Wolvin ve Coakley, 1996

Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında bazı maddeler dil açısından yeniden düzenlenmiş, ifadeler sadeleştirilmiş ve anlaşılması güç bazı maddeler de denemelik ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu şekilde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapabilmek için 38 maddelik bir form oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Bu çalışmada SPSS 20 programıyla açımlayıcı ve LISREL 8.80 programıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Araştırmacının, ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türü açımlayıcı faktör analizi (exploratrory factor analysis), araştırmacının kuramı doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik incelemelerde kullanılan analiz türü doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, 2014: 46).

BULGULAR

Geçerlik Analizi

Ölçekte bulunan denemelik maddeler kapsam, görünüş, anlaşılırlık, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere ortaokulda görev yapan üç Türkçe öğretmenine, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerinde görev yapan beş öğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan üç öğretim elemanına sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (*Evet, uygun; Hayır, uygun değil ve öneriler*) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak maddeler daha kısa ve anlaşılır şekilde yeniden düzenlenmiş, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmalarının yürütüleceği pilot okulların 5, 6, 7 ve 8.

sınıflarından seçilen toplam on öğrenciye okutturulmuş ve anlaşılırlıkları sorgulanmıştır. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve pilot uygulama için 38 maddelik ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA yapabilmek için öncelikle 391 öğrenciye ait veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve normallik sayıltısı açısından kabul edilebilir sınırlar (çarpıklık ve basıklık değeri ±1'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005).

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek amacıyla ölçeğin *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) değerine bakılmıştır ve faktör analizi yapılmadan önce ikinci olarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek amacıyla *Barlett Sphericity* testi yapılmıştır. Elde edilen değerlere bakıldığında (*Kaiser-Meyer-Olkin*= .905; Bartlett's Test of Sphericity= 2344,644, df=171, p= .000) verilerin faktör analizi yapmak için literatüre ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2014).

DSKSÖ için yapılan açımlayıcı faktör analizinde "amaç değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için temel bileşenler analizi kullanılmıştır ve dik döndürme yaklaşımlarından varimax yöntemi seçilmiştir." (Can, 2014:301). Faktörlerin oluşturulmasında dikkate alınan ölçütler şunlardır:

1) Faktör yük değerinin .33 ya da daha yüksek olması (Can, 2014: 298),
2) Maddelerin birden fazla faktöre girme ile ilgili olarak alınabilecek ölçüt yükleri farkının en az ".10" olması (Tavşancıl, 2014: 50),
3) Faktörlerin belirlenmesinde, özdeğerleri 1'in üzerinde olanların seçilmesi (Büyüköztürk, 2011).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki 1. ve 2. ölçütlere uymayan toplam 18 madde (2, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 32,33 ve 34. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Geliştirilmek istenen ölçek üç boyutlu olarak tasarlandığı için faktör sayısı üç olarak sınırlandırılmıştır. Yinelenen faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerine olan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 3:
DSKSÖ'ye Ait Faktör Yükleri

Maddeler	**Faktör ortak varyansı**	**Birinci faktör**	**İkinci Faktör**	**Üçüncü faktör**	**Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu**
M1 Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.	.38	.59			.63
M4 Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri	.39	.57			.65

etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.				
M5 Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.	.41	.53		.67
M9 Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim. ***Aldatıcı dil****: milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.*	.52	.71		.67
M10 Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.	.49	.60		.70
M12 Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.	.34	.47		.56
M13 Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.	.51	.69		.68
M15 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.	.54	.70		.71
M16 Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.	.60	.75		.72
M17 Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.	.45	.56		.67
M20 Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.	.38	.51		.60
M26 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.	. 51	.60		.70
M27 Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattığı anlamları çözmeye çalışırım.	.46	.60		.69
M30 Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.	.50	.59		.67
M31 Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.	.53		.70	.73
M35 Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.	.41		.43	.68
M36 Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki	.57		.71	.74

ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip, alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.					
M37 Aynı kelimelerin faklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.	.52			.64	.73
M38 İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.	.50			.65	.70
Varyans açıklama oranı (%)	47,94 (Top)	19,03	14,55	14,35	
KMO değeri: .905					
Bartlett Küresellik Testi: $\chi 2=2344,644$, df=171, p<.000					

Faktör sayısı 3 ile sınırlandırılarak/sabitlenerek yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 19 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan toplam altı madde (M1, M4, M5, M9, M10, M12), ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatürde öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Eleştirel Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan toplam sekiz madde (M13, M15, M16, M17, M20, M26, M27, M30) ise ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan literatür tarafından öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına yönelik özellikle sınıf içi etkinliklerde kullanabilecekleri stratejilerden oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, *Kapsamlı Dinleme/İzleme* olarak isimlendirilmiştir. Son olarak üçüncü faktörde yer alan beş madde (M31, M35, M36, M37, M38), öğrencilerin ayırt edici dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan stratejilerden oluştuğu için bu faktöre *Ayırt Edici Dinleme/İzleme* adı verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla denemelik Dinleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 262 (62'si 5. sınıf; 73'ü 6. sınıf; 65'i 7. sınıf; 62'si 8. sınıf ve 134'ü kız; 128'i erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Her bir veriye ait kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veri içermediğinden 262 veri değerlendirmeye alınmıştır. Analizler sonucu uç değer içeren veri bulunmamıştır. Analizler 262 kişi üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada veri analizleri, yapısal eşitlik analizi (YEM) sayıltılarının test edilmesi, dinleme stratejilerini ölçmek üzere kurulmuş ölçme modelinin uyumunun incelenmesinden oluşmaktadır. Bu aşamada gözlenen ve gizil değişkenlerin yapısına göre yapısal model kurulmuş ve bu model uyum indisleri yardımı ile yorumlanmıştır. Modelde dinleme stratejileri kullanım sıklığının üç alt boyutunu oluşturan kapsamlı dinleme, eleştirel dinleme ve ayırt edici dinleme alt boyutları gözlenen değişkenler yardımı ile test edilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık ve basıklık değeri ±1'den küçükse normal dağılım) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Yapılan ilk DFA sonucunda Dinleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı alt boyutlarını yordayan modele ait ölçüm modeli Şekil 1'de gösterilmiştir ve üç faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Şekil 1.
DSKSÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

DFA düzeltme indeksleri incelendiğinde, eleştirel dinleme faktörünün gözlenen değişkenleri olan 4. ve 5. maddeleri, kapsamlı dinleme faktörünün gözlenen değişkenleri olan 7-9; 12-13;10-14. maddeleri ve ayırt edici dinleme faktörünün 17 ile 20. maddelerin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Yapılan içerik incelemesinde aynı boyutlarda yer alan 4 (Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde aldatıcı bir dil kullanıldığında bunu fark ederim.) ve 5. (Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere aldatıcı bir dil kullanılırsa bunu fark ederim.); 7 (Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.) ve 9. (Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.); 12 (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.) ve 13. (Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.); 10 (Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.) ve 14. (Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.) madde çiftleri ile 17. (Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının beden dilinden bana sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.) ve 20. (İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.) madde çiftlerinin anlamsal olarak birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Buradan hareketle bu madde çiftlerinin hataları arasında ilişki kurularak modele eklenmiştir (Şekil 1). Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:
Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

İyileştirilmiş uyum indeksleri	Mükemmel uyum sınırı*	Kabul Edilebilir sınır*	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
p (χ^2 test)	p>.05	-	.00	.00
χ^2 /sd	-	≤4	2.2	1.6
RMSEA	≤.00 ile <.050	≤.050 ile ≤.080	.070	.048
RMR	≤.00 ile <.050	≤.050 ile ≤.080	.094	.077
SRMR	≤.05	<.08	.062	.051
GFI	≥.90	≥.85	.88	.91
AGFI	≥.90	≥.85	.85	.89
CFI	≥.97	≥.95	.96	.98
NFI	≥.95	≥.90	.93	.95
NNFI	≥.95	≥.90	.95	.98

**Kaynak: Şimşek, 2007: Meydan ve Şeşen, 2001, Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013:152*

x^2 : Ki-kare
sd: Serbestlik derecesi
RMSEA: Yaklaşık hataların ortalama karekökü
RMR: Artık Ortalamaların Karekökü
SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi
GFI: Uyum İyeliği İndeksi
AGFI: Düzeltilmiş Uyum İyeliği indeksi
NFI: Normlaştırılmış uyum indeksi
NNFI: Normlaştırılmamış uyum indeksi

