

**ÇUKUROVA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**

Vol: 45

No: 2



ISSN: 1302-9967

E-ISSN: 2149-116X

Çukurova Üniversitesi

**Eğitim Fakültesi
Dergisi**

September-2016

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

VOLUME: 45

NO: 2

September – 2016
ADANA

Çukurova University Faculty of Education Journal

Owner

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr. (Dean)
Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: ef@cu.edu.tr

Editor

Memet KARAKUŞ, Assist. Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: memkar@cu.edu.tr

Editor

Neşe CABAROĞLU, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of ELT
e-mail: ncabar@cu.edu.tr

Editor

Nimet KESER, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of Fine Art Education
e-mail: nimetkeser@gmail.com

Editor-in-Chief

Meral ATICI, Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of Psychological Counseling&Guidance
e-mail: matici@cu.edu.tr

Editor

Perihan DİNÇ ARTUT, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of Mathematics Education
e-mail: partut@cu.edu.tr

Editor

Pınar FETTAHLIOĞLU, Assist. Prof. Dr.
Çukurova University Faculty of Education
Department of Science Education
e-mail: pinardnz@cu.edu.tr

Contact

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34

Fax : +90 322 338 64 40

e-mail : ef@cu.edu.tr

web : www.cufej.com

CUFEJ is indexed the ULAKBIM, ASOS Index, ProQuest, Contemporary Science Association, The Central and Eastern European Online Library.

Copyright © 2016
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved

September - 2016

INDEX

Gökay KELDAL, Abdullah ATLI

University Students' Personality Traits as Predictors of their Loneliness Levels..... 131

Güneş SALI

An Examination of Violent and Empathic Tendencies in Adolescents by Different Variables 147

Veda ASLIM YETİŞ, Aşlı Eda DÜNDAR

La Compétence Interculturelle dans Salut 10, 11 et 12 181

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Mustafa SÖZBİLİR, Aydın KIZILASLAN

Teacher Educators' Views On Scientific Literacy Of Visually Impaired Students..... 209

Gülşen ÜNVER

Connecting Theory and Practice in Pre-Service Early Childhood Teacher Education Programs 243

Adnan TAŞGIN, Adnan KÜÇÜKOĞLU

The Effect of Clinical Practice on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions..... 265

Betül TİMUR, Şirin YILMAZ, Serkan TİMUR

Science and Technology Teachers' Views about FATİH Project 287

Sibel AKIN, Ömer ÇALIŞKAN, Cennet ENGİN-DEMİR

Civic Engagement among University Students: Case of a Turkish Public University 301

İdris KAYA, A. Rezan ÇEÇEN EROĞUL

The Mediating Role of Automatic Thought and Cognitive Emotion Regulation Strategies on Relationships among Childhood Abuse/Neglect, Behavioral Problems and Resilience of Adolescents... 331

Solmaz AYDIN, Zehra ÇEKİM

State of Instructors to Use Self-Regulated Learning Processes in Their Courses 359

Tuğba HOŞGÖRÜR, Yılmaz İlker YORULMAZ

The Effect of Power Sources Used by Lecturers in Class Management on The Pre-Service Teachers' Perceptions of Fairness Regarding Their Learning Environment 375

M. Emre SEZGİN, Mahinur COŞKUN

The Effects of Multimedia Courseware Design Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning on Academic Achievement and Instructional Efficiency 405



University Students' Personality Traits as Predictors of their Loneliness Levels

Gökay KELDAL^{a*}, Abdullah ATLI^b

^aÖmer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye

^bİnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 25 August 2014

Revised 03 March 2016

Accepted 15 June 2016

Keywords:

Loneliness,
Personality,
Personality traits,
University,
University students

Abstract

The purpose of this study is to determine to what extent the personality traits based on the Five Factor Theory (extraversion, neuroticism, agreeableness, conscientiousness, openness to experience) predict loneliness levels of university students. The study group of the research was composed of 433 students (260 female and 173 male students) who were attending İnönü University and Niğde University in the academic year of 2013-2014. As the data collection tools, the UCLA Loneliness Scale and the Five Factor Personality Inventory were used in the study. The data analysis was performed using correlation and multiple regression analysis methods. According to the findings of the research, the personality traits of extraversion, neuroticism, agreeableness, and openness to experience are significant predictors of university students' loneliness levels. Consequently, the personality traits based on the Five Factor Theory explained 28% of the variance in loneliness scores of university students.

Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Kişilik Özellikleri

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 25 Ağustos 2014

Düzeltilme 03 Mart 2016

Kabul 15 Haziran 2016

Anahtar Kelimeler:

Yalnızlık,
Kişilik,
Kişilik özellikleri,
Üniversite,
Üniversite öğrencileri

Öz

Bu araştırmanın amacı, Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, nevroziklik, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordama gücünü belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü ve Niğde Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 433 (260 kız ve 173 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, veri toplama araçları olarak UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, veri analizi korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre dışadönüklük, nevroziklik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Sonuç olarak, Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleri üniversite öğrencilerinin yalnızlık puanlarındaki varyansın % 28'ini açıklamıştır.

* Author: gokaykeldal@yandex.com

Introduction

Loneliness is regarded as a general experience (Perlman & Peplau, 1981) and accepted to be dangerous for individual's mental health when it is severe and lasts long (Perlman & Peplau, 1984). Selçukoğlu (2001) explains loneliness as one of the most common problems in modern societies. Peplau and Perlman (1982) define loneliness as psychological distress symptoms accompanying the actual or perceived absence of satisfaction in individual's social relationships. Buluş (1997) regards loneliness not just as a state of being physically alone but also insufficiency of social relationships and lowness of the level of satisfaction received from those relationships. Karnick (2005) argues that the meanings of loneliness in the literature do not comply with each other and states that loneliness is a universal emotion and exists in the nature of humankind.

Although loneliness is regarded as a psychological problem that may occur in any stage of human life and be experienced by anyone (Koçak, 2003), the will to be together with others and develop close relationships with them becomes more intense in some of the development periods (Kızıldağ, 2009). Young adulthood can be considered one of these periods. Erikson (cited in, Schultz & Schultz, 2009) explained the young adulthood, which it is thought many university students go through, as a phase of isolation from intimacy and stated that individuals have duties such as building intimate relationships and those who could not build such relationships may experience the feeling of isolation. When considering these basic motivations of university students in establishing relationships, it is thought that there is a high risk that they may experience the feeling of loneliness. Accordingly, it has been seen in several studies aiming to examine university students' loneliness levels (Buluş, 1997; Ceyhan & Ceyhan, 2011; Oruç, 2013; Saltalı, Öztürk, & Samur, 2009; Yalaz-Seçim, Alpar, & Algür, 2014) that students experience the feeling of loneliness.

In the studies performed with university students, it has been found that individuals with higher levels of loneliness have lower levels of life satisfaction (Tuzgöl-Dost, 2007), and loneliness is one of the factors that affect adjustment to university (Sevinç & Gizir, 2014), academic achievement (Stoliker & Lafreniere, 2015) and academic adjustment (Lijuan, Rui, Benxian, & Xiao, 2014). Moreover, a positive relationship has been found between loneliness and hopelessness (Girgin, 2009), depression and suicidal behavior (Chang, Muyan, & Hirsch, 2015), anxious and avoidant attachment (Wei, Russell, & Zakalik, 2005) and alienation (Atli, Keldal, & Sonar, 2015) whereas a negative relationship has been found between loneliness and psychological well-being (Çeçen & Cenkseven, 2007) and psychological resilience (Kılıç, 2014). All these findings obtained by the researchers revealed that loneliness is an important factor in university students' mental health. In this context, it can be said that it is important to examine the relationship between university students' loneliness levels and their personality traits.