Sonuç olarak, yapılan DFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu faktör yapısı için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde ölçme modelinin üç faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlik Analizi

DSKSÖ'nün güvenirlik analizi için iç tutarlılığına bakılmıştır. Üç faktörden oluşan DKSÖ'nün toplam ölçek puanı için Cronbach Alfa katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Birinci faktörün katsayısının .728, ikincisinin .838 ve üçüncüsünün de .766 olduğu da yapılan analizler sonucu elde edilmiştir. Bu değerler .70 ölçütünden (Pallant, 2007) daha büyük olduğu için DSKSÖ için güvenilir bir ölçektir, denilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve izleme stratejilerini kullanma sıklığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracını literatüre kazandırmaktır. Dinleme becerilerinin farklı boyutlarını ele alan birçok ölçme aracı alanyazında yer almasına rağmen dinleme/izleme stratejilerinin kullanım sıklığı ile ilgili bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak geliştirilen DSKSÖ'nün geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerini

oluşturabilmek için araştırma ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak başlangıçta 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri anlaşılırlık, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları gibi nedenlerle öncelikle 38 madde olarak hazırlanmıştır. 38 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalarak özdeğeri 1'in aşağısında olan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe 19 maddelik son şekli verilmiştir. AFA analizine göre üç faktör toplam varyansın %47.9'unu açıklamaktadır. DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda en düşük faktör yük değeri .473 ile eleştirel dinleme/izleme boyutunda yer alan "Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim." maddesindedir. Söz konusu maddenin faktör yük değerinin düşük çıkmış olması eleştirel dinleme/izleme ile ilgili sınıf içinde yapılan etkinliklerin çok sınırlı oluşu ile açıklanabilir. En yüksek faktör yük değeri .756 ile kapsamlı dinleme/izleme boyutunda bulunan "Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım." maddesindedir. Bu maddenin faktör yükünün en yüksek oluşu da dinleme metinleri işlenirken en sık kullanılan stratejilerden birinin bu maddedeki strateji olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik analizleri .72 ile .83 arasında değişmektedir, ayrıca ölçeğin toplamına bakıldığında Alfa güvenirlik katsayısının .89 olduğu görülmektedir ki bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak yapı, kapsam, görünüş geçerliliği sağlanan ve güvenirliği test edilen ölçeğin alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek ortaokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklerinde daha sık kullanıldıkları gerekçesiyle dinleme becerisinin eleştirel, kapsamlı ve ayırt edici dinleme/izleme boyutları ile sınırlandırılmıştır. Dinleme becerisinin diğer boyutlarını da kapsayacak, örneklemi daha geniş bir kitle için yeni bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (14. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*, (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikbaş, K. A. (2010). Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* New York. McGraw-Hill Companies

Imhof, M. (2009). Teaching critical listening. Listening Education. *International Listening Assocation*. Web: http://www.listen.org/Resources/Documents/LE%202009-1.pdf adresinden 13 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

Katrancı, M. (2012). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (çev. A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Mckay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2012). *İletişim Becerileri* (çev. Ö. Gelbal). Ankara HYB Yayıncılık. (Eserin orijinali 1995'te yayınlandı.)

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mickelson,W. T. ve Welch, S. A. (2013). Improving the performance of the listening competency scale: revision and validation. *International Journal of Listening*, 27, 157–171. Web: http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2013.821355 adresinden 10 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II.* (2. Basım). Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Dinleme Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Öncü Kitap.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (Third Edition). England: Open University Press.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*, (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergis*i, 2 (9).

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi,* (5. Basım). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: content and teaching strategies*. (5. Basım). Merril Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Tompkins, G. E. (2009). *Language arts patterns of practice.* (7. Basım). Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Ungan, S. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 135-161.

Wolff, F. I. ve Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening*. (2. Basım). Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers, Orlando, Florida.

Wolvin, A. ve Coakley, C. G. (1996). *Listening.* (5. Basım). Mc Graw Hill, Boston.

Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

EK . Dinleme/ İzleme Stratejilerini Kullanım Sıklığı Ölçeği

Sevgili Öğrenci,
Bu form, dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ait üç, ikinci bölümde dinleme/izleme stratejilerine yönelik 19 ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olanı, ifadenin sağında yer alan sütunlardan bir tanesine (**X**) işareti koyarak işaretleyiniz. Cevaplandırırken olabildiğince kişisel fikrinizi belirtiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız. Teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- **Adı ve Soyadı:** .....
- **Cinsiyet:**_____( ) Kız ( ) Erkek
- **Şubeniz nedir?** .....

II. BÖLÜM

		Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Ara sıra**	**Genellikle**	**Her zaman**
Eleştirel Dinleme/izleme						
1.	Dinlediğim/izlediğim metindeki örneklerin/karakterlerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.					
2.	Dinlediğim/izlediğim metinde dinleyicileri etkilemek amacıyla konunun belirli bir yönünün özellikle mi vurgulandığını sorgularım.					
3.	Dinlediğim/izlediğim metnin vermeyi amaçladığı mesajın amacına uygun olup olmadığını sorgularım.					
4.	Dinlediğim/izlediğim metinde verilmek istenen mesajda gerçeği yansıtmayan cümlelerde **aldatıcı bir dil** kullanıldığında bunu fark ederim. ***Aldatıcı dil:*** *milyonlar, en, hep, herkes, hiçbiri gibi genelleme cümlelerinin sık kullanıldığı ve gerçeğin göz ardı edildiği dil.*					
5.	Dinlediğim/izlediğim metinde konu ile ilgili düşüncelerimi değiştirmek üzere **aldatıcı bir dil** kullanılırsa bunu fark ederim.					
6.	Sınıf içinde öğretmenimi, arkadaşlarımı dinlerken belirli bir kişi haksız yere küçük düşürülmeye çalışılırsa bunu fark ederim.					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Anlamlı Dinleme/izleme						
7.	Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.					
8.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.					
9.	Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.					
10.	Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.					
11.	Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.					
12.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.					
13.	Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.					
14.	Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.					
Ayırt edici dinleme/izleme						
15.	Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.					
16.	Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının bana beden diliyle sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.					
17.	Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.					
18.	Aynı kelimelerin faklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.					
19.	İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.					

Validity-Reliability Study for The Usage Frequency Scale of Listening/Viewing Strategies in Middle School Students

Res.Assist.Dr.Bahar DOĞAN
İnönü University-Turkey
bahardogan44@gmail.com

Assoc.Prof.Dr. İlhan ERDEM
İnönü University-Turkey
İlhan.erdem@inonu.edu.tr

Abstract

In this study, a new scale is proposed in which usage frequency of listening and viewing strategies among the middle school students is measured. For this purpose, validity and reliability analysis of the implemented Listening/Viewing Strategies Usage Frequency Scale (LSUFS) are performed. To form the scale items, initially formed raw 41 items collected from both the local and foreign literature are reduced down to 38 questions by considering their clarity, expert opinions and results of pilot studies. Next, validity and reliability analysis of the formed 38-items scale are also performed and items those have not got enough factor loading value and those fall outside the three-factors structure are removed from the scale. The final form of the scale thus has 19 questions. According to the exploratory factor analysis, three factors explains the 47.9% of overall variance. Fix indexes obtained from the confirmatory factor analysis are also acceptable. Internal consistency coefficient value is found as .89 by the Cronbach Alpha method. Finally, it can be concluded that the LSUFS is a valid and reliable scale.

Keywords: *Listening/viewing strategies, critical listening, discriminative listening, comprehensive listening and scale.*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 8, No: 1, 20xx, pp. 64-81

DOI: 10.19160/5000204360

Received : *2016-10-15*
Revision1: *2016-01-25*
Revision2: *2017-02-20*
Accepted : *2017-03-12*

Suggested Citation:

Doğan, B. &. Erdem, İ. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1, 20XX, ss. 64-81, DOI: 10.19160/5000204360

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance: This study aims to develop a 5 point Likert type scale (never, rarely, sometimes, often, always) to measure middle school students' frequency of using listening strategies, examine the validity and reliability of the scale, and thus contribute to the literature.

The scale aims to measure how frequently middle school students make use of listening and viewing strategies, some of which are mentioned in the official Turkish Language Curriculum (grades 6 to 8) and others identified by the author through a literature review.

Methodology: The study was conducted by administering surveys in six middle schools run by Malatya Battalgazi District National Education Directorate, in the first semester of 2015-2016 academic year. In terms of gathering the evidence to establish the validity of the model proposed, this is a descriptive study. A pilot questionnaire was administered, in the first semester of 2015-2016 academic year, to 407 students attending grades 5, 6, 7 and 8 in three different middle schools with different socio-economic characteristics, all located at the city center of Battalgazi district of the province of Malatya. Forms with missing/wrong information or extreme values were removed. Of the remaining 391 students (194 male and 197 female), 29.9% were eighth graders, 26.3% were seventh graders, 25.8% were sixth graders, and 17.9% were fifth graders. The scale, created after a review of the literature, initially consisted of 41 items. Following expert opinion and the pilot study, some items were revised, some expressions were simplified, and some items that were found to be difficult to understand were removed. Thus, a 38 item questionnaire was created to be used in validity and reliability analyses. SPSS 20 software package was used to conduct exploratory factor analysis, and LISREL 8.80 was used to conduct confirmatory factor analysis.

Findings: An exploratory factor analysis, with the number of factors limited to 3, showed that the scale consisted of a total of 19 items. 6 items grouped under the first factor were called critical listening/following, 8 items grouped under the second factor were called comprehensive listening, and 5 items grouped under the third factor were called discriminative listening. To test the three-factor structure obtained in the exploratory factor analysis (EFA), a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. Analyses wer conducted using 262 forms. The CFA conducted showed that goodness of fit values for the three-factor structure were either withing acceptable limits or perfect. To examine the reliability of the three-factor scale, the internal consistency coefficient was used. The scale had an overall Cronbach's alpha coefficient of .891.

Discussion and Result: EFA results showed that three factors explained 47.9% of the total variance. Goodness of fit values obtained in the CFA were within acceptable limits. These findings confirm the three-factor structure of the measurement model. Cronbach's alpha coefficients for individual factors varied between .72 and .83, and the scale had an overall alpha coefficient of .89, which indicates that the scale is highly reliable. In conclusion, the scale meets basic criteria for applicability both in terms of reliability and in terms of validity. The scale developed in this study was limited to critical, comprehensive and discriminative dimensions of listening skills, because they are more frequently used by middle school students in in-class activities. Another scale can be developed to cover other dimensions of listening, with a larger sample.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi [1]

Dr. Sema Nur Güngör
Uludağ Üniversitesi-Türkiye
semanur.gungor@hotmail.com

Prof. Dr. Muhlis Özkan
Uludağ Üniversitesi-Türkiye
muozkan@uludag.edu.tr

Özet:

Bu araştırma, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarından biri olan TGA yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonucunda edindikleri deneyimlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfında öğrenim gören ve "Genel Biyoloji Laboratuarı" dersini alan 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 12 hafta süren uygulama sonucunda öğretmen adaylarının TGA yönteminin, sınıf ortamında kullanılabilirliğiyle ilgili açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formunda verdiği cevaplardan elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizin yanı sıra frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; fen bilgisi öğretmen adayları, TGA yönteminin, zaman alıcı ve zorlayıcı olduğunu, buna karşın laboratuardaki uygulamalarının diğer yöntemlerinkinden daha zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayının bilgi düzeyini ve bunları kullanmadaki bilişsel becerilerini ortaya koymaya olanak verdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Biyoloji laboratuarı, Öğretmen adayları, TGA yöntemi.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 82-95

DOI: 10.19160/5000205395

Gönderim: 2016-10-24
Revizyon1: 2016-01-06
Revizyon1 2017-02-20
Kabul: 2017-03-30

Önerilen Atıf

Güngör, S. N. &. Özkan, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tahmin-gözlem-açıklama (TGA) yöntemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1, 2017, ss. 82-95, DOI: 10.19160/5000205395

[1] Bu çalışma Sema Nur GÜNGÖR'ün "Fen bilgisi öğretmen adayların Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemiyle Biyoloji Konu ve Kavramların Öğretiminin Başarı Kalıcılık ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi" (Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimlleri Enstitüsü, 2016) adlı doktora tezinden üretilmiştir.

© 2017 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yöntemlerden biri olarak dikkat çeken TGA yöntemiyle, fen laboratuarlarında veya alanda yapılacak etkinliklerde öğrencilere, öğrendiklerini uygulama imkânı verilmekte ve fen bilimlerine ait bilgilerini günlük yaşamda karşılaştıkları doğa olayları ile ilişkilendirebilme imkânı sağlanmaktadır (White & Gunstone, 1992). Üç aşamalı olarak uygulanan bu yöntemin, birinci aşamasında, belirlenen konu öğrenciye kuramsal olarak anlatılmakta ve öğrenciden konuya ilişkin tahminde bulunması istenmektedir. İkinci aşamada, etkinlik gerçekleştirilirken öğrenciden gözlem yapması beklenmektedir. Üçüncü aşamada ise öğrenciden, tahmini ile gözlemleri arasındaki farklılık veya benzerliklerin nedenlerini açıklaması istenmektedir.

TGA yöntemi, öğrencilerin önbilgisini etkinleştiren, çelişki durumunu ve çözümünü öğrenciye bırakan, öğrencinin, yöntemin çalışma aşamalarını atlamadan gerçekleştirmesini sağlamaya çalışan, bir karşılaştırma yapılacaksa, diğer kavram öğretimi stratejilerine göre daha yapıcı olarak tanımlanabilecek bir yöntemdir (Akgün, Tokur & Özkara, 2013; Bilen ve Aydoğdu, 2010; Bilen ve Köse, 2012a;2012b; Harman, 2014; 2015; Kearney, Treagust, Yeo ve Zadnik, 2001; Kearney, 2004; Küçüközer, 2008; Yavuz ve Çelik, 2013).

TGA yöntemine dayalı öğrenme, öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kullanmaları için imkân sağlamakta ve onların bilimsel yöntemler kullanarak bilim insanları gibi çalışmalarına izin vermektedir. Önceki bilgilerine dayalı olarak, yeni öğrendikleriyle bağ kurup bilgilerini yapılandırmalarını ve anlamlı bir şekilde ifade etmelerini sağlayan bu öğrenme yaklaşımı, fen dersleri için oldukça uygundur. Tüm öğretim yöntemlerinde olduğu gibi TGA yönteminin de tüm derslerde kullanılmasının uygun olmadığı, buna karşılık özellikle deneysel ve uygulamalı derslerde çok daha uygun olduğu düşünülmektedir.

TGA yönteminin eğitim ve öğretimdeki yararları göz önüne alındığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının, bu yöntemi etkin biçimde kullanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü fen bilgisi öğretmenleri için, laboratuar ortamında öğretim yapabilme, fen kavramlarının öğretiminde deneylerden yararlanabilme, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı etkinlikleri planlayabilme becerileri çok önemli olan öğretmenlik yeterlikleridir. Öğretmen adaylarının bu becerileri kazanabilmeleri için, lisans öğrenimleri sırasında ilgili konularda örnek uygulamalar yapmış olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir (Tekin, 2008a).

Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının, 12 hafta süren uygulama sonucunda edindikleri deneyimlerden yararlanarak, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamındaki uygulama biçimlerinden biri olan TGA yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmada bir veya birkaç durumu kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bütüncül tek durum deseninde; bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerebildiği gibi daha önce hiç çalışılmamış ya da hiç uygulanmamış konular da ele alınabilir (Kaplan Öztuna, 2013).

Araştırma; 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfında öğrenim gören ve "Genel Biyoloji Laboratuarı" dersini alan 37 öğretmen adayıyla (7 bay, 30 bayan) yürütülmüştür.