Various theories have been suggested in the literature for the personality traits. One of these theories is the "Five Factor Theory" (Goldberg, 1990, 1992; McCrae & Costa, 1987; McCrae & John, 1992). The Five Factor Personality Theory is considered to be combining many different perspectives uttered for personality (Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009). The factors included in the Five Factor Personality Theory are as follows: Extraversion, Neuroticism, Agreeableness, Conscientiousness, and Openness to Experience (Goldberg, 1992).

Individuals with personality traits of *extraversion* are considered confident, and social individuals who like talking (Barrick & Mount, 1993). It is stated that individuals with higher levels of *neuroticism* are unconfident, anxious, pessimist, and angry individuals (Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002). It is suggested that individuals with higher levels of *agreeableness* are friendly, trustful, and helpful but those with lower levels of *agreeableness* are sarcastic, insensitive, and antagonist people (Costa & McCrae, 1992). It is argued that individuals with the personality traits of *conscientiousness* are responsible, trustworthy, persistent, and success-oriented people (Barrick & Mount, 1993). And it is stated that *openness to experience* involves personality traits such as being intellectual, creative, philosophical, and non-traditional (Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999).

It is known that some of the factors related to loneliness are personality traits (Atak, 2009; Hensley et. al., 2012; Long & Martin, 2000; Neto & Barros, 2003; Stephan, Fath, & Lamm, 1988; Vanhalst et. al., 2012); however, it is seen that several studies emphasize only the personal traits of neuroticism and extraversion. Hence, it is thought that investigating the relationship between agreeableness, conscientiousness, openness to experience, and loneliness will contribute to the literature.

One of the most basic necessities during the development period of university students is to establish intimacy with others. The emotion of loneliness to be experienced in this period may affect university students' development in a negative way. Therefore, it is thought to be important to examine personality traits, which are deemed to be related to university students' loneliness levels. Considering the related literature, it is seen that there are limited number of studies addressing the relationship between university students' loneliness levels and the personality traits based on the Five Factor Theory. Hence, Atak's (2009) study revealed that there are meaningful and significant relationships between personality traits and loneliness. In this context, it was aimed at determining to what extent the university students' personality traits based on the Five Factor Theory predict their loneliness levels.

Method

Research Model

This study was designed in the correlational model to determine the relationships between university students' personality traits based on the Five Factor Theory and their loneliness levels. Creswell (2012) stated that the correlational model allows for explaining the relationships among variables and predicting the scores. The predictor variables of the research are the personality traits based on the Five Factor Theory. The outcome variable of the research is university students' loneliness levels.

Study Group

The study group in the research was selected via the convenience sampling (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) method. The study group was composed of 433 students, 260 (60%) of which are female and 173 (40%) are male, who were studying at İnönü University and Nigde University in the fall term of the academic year of 2013-2014. Ages of the students varied between 18 and 29 (\bar{x} =20.50; sd =1.75).

Data Collection Tools

THE UCLA Loneliness Scale: The UCLA Loneliness Scale was developed by Russell, Peplau and Ferguson (1978) to evaluate individuals' loneliness levels. The scale was revised by Russell, Peplau and Cutrano (1980) and adapted into the Turkish language by Demir (1989). The Likert-type scale is composed of 10 positive and 10 negative items, 20 items in total. The lowest and highest scores that can be obtained in the UCLA Loneliness Scale are 20 and 80 respectively. The higher scores in the scale are accepted to be the sign of more intense loneliness. The internal consistency reliability coefficient and test-retest reliability coefficient of the scale were calculated to be .96 and .94 respectively (Demir, 1989).

The Five Factor Personality Inventory: The Five Factor Personality Inventory was developed by Benet-Martinez and John (1998) to evaluate personality traits in an effective and quick way. It is a 5-Likert type inventory composed of five subdimensions (extraversion, neuroticism, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience) and 44 items. Its adaptation to the Turkish language was performed by Sümer through standard translation and the retranslation method in the scope of an international project (Sümer, Lajunen, & Özkan, 2005). In the study performed by Sümer et. al. (2005),

internal consistency reliability coefficient of the inventory was found to be varying between .64 and .77 for the subdimensions.