Veri toplama aracı

Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının TGA yöntemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Bilen'in (2009) hazırladığı, yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda ve ilgili alan yazın taranarak yeniden düzenlenmiştir. Değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, derinliğine bilgi edinilebilmesi, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi, cevaplarda bireyselliğin korunması, yanlış anlamaların azaltılması gibi özelliklerinden dolayı da açık uçlu sorular, bu araştırma için uygun görülmüştür. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması kararlaştırıldıktan sonra, araştırmacı tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliğini saptamak için görüşme formu, alandan 3 uzman tarafından incelenmiş ve son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1) TGA yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2) Sizce bu yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3) TGA yönteminin uygulanması sırasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
4) Öğretmen olduğunuzda TGA yöntemini kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

Uygulama

Uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarına süreç hakkında bilgi verilmiş, TGA yöntemi anlatılmıştır. Her ders öğretmen adaylarına yapacakları deney ve etkinliklerde yer alan biyoloji konu ve kavramları anlatılmış, deney düzenekleri ve etkinlikler hakkında tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarının bulunduğu ayrıntılı çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Geliştirilen çalışma yapraklarındaki aşamalarda nasıl bir yol izleneceği öğretmen adaylarına açıklanmıştır. Tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarının ve bu bölümlerin altında bulunan açık uçlu soruların, öğretmen adayları tarafından tek tek her seferinde yazılı olarak kayıt altına alınması sağlanmıştır. Tahmin aşamasında öğretmen adaylarına, etkinliklerle ilgili tahmin soruları yöneltilmiş, araştırmacı tarafından sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin tahminlerini dağıtılan çalışma yapraklarına bireysel olarak yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarının deneyi yapmaları, durumu gözlemeleri ve gözlediklerini çalışma yapraklarının gözlem bölümüne yazmaları sağlanmıştır. Açıklama aşamasında ise öğretmen adaylarının tahmin ve gözlemlerini karşılaştırmaları, tahminleriyle gözlem sonuçlarının uyuşup uyuşmadığını, uyuşmadı ise neden yanlış tahmin yaptıklarını tartışmaları ve çalışma yaprağının açıklama bölümüne bireysel olarak yazmaları sağlanmıştır. Uygulama boyunca tüm deneyler, etkinlikler, öğretmen adaylarının davranışları, tahminler, gözlemler, sınıf içi tartışmalar ve açıklamalar değerlendirilmek üzere, araştırmacılar tarafından yazılı ve görsel (video, fotoğraf makinesi) olarak kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının süreci bizzat yönetmelerine imkân verilmiş, ancak ihtiyaç duyulduğunda rehberlik edilmiştir. Uygulama bitiminde öğretmen adaylarının TGA yöntemine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçta, yönteme ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri; *duyuşsal özellikler, öğretimsel boyut, yöntemin aşamaları (tahmin-gözlem-açıklama), fen dersiyle ilişki, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve meslekte kullanma* şeklinde 6 tema ve 36 kod altında toplanmıştır. Her bir koda ilişkin, frekans ve yüzde değerleri belirlenmiş ve öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının TGA yöntemine ilişkin görüşlerini yansıtan kod ve temalar sunulmuştur.

Tablo 1:
Yöntemin duyuşsal özelliklerine ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Duyuşsal özellikler	Zevkli ve eğlenceli olma	A4, A6, A7, A8, A10, A18, A34	7	18,9
	Araştırma motivasyonunu artırma	A1, A3, A6, A7, A8, A15, A18	7	18,9
	Merak uyandırma	A1, A4, A8, A15, A24, A29	6	16,2
	Dikkatli davranma ve çaba gösterme isteği	A4, A15, A31	3	8,1

Tablo 1'de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Duyuşsal Özellikler" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Yöntemin; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yöntemi zevkli ve eğlenceli bulduğu (%18,9), araştırma motivasyonunu arttırdığı (%18,9), merak uyandırdığı (%16,2), dikkatli davranma ve çaba gösterme isteği (%8,1) oluşturduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verlmiştir.

"A1: Bir sonraki derse yönelik araştırma yapmak için çok sabırsızlanıyordum. Bence tahmin aşaması öğrenciyi meraklandırıyor…

A4: …Derse daha merakla yaklaşılması ve ne düşünüyordum ne oldu ayrımını yapabilmek için daha dikkatli olunmasını sağlıyor. Tüm kâğıdı doldurmak için ekstra çaba sarf etmiştim.

A34: TGA yöntemi çok zevkli, eğlenceli, yararlı bir uygulamadır."

Tablo 2:
Yöntemin öğretimsel boyutuna ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Öğretimsel boyut	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	A1, A2, A3, A11, A12, A13, A16, A18, A23, A26, A28, A31, A32, A34	14	37,8
	Eski bilgilerle yeni edinilen bilgilerin karşılaştırılmasını sağlama	A10, A11, A12, A13, A14, A18, A22, A25, A33, A34, A37	11	29,7
	Ön bilgileri sorgulama	A1, A2, A9, A14, A23, A25, A29, A34,A37	9	24,3
	Öğrencinin etkin olması	A1, A2, A3, A8, A9, A10, A11, A28, A36	9	24,3
	Kavram yanılgılarını düzeltme olanağı sunma	A2, A4, A7, A10, A11, A17, A29	7	18,9
	Verimli bir öğrenme ortamı sağlama	A5, A8, A10, A12, A30, A35	6	16,2
	Etkili öğrenmeyi sağlama	A3, A7, A15, A16, A26	5	13,5
	Bilişsel yönden eksiklerin tespit edilmesi	A12, A13, A14, A31	4	10,8
	Kendi öğrenmesinden sorumlu olma	A1, A8, A14, A26	4	10,8
	Öğrencideki değişimi somut olarak inceleme fırsatı sunması	A4, A9, A11	3	8,1
	Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı	A9, A15, A32	3	8,1
	Kuramsal ders işleyişi yerine uygulamalı olmasının öğrenmeye katkısı	A11, A23, A29	3	8,1
	Bireysel katılım	A14, A31, A36	3	8,1

Tablo 2'de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Öğretimsel Boyut" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının, yönteme yönelik; kalıcı öğrenmeyi (%37,8), eski bilgilerle yeni edinilen bilgilerin kıyaslanmasını (%29,7), öğrencinin etkin katılımını sağladığı (%24,3) ve ön bilgileri sorguladığı (%24,3), kavram yanılgılarını düzeltme olanağı sunduğu (%18,9) yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini aşağıda verildiği biçimde ifade ettikleri belirlenmiştir.

"A2: TGA öğrencilerin mevcut ön bilgilerini bularak bunları düzelterek yerine yeni bilgiler eklemesini sağlar. Bu yolla kavram yanılgıları da giderilebilir bence. Ayrıca öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayarak kalıcı öğrenmesine imkân verir.

A3: Öğrenci kendi gözlemleyerek doğruyu yanlışı kendi ayırt ederek etkili bir şekilde öğreniyor ve bilgide kalıcılık sağlanıyor.

A5: Bu yöntemle ilk kez karşılaştım. Ancak benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir şeyi önceden tahmin edebilmeyi geliştirdiğini tahmin edemezsek de sebebini anlamayı sağladığını ve de verimli öğrenme ortamı oluşturduğunu düşünüyorum.

A11: Öğrenciyi aktif kılan eski bilgiyle yeni bilgiyi harmanlayıp hata ve eksiklerden arındıran faydalı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Olumlu yönü kalıcılık. Öğrenci aktifliği teorik yerine uygulama yapmanın verimliği. Eski bilgiyle yeniyi kıyaslama. Yanlış bilgileri yaşayarak düzeltme gibi.

A12: Bence verimli bir yöntem. Deney yapmadan önce tahminlerimizi yapmamız deneyden sonra neleri bilip nerelerde eksik olduğumuzu gösteriyor ve bu sayede kendimizle ilgili kıyaslama yapabiliyoruz. Deneyden sonra sonuçları sıcağı sıcağına yazmamız bilgileri unutmamızı engelliyor ve böylece kalıcı öğrenme gerçekleşiyor.

A14: Önce bilgilerimizi yoklayıp ne kadar bildiğimizi, hangilerinin doğru olup olmadığını sorguladık. Sonunda da kendimizi tanımamıza, ne kadar iyi öğrendiğimizi anlamamıza yardımcı olan bir yöntem. Çalışma kağıtlarını bireysel doldurmamız da bence çok güzeldi.

A15: Etkili öğrenme için son derece gerekli ve önemlidir. Merak uyandırma bakımında araştırma bakımından etkili olabilecek ve yaparak yaşayarak öğrenme için çaba sarf edilecek bir yöntem.

A18: Ben bu yöntemi çok beğendim. Bunun sebebi bir deney yapmadan önce tahminlerimizle sonucundaki değişiklikleri gözlemleyerek daha kalıcı bir deney oluşuyor. Tahmin ediyoruz gözlemliyoruz açıklama kısmında doğru bildiklerimizin doğruluğunu tam anlamıyla açıklığa kavuşturuyor bir çeşit karşılaştırma yapıyoruz.

A31: Önce tahmin edip gözlemlerimizle tahminlerimizi karşılaştırmak bizim için yararlı oluyor. Konular hakkındaki eksiklerimizi fark ediyoruz. Deneyleri bizzat kendimiz yaptığımız içinde daha çok akılda kalıcı oluyor.

A36: Olumlu olarak kimse işten kaçamıyor. Bireysel katılımı zorunlu kılarak öğrencinin aktif olmasını sağlıyor."

Tablo 3:

Yöntemin aşamalarına ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Yöntemin aşamaları	Tahminle gözlem sonuçlarının yorumlanarak doğru ve yanlış bilinenleri karşılaştırma olanağı bulma	A6, A7, A8, A11, A13, A15, A17, A18, A20, A21, A23, A31	12	32,4
	Sorgulama ve yorum yapma becerisi geliştirme	A6, A7, A8, A9, A18, A24, A27, A31, A34	9	24,3
	Tahmin aşamasının öğrenmeye etkisi	A5, A6, A7, A15, A20,A21	6	16,2
	Gözlem becerisini geliştirme	A3, A4, A6, A7, A20, A32	6	16,2
	Tahminle açıklamaların karşılaştırılması yoluyla etkili öğrenmeyi sağlama	A6, A8, A13, A18, A25	5	13,5
	Aşamalı bir yöntem olmasının herkesin düzenli ve zorunlu katılımını sağlaması	A30, A35, A36, A37	4	10,8

Tablo 3'de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Yöntem Aşamaları" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yöntemin tahminle gözlem sonuçlarının yorumlanarak doğru ve yanlış bilinenleri karşılaştırma olanağı sunduğu (%32,4), sorgulama ve yorum yapma becerisini geliştirdiği (%24,3), tahmin aşamasının öğrenmede etkili olduğu (%16,2) ve gözlem becerisini geliştirdiği (%16,2) yönünde görüş

bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerini aşağıda verildiği biçimde ortaya koudukları saptanmıştır.

"A7: Faydalı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Tahmin kısmında gözlem yapmadan kendi düşüncelerimizle hipotez oluşturduk. Deneyi yapıp gözlemler kısmına geçtiğimizde ise neleri doğru neleri yanlış bildiğimizi görmüş olduk. Tahmin etme kısmı sayesinde doğru ve yanlış bildiklerimiz ortaya çıktı. Gözlem yaparak, bu yanlışları düzelterek yeni bir açıklama yaptık. Bu yönüyle olumlu bir yöntem.

A6: İlk başta tahmin ettiğimde o deneyle ilgili düşünüyorum. Kafamda farklı yorumlar ortaya çıkıyor. Deneyi yapmaya başladığımda gözlemlerken düşüncelerimin doğruluğu ve yanlışlığı kesinleşiyor, gözlem becerim gelişiyor. Açıklama yaparken kendi düşüncemin yanlış çıkması o konuyu daha iyi öğrenmemi sağlıyor.

A15: Bir konu hakkında fikir sunabiliyor olmak kişinin gelişmesine yardımcı olur. Fikir sunamamak yani tahmin edememek olumsuzluk yaratır. Gözlem yapmak, yaparak öğrenmek, araştırma yapan kişi için çok önemlidir. Tahmin kısmında yaptığı tahminin doğru mu yanlış mı? Yanlış ise hatanın nerede olduğunu bulması ve düzeltmesi açısından önemlidir. Gözlem aşamasında herhangi bir olumsuzluk olacağını düşünmüyorum. Tahminlerle gözlemleri birleştirerek ortaya bir sonuç çıkar.

A30: Laboratuar derslerimiz daha önce sınıf içi kargaşa hâkimiyeti ile geçerken TGA yöntemiyle sınıfta düzen içinde birbirimizi anlayarak ve bilgiler havada kalmadan her şeyi yerli yerine oturtarak deneylerimizi tamamladık. Sınıf içinde sorulara düzenli ve net cevap alışımız, destek görüşümüz ve neyi ne zaman yapacağımızı bilme güveni olumlu yönleri arasında.

A36: Olumlu olarak kimse işten kaçamıyor. Bireysel katılımı zorunlu kılarak öğrencinin aktif olmasını sağlıyor."

Tablo 4:

Yöntemin fen dersiyle ilişkisine ait görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Fen dersiyle ilişki	Derse ve deneylere olan ilgiyi arttırma	A1, A4, A17, A21	4	10,8
	Deneylerin daha iyi anlaşılmasını sağlama	A1, A7, A14, A33	4	10,8
	Deney basamaklarının uygulamalı olarak kavranması	A7, A18, A30	3	8,1

Tablo 4'de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Fen Dersiyle İlişki" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının, TGA yönteminin fen dersine olan ilgiyi artırdığı (%10,8), deneylerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağladığı (%10,8) ve deney basamaklarının uygulamalı olarak kavranmasına yardımcı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adayları bu temayla ilgili düşüncelerini şöyle ortaya koydukları saptanmıştır;

"A1: TGA yönteminin önceden öğrenilen bilgileri sorgulayarak, deneylerin anlaşılmasını ve derse olan ilgiyi pekiştirdiğini düşünüyorum.

A7: Her derste deneyleri direkt yapmak yerine basamak basamak belli adımları geçtikten sonra yapmış olmak hem deneyleri daha iyi anlamamıza hem de öğrendiklerimizin kalıcı olmasına neden oldu.

A18: Enzim deneylerinde tahmin-gözlem-açıklama aşamalarını her defasında tekrar uygulamamız ve sonuçları pekiştirmemiz bizim için çok faydalı oldu diye düşünüyorum."

Tablo 5:

Yöntemin uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Uygulamada karşılaşılan güçlükler	Zaman sorunu	A1, A2, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A16, A18, A22, A24	12	32,4
	Öğrencilerin ön bilgi eksikliğinde tahmin aşamasında zorlanması	A3, A6, A9, A12, A15, A17, A21, A23, A29, A32, A36, A37	12	32,4
	Fazla yazı yazma	A3, A5, A20, A21, A28	5	13,5
	Bazı deneylerin uzun sürmesi	A1, A3, A4, A21	4	10,8
	Gözlem sırasında malzemelerden kaynaklanan güçlükler	A14, A21, A29	3	8,1
	Her deneye uygulanabilir olmaması	A4, A29, A33	3	8,1
	Kalabalık gruplar için uygun olmaması	A10, A26, A31	3	8,1

Tablo 5'de öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının, yönteme yönelik zaman sorunu yaşadıkları (%32,4), öğretmen adaylarının ön bilgi eksikliğinde tahmin aşamasında zorlandıkları (%32,4), fazla yazı yazdıklarını düşündükleri (%13,5) ve bazı deneylerin uzun sürdüğünü düşündükleri tespit edilmiştir (%10,8). Öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir;

"A2: Bazı haftalarda deneyin uzun olması ve gözlem sürecinin de aynı şekilde uzun olması zaman sıkıntısı yaşamamıza neden oldu.

A3: Bazı konular için ön bilgi gerekmekte ve bu bilgi olmadan tahmin aşaması biraz zor oluyor.

A6: Tahmin ederken o konuyla ilgili herhangi bir fikrim olmuyor. Bazen bu yüzden tahmin edemediğim sorular oluyor.

A7: Hem tahmin etme hem gözlem aşamasının sorularını yanıtlamak ve deneyi yapmak için yeterli süremiz yoktu. Bu yönünün olumsuz olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemi uygularken karşılaştığımız en büyük güçlük süre sıkıntısı oldu.

A9: Tahmin kısmındaki bazı soruların tahmin edilebilme düzeyinde olamaması. Örneğin hangi enzim sorusuna cevap verilememesi. Enzim olduğu anlaşılır fakat hangi olduğu tahmin edilemez.

A12: Eğer konuyla ilgili bilgim eksik ise tahmin kısmında zorlanıyorum.

A14: Yulaf deneyinde koleoptili düzgün yerleştirmediğim için doğru gözlem yapamamıştım. Yaşadığım bir tek bu sıkıntı vardı.

A29: Bu yöntemi ilerde öğretmen olduğumda kullanmayı çok isterim ancak sınıfım kalabalık olursa sanırım bu yöntemi kullanamam. Çünkü hem deney yapmak, hem gözlem yapmak ve de kâğıtları doldurmak sınıf mevcudu az olan yerlerde daha iyi olur diye düşünüyorum.

A31: TGA yöntemi bireysel çalışmayı gerektiren bir uygulama olduğu için bence çok kalabalık okullarda kullanılamaz. Onun dışında bence çok faydalı bir yöntem.

A33: Kendi öğrencilerime uygulamayı düşünürüm tabi ancak sanırım her deneyde olmaz gibi geliyor bana."

Tablo 6:

Öğretmen adaylarının yöntemi mesleki yaşamlarında kullanma düşüncelerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Meslekte kullanma	Evet	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37	32	86,5
	Belki	A13, A21, A36	3	8,1
	Hayır	A10, A28	2	5,4

Tablo 6'da öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen "Meslekte Kullanma" temasına ilişkin kodlamalara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%86,5) TGA yöntemini öğretmen oldukları zaman kullanacağını, %8,2'sinin belki, %5,4'ünün ise kullanmayacağını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları görüşleri aşağıda sunulmuştur;

"A3: Evet düşünürüm. Öğrenciyi konuyla ilgili ilk olarak düşündürtüyor. Zihnini açıyor. Doğru veya yanlış bir fikri oluyor. Daha sonra kendi deneyerek sonuçları gözlemliyor. Yanlış tahminde bulunduysa doğrusunu kendi görerek öğrenmiş oluyor. Bu da kalıcı bilgiler edinmesini sağlar.

A4: Kısa süreli etkinliklerde, deneylerde ve öğrencinin kavram yanılgılarının olduğunu saptadığım yerlerde kullanmayı düşünürüm.

A10: Hayır. Çünkü bizim eğitim vereceğimiz öğrencilerin yaş grubuna uygun değil.

A12: Düşünürüm. Çünkü deneyi yapıp evde rapor yazıldığında deney basamaklarını ne öğrenildiğinin bir kısmı unutuluyor. Deneyden hemen sonra sonuçları yazmak daha verimli. Hem de sonuçlar sınıf ortamında yazıldığı için öğrenci anlamadığını öğretmene direk sorabiliyor. Evde yazılan rapor bu anlamda biraz eksik kalabilir bence.

A13: Çok sık olmasa da bazı durumlarda kullanacağımı düşünüyorum.

A16: Özellikle fen deneylerinde kullanmayı düşünüyorum. Çünkü deneyden elde edeceğimiz sonuçların önceden öğrenciler için ne anlam taşıdığını ve sonunda beklentinin karşılanıp karşılanamadığını görmek için güzel bir yöntem.

A18: Evet düşünürüm. Öğrencilerimin bir etkinlik yaparken düşünmelerini ve bir fikir ortaya koyup deney sonucunda fikirleriyle deney sonucunun örtüşüp örtüşmediğine bakacak daha etkin bir öğrenim ortaya çıkmasını isterim.

A21: Çok kullanmayı düşünmem. Sürekli aynı şeyi yapmak öğrencinin dikkatini azaltır ve onun verimini düşürür.

A28: Hayır düşünmem çünkü ben raporlarla uğraşmaktan zevk almazken öğrencilerime aynı şeyi uygulayamam.

A34: Kesinlikle düşünürüm çünkü öğrencilerimin ilk başta ne bildiğini kafasında ne gibi fikirler olduğunu tahminleriyle kendilerinin de görmelerini gözlem aşamasında aslında yanlış bildiği tahminini gözlem yaptığında kendi doğrusunu öğrenmesi, onda o bilginin daha kalıcı olmasını sağlar. Bana göre çok zevkli bir yöntemdir bu.

A36: Olabilir eğer iyi bir şekilde kavrayabilirsem denemeyi düşünebilirim."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının TGA yöntemine ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, yapılan içerik analizi sonucunda, *duyuşsal özellikler, öğretimsel boyut, yöntemin aşamaları (tahmin-gözlem-açıklama), fen dersiyle ilişki, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve meslekte kullanma* şeklinde 6 tema ve 36 kod altında toplanmıştır.

"Duyuşsal Özellikler" temasına ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yöntemi zevkli ve eğlenceli bulduğu, araştırma motivasyonunu arttırdığı, merak uyandırdığı, dikkatli davranma ve çaba gösterme isteği oluşturduğu görülmüştür. TGA yönteminin önemli ölçüde yordayıcı olduğunu belirten diğer bazı araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Mısır, 2009; Özyılmaz, 2008; Teerasong ve diğ., 2010). Ayrıca öğrencilerin bireysel ve grup etkinliklerinde dayanışma ve sorumluluk bilinci ile hareket etmeyi alışkanlık haline getirmelerine, katkısı olabileceği, uygulama sonuçlarından anlaşılmaktadır.

"Öğretimsel Boyut" temasına ilişkin öğretmen adaylarının, yönteme yönelik; kalıcı öğrenmeyi, eski bilgilerle yeni edinilen bilgilerin kıyaslanmasını, öğrencinin etkin katılımını sağladığı ve ön bilgileri sorguladığı, kavram yanılgılarını düzeltme olanağı sunduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde alanyazında anlamlı ve kalıcı öğrenmenin öğrencinin derse etkin katılımının ve bilişsel seviyelerinin farkındalığının sağlanmasında TGA yönteminin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Mısır, 2009; Şahin ve Çepni, 2009). Yapılan birçok çalışmada TGA yönteminin öğrencilerin kavramsal başarısına anlamlı düzeyde olumlu katkıda bulunduğu sonucu elde edilmiştir (Bilen ve Köse, 2012a; Chen, Pan, Sung & Chang, 2013; Chew, 2008; Çinici ve Demir, 2013; Hong, Hwang, Liu, Ho & Chen, 2014; Kearney & Treagust, 2001; Kearney, 2004; Küçüközer, 2008). Ayrıca TGA yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenme ortamından etkilenmiş olarak mevcut bilgilerini sınama imkânı sağladığı ve kavram yanılgılarını giderdiği ifade edilebilir (İpek, Kala, Yaman ve Ayas, 2010; Tekin, 2008a; Yaman, 2012; Yılmaz ve Ayas, 2004). Uygulamalarda özellikle yazılı bir tahminde bulunma ve tahminin nedenini açıklama mecburiyetinin bulunması, öğrencinin zihinsel olarak derse katılımını zorunlu kıldığı ve buna bağlı olarak da öğrencinin, sürece etkin katılımını sağladığı kanısındayız. Öğrenci tahmin ve gözlem sonuçlarını karşılaştırdığı sırada mevcut bilgilerinin, yeni olayları açıklamada yetersiz kaldığını fark etmektedir. Bu durumun, öğrencinin uygulamaya katılımını teşvik etmede önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

"Yöntem Aşamaları" temasına ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, yöntemin tahminle gözlem sonuçlarının yorumlanarak doğru ve yanlış bilinenleri karşılaştırma olanağı sunduğu, sorgulama ve yorum yapma becerisini geliştirdiği, tahmin aşamasının öğrenmede etkili olduğu ve gözlem becerisini geliştirdiği yönünde görüş bildirmiştir. McGregor ve Hagrave (2008) yaptıkları çalışmada, TGA yönteminin tahminlerle gözlemlerin karşılaştırılması sonucu zihinsel çelişkiyi ortadan kaldıran ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Küçüközer (2008), Tatlı ve Ayas (2011) da tahmin sonrasında gözlem yapmanın öğrenmede etkili olduğunu vurgulamıştır.

Genelde öğrenciler, bir olayı gözlemeden önce onunla ilgili tahmin yapma eğilimindedirler. Öğrencilerin tahminde bulunma eğilimlerinden, fen olaylarının öğretiminde yararlanılabilir. İlkokul seviyesindeki fen bilgisi derslerinde TGA yöntemi uygulandığında, öğrenciler hem bir fen olayının sonucunu tahmin etme becerisi kazanır ve hem de gözlemlerinden sonra tahminlerinin doğru olup olmadığını anında görürler. Bu da bilişsel işlem becerilerin gelişmesine yardımcı olur.

"Fen Dersiyle İlişki" temasına ilişkin öğretmen adaylarının, TGA yönteminin fen dersine olan ilgiyi artırdığı, deneylerin daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve deney basamaklarının uygulamalı olarak kavranmasına yardımcı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Tekin (2006; 2008a) TGA yönteminin, öğrencilerin ilgisini deneylere çeken ve deneyleri daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir yöntem olduğunu, Wu ve Tsai (2005) ise deneylerin anlaşılmasına olumlu katkısının bulunduğunu bildirmişlerdir. Deneyler TGA yöntemine göre yapıldığında; öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri gelişmekte ve bu tür bir uygulama grupça yapılan deneyi sadece seyretmek durumunda kalmayı tercih etme eğiliminde olan öğrencilerin daha dikkatli ve ilgili olmaya yönelmelerine neden olmaktadır.

"Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler" temasına ilişkin öğretmen adaylarının, yönteme yönelik zaman sorunu yaşadıkları, öğretmen adaylarının ön bilgi eksikliğinde tahmin aşamasında zorlandıkları, fazla yazı yazdıklarını düşündükleri ve bazı deneylerin uzun sürdüğü kanısında oldukları tespit edilmiştir. Her ne kadar genelde yöntemin olumlu yönleri öne çıksa da uygulanması sırasında birtakım güçlüklerle karşılaşılmakta olduğu anlaşılmaktadır. Ortam koşulları, işlenecek konu ve uygulama zamanı dikkate alınarak yöntemin kullanılabilirliğinin daha üst seviyeye çıkarılabileceğinin mümkün olduğu düşünülmektedir.

"Meslekte Kullanma" temasına ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%86,5) TGA yöntemini öğretmen oldukları zaman kullanacağını, %8,2'sinin belki, %5,4'ünün ise

kullanmayacağını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tokur (2011) da araştırmasında öğretmen adaylarının, mesleki yaşamlarında TGA yöntemini kullanmayı düşündüklerini belirtmiştir. Yöntemi, sınıf ortamında kullanmayacağını ifade eden öğretmen adaylarının bu düşüncelerinin, uygulama sırasında karşılaşılan güçlüklerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ancak yöntemin diğer birçok olumlu yönleri ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının hedef kitlesinin ortaokul öğrencileri olduğu düşünülürse, TGA yöntemine eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha sık yer verilmesi gerektiği kanısındayız.

KAYNAKÇA

Akgün, A., Tokur, F. ve Özkara, D. (2013). TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 348-369.

Bilen, K. (2009). *Tahmin et-gözle-açıkla yöntemine dayalı lâboratuar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, 169s, Ankara.

Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarına bitkilerde fotosentez ve solunum kavramlarını öğretmede TGA (Tahmin Et-Gözle-Açıkla) stratejisinin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 179–194.

Bilen, K., ve Köse, S. (2012a). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı etkili bir strateji: tahmin-gözlem-açıklama (TGA) "bitkilerde büyüme ve gelişme".*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 123-136.

Bilen, K. ve Köse, S. (2012b). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı etkili bir strateji: Tahmin-gözlem-açıklama (TGA) "Bitkilerde Büyüme ve Gelişme". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 123-136.

Chen, Y. L., Pan, P. R., Sung, Y. T. & Chang, K. E. (2013). Correcting misconceptions on electronics: Effects of a simulation-based learning environment backed by a conceptual change model. *Educational Technology ve Society*, *16*(2), 212-227.

Chew, C. (2008). *Effects of biology-infused demonstrations on achievement and attitudes in junior college physics.* EdD Thesis. The University of Western Australian. Education of Faculty.

Çinici, A. ve Demir, Y. (2013). Teaching through cooperative poe tasks: a path to conceptual change. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *86*(1), 1-10.

Harman, G. (2014). Hücre zarından madde geçişi ile ilgili kavram yanılgılarının tahmin-gözlem-açıklama yöntemiyle belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education. 11*(4),81-106.

Harman, G. (2015). Tahmin gözlem açıklama (TGA) yöntemine dayalı bir laboratuar etkinliği: hücre zarından madde geçişi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & ScienceEducation, 4*(1).

Hong, J. C., Hwang, M. Y., Liu, M. C., Ho, H. Y. & Chen, Y. L. (2014). Using a "prediction–observation–explanation" inquiry model to enhance student interest and intention to continue science learning predicted by their Internet cognitive failure. *Computers & Education*, *72*, 110-120.

İpek H., Kala N., Yaman F. ve Ayas A. (2010). Using POE strategy to investigate student teachers' understanding about the effect of substance type on solubility. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 648–653.

Kaplan-Öztuna, A. (2013). Durum Çalışması. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (197-217). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kearney, M. (2004). Classroom use of multimedia supported predict-observe- explain tasks in a social constructivist learning environment. *Research in Science Education, 34*(4), 427-453.

Kearney M. & Treagust, D. F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology, 17(1),* 64-79.

Kearney, M., Treagust, D., Yeo, S. & Zadnik, M. (2001). Student and teacher perceptions of the use of multimedia supported predict-observe-explain tasks to probe understanding. *Research in Science Education, 31(4),* 589-615.

Küçüközer, H. (2008). The effects of 3D computer modelling on conceptual change about seasons and phases of the moon. *Physics Education. (43),* 632-636.

McGregor, L. & Hargrave, C. (2008). The use of "predict-observe-explain" with on-line discussion boards to promote conceptual change in the science laboratory learning environment. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp.4735-4740). Chesapeake, VA: AACE.

Mısır, N. (2009). *Elektrostatik ve elektrik akımı ünitelerinde TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, 196 s., Trabzon.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd Edition. Calif.: SAGE Publications.

Özyılmaz, G. A. (2008). *İlköğretimde analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, 325 s., İzmir.

Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2009). Animasyon destekli tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin fen öğretiminde kullanılması. *K.T.Ü., 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,* Trabzon.

Tatlı, Z. ve Ayas, A. (2011). Sanal kimya laboratuvarı geliştirilme süreci. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium,* 22-24 September 2011 Fırat University, Elazığ.

Teerasong, S., Chantore, W., Ruenwongsa, P. & Nacapricha, D. (2010). Development of a predict-observe-explain strategy for teaching flow injection at undergraduate chemistry. *The International Journal of Learning, 17*(8) , 137–150.

Tekin, S. (2006). Tahmin-gözlem-açıklama stratejisine dayalı fen bilgisi laboratuar deneyleri tasarlanması ve bunların öğrenci kazanımlarına katkılarının irdelenmesi. *VII. Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Gazi Üniversitesi. 07-09 Eylül 2006 Ankara.

Tekin, S. (2008a). Kimya laboratuarının etkililiğinin aksiyon araştırması yaklaşımıyla geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi, 16*(2), 567-576.

Tokur, F. (2011). *TGA stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme gelişme konusunu anlamalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, 94 s., Adıyaman.

White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding.* London And New York: The Falmer Pres.

Wu, Y. T. & Tsai, C. (2005). Effects of constructivist-oriented instruction on elementary school students' cognitive structures. *Journal of Biological Education, 39* (3), 113-120.

Yaman, F. (2012). *Bilgisayara dayalı tahmin-gözlem-açıklama (TGA) etkinliklerinin öğrencilerin asit-baz kimyasına yönelik kavramsal anlamalarına etkisi: Türkiye ve ABD örneği.* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Yavuz, S. ve Çelik, G. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gazlar konusundaki kavram yanılgılarına tahmin et-gözle-açıkla tekniğinin etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 1-20.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, M. ve Ayas, A. (2004). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin asit-baz ve indikatör kavramlarını anlama seviyelerini tespit etmede tahmin-gözlem-açıklama (POE) metodunun web ortamında kullanılması. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

An Evaluation of Preservice Science Teachers' Views on Predict-Observe-Explain (POE) Method

Dr. Sema Nur Güngör
Uludağ University-Turkey
semanur.gungor@hotmail.com

Prof. Dr. Muhlis Özkan
Uludağ University-Turkey
muozkan@uludag.edu.tr

Abstract

This study was conducted to reveal preservice teachers' views on positive and negative aspects of Predict-Observe-Explain (POE) method, which is one of the in-class practices of constructivist approach. In this sense, the preservice science teachers' experiences that were attained at the end of the practice were utilized. Case study method, which is a qualitative research method, was employed. The sample of the study consists of 37 preservice teachers studying in their 2nd year at Uludağ University Faculty of Education Department of Science Teaching during the 2014-2015 academic year spring term and taking the "General Biology Laboratory" course. The study data were obtained at the end of the 12-week practice from the preservice teachers through their responses to open-ended questions in the interview form regarding the practicability of POE method in the classes. For data analysis, frequency (f) and percentage (%) distributions were used as well as content analysis. In the end, the preservice science teachers stated that POE method is time-consuming and challenging; yet, practices in the laboratory are more entertaining than other methods. In addition, it allows preservice teachers to demonstrate their knowledge levels and cognitive skills to use such knowledge.

Keywords: *Biology laboratory, Preservice teachers, POE method.*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 8, No: 8, 2017, pp. 82-95

DOI: 10.19160/5000205395

Received : *2016-10-24*
Revision1: *2016-01-06*
Revision2: *2017-02-20*
Accepted : *2017-03-30*

Suggested Citation:

Güngör, S. N. & Özkan, M. (2017). *An evaluation of preservice science teachers' views on predict-observe-explain (POE) method*, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 1, 20x17, pp. 82-95, DOI: 10.19160/5000205395

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Predict-Observe-Explain (POE) method, which stands out as a method based on constructivist approach, allows students to practice what they learn and associate their knowledge of science with the natural events they encounter in daily life through activities carried out in science laboratories or in the field (White & Gunstone, 1992). This method is implemented in three phases. The first phase involves theoretical explanation of the specified subject to students. In this stage, the students are asked to make predictions regarding the subject. The second phase involves student observations while the activity is being performed. The third phase asks the students to explain the reasons underlying the differences or similarities between their predictions and observations.

The purpose of the study is to reveal preservice science teachers' views on POE method, which is one of the ways of implementing constructivist approach in classes, based on their experiences from the 12-week practice.

Method: Case study method, which is a qualitative research method aiming at analysis of a single or several cases as a whole within its own limits, was employed in this study (Yıldırım & Şimşek, 2008). With the holistic single case design, either a single analysis unit such as an individual, an organization, a program, or a school can be studied or the subjects that have never been addressed before can be dwelt upon (Kaplan Öztuna, 2013).

The study was conducted during the 2014-2015 academic year spring term at Uludağ University Faculty of Education Department of Science Teaching with 37 preservice teachers (7 males and 30 females) studying in their 2nd year and taking the "General Biology Laboratory" course.

To reveal the preservice science teachers' views on POE method, semi-structured interview form developed by Bilen (2009) was reorganized based on the expert views and review of the related literature. There are four open-ended questions in the interview form. These questions are as follows: "What are your opinions on POE method?", "What are the positive and negative aspects of this method according to your point of view?", "What are the difficulties you encountered while practicing POE method?", and "Would you think of practicing POE method if you were a teacher? Why?".

Prior to the implementation process, the preservice teachers were informed about the process. POE method was explained to them. In each class, the preservice teachers were given information about the biological subjects and concepts that were part of the experiments and activities. Detailed worksheets involving predict, observe, and explain phases associated with experimental setup and activities were distributed to the students. The preservice teachers were informed about what kind of a path they would follow regarding the developed worksheets. It was ensured that the preservice teachers would make a written record of predict, observe, and explain phases and open-ended questions under them each time and one-by-one. In the predict phase, the preservice teachers were asked prediction questions regarding the activities. The researcher created a discussion environment in the class. The students were asked to write their predictions on their worksheets individually. In the observe phase, the preservice teachers were asked to perform the experiment, observe the situation, and write the things they observed in the observation section of the worksheets. In the explain phase, the preservice teachers were asked to compare their predictions and observations. They discussed and individually wrote whether their predictions were in line with the observation results and why their guesses were incorrect (if they were so) in the explanation section of the worksheets. During the practice, all the experiments, activities, preservice teachers' behaviors, predictions, observations, in-class discussions, and explanations were recorded both in written and visual (i.e. videos, photographs) formats to be assessed by the researcher. The preservice teachers were allowed to manage the

process individually and were supported when necessary. At the end of the practice, interview form was used to identify the preservice teachers' views on POE method.

The data obtained via interview form were subjected to content analysis. In the end, the preservice teachers' views on the method were categorized under 6 themes and 36 codes. The themes are affective characteristics, pedagogical dimension, the phases of the method (predict-observe-explain), association with science course, the difficulties encountered in practice, and employing it for teaching profession. Frequency and percentage values were determined for each code. Direct quotations were given from the preservice teachers' responses.

Findings: The preservice science teachers stated that POE method is time-consuming and challenging; yet, practices in the laboratory are more entertaining than other methods. In addition, it was seen that the method allows preservice teachers to demonstrate their knowledge levels and cognitive skills to use such knowledge.

We think that obligation to make a written prediction and explain the reasons underlying prediction forced the students to participate in the class mentally; hence, the students participated in the process actively. When students compare their predictions with the observation results, they realize that their current knowledge is not enough to explain new phenomena. We believe that this encourages students to participate.

Generally speaking, students tend to make predictions about an incident before observing it. Students' tendency to make predictions can be utilized for teaching scientific phenomena. When POE method is implemented in primary school science courses, students both adopt the skill of predicting the result of a scientific phenomenon and instantly observe whether their predictions are correct or not. This helps the development of cognitive process skills.

Conclusions and Recommendations: When experiments are performed through POE method, students' levels of conceptual understanding improve. In such cases, students get more attentive and interested in experiments conducted in group rather than passively watching the ongoing process, which is what students generally prefer. It is clear from the results of the present study that POE method may contribute to the development of the habit of behaving based on a sense of solidarity and responsibility in individual and group activities among students.

Despite the prevailing positive aspects, it is also evident that the method entails certain problems. It is believed that the feasibility of the method can be maximized if utmost attention is paid to environmental conditions, the subjects to be discussed, and durations of practices.

It is obvious that the preservice teachers who stated that they would not employ this method in their classes think so because of the difficulties encountered during the implementation process. However, we believe that POE method should be employed in educational activities more, given many other positive aspects and the fact that the target audience of preservice science teachers will be middle school students.

(yaş ve cinsiyet) ile profesyonel karakteristikleri (deneyimi, girdiği sınıf düzeyi, engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğü) gruplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ne kişisel özellikler [F (2, 81) = 2.87, p = .07] ne de profesyonel karakteristikler [F (5, 76) = .71, p = .62] öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarını belirleme de istatistiksel olarak anlamlı modeller ortaya koymamıştır. Kişisel özellikler öğretmenlerin toplam puanlarını % 7 etkilerken profesyonel karakteristikler öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutum puanlarına % 4'lük bir katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Öneriler: *Araştırmanın sonucuna göre bayan öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı olan tutumlarının daha pozitif olması daha önceki yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ancak lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerinden yüksek puan alması ve öğretmenlerin yaşlandıkça daha pozitif tutum sergilemeleri daha önce yapılan araştırmaların birçoğu ile farklılık göstermektedir. Bunun yanında engelli öğrencileri eğitmekle ilgili eğitim alan öğretmenlerin puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin engelli öğrencilerle ilgili eğitimlere katılarak bilgi birikimlerini artırmaları ve tutumları ile ilgili pozitif bir artış sağlanarak, engelli öğrencilerinin eğitiminin kalitesi artırılabilir. Bu çalışmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, deneyimi, öğretmenin dersine girdiği sınıf düzeyi, öğretmenin engelli bireylerle olan etkileşim düzeyi, öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili eğitiminin olup olmadığı ve öğretmenin kendini engelli öğrencileri eğitmekle ilgili ne kadar yeterli gördüğünün bilinmesinin öğretmenin tutumlarını tahmin etmede yeterli olmadığı sonucudur. Bu çalışma öğretmenlerin tutumları ile birlikte eğitim yaklaşımları ve eğitim gereksinimleri göz önüne alınarak tekrarlanabilir. Bunun yanında çalışmada genel olarak engelli öğrencilere karşı tutumlar incelenmiştir, otizm, öğrenme güçlüğü gibi daha özel engeller seçilerek ve örneklem genişletilerek çalışma tekrarlanabilir.*