Data Analysis

The data analysis of the research was conducted on SPSS 23. The significance level was accepted to be .05 in the research. To identify the relationships among the variables, correlation analysis; to examine to what extent the independent variables predict the loneliness levels of university students, multiple regression analysis; and to calculate the effect size, Cohen f^2 statistics were used in accordance with the purpose of the research.

Before data analysis, missing data and faulty data entries were checked. Next, outliers, multicollinearity, normality, linearity, homoscedasticity, and independence of errors (Tabachnick & Fidell, 2013) which are the assumptions of the multiple regression analysis were examined. The outliers were examined with the Mahalanobis distance test and it was seen that the outliers did not exceed ($\chi^2_5=20.52$). For the multicollinearity problem, the relationship was examined among the predictors, and the tolerance and VIF values were checked. According to the findings, the highest-level relationship among the predictors was .42, the tolerance values varied between .78 and .85, and the highest VIF value was 1.27. The fact that the relationships among the predictors were not .80 and above (Mayers, 2013), the tolerance value was higher than .10 (Field, 2009), and the VIF value was below 10 (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003) indicates that there was no multicollinearity problem.

The scatter plot graph of the residuals was examined for normality, linearity, and homoscedasticity so it was seen that necessary assumptions were met (Tabachnick & Fidell, 2013). The Durbin-Watson value was looked at for the independence of errors, and the value was concluded to be 1.92. Ho (2014) stated that the Durbin-Watson value should vary between 1.50 and 2.50 for the independence of errors. According to the finding obtained from the data, the independence of errors assumption was met, too.

Findings

To identify the relationships among the variables, correlation analysis was utilized and to find to what extent the independent variables predict the dependent variable, the multiple regression analysis was performed and the results are presented in Table 1 and Table 2.

Table 1.

The Correlation Coefficients between University Students' Personality Traits and Loneliness Levels

Değişkenler	\bar{x}	sd	1	2	3	4	5	6
1. Loneliness	34.24	9.70	-					
2. Extraversion	3.31	.76	-.44**	-				
3. Neuroticism	2.84	.68	.35**	-.32**	-			
4. Conscientiousness	3.66	.54	-.10*	.13**	-.19**	-		
5. Agreeableness	3.73	.47	-.20**	.04	-.22**	.42**	-	
6. Openness to Experience	3.63	.55	-.08	.36**	-.15**	.32**	.24**	-

(*)=p<.05; (**) =p<.01

In Table 1, the relationship between the loneliness levels of the university students and their personality trait is given. There are significant and negative relationships between loneliness and *extraversion* ($r=-.44$, $p<.01$), loneliness and *agreeableness* ($r=-.20$, $p<.01$), loneliness and *conscientiousness* ($r=-.10$, $p<.05$) whereas there is a significant and positive relationship between loneliness and *neuroticism* ($r=.35$, $p<.01$). There is no significant relationship between loneliness and openness to experience ($r=-.08$, $p>.05$).

Table 2.

The Results of the Multiple Regression Analysis Regarding the Predictors of University Students' Loneliness Levels

Predictive Variables	B	SE	β
Constant	47.53	5.08	
Extraversion	-5.36	.58	-.42**
Neuroticism	2.90	.64	.20**
Conscientiousness	.34	.83	.02
Agreeableness	-3,75	.95	-.18**
Openness to Experience	2,48	.81	.14**

(**)= $p < .01$, $R^2 = .28$

As seen in Table 2, the personality traits based on the Five Factor Theory explained 28% of the variance of university students' loneliness levels [$F_{(5,427)} = 33.25$; $p < .01$]. It was seen that four of the independent variables had statistically significant contributions to the model. The most important contribution was made by extraversion ($\beta = -.42$, $p < .01$), neuroticism ($\beta = .20$, $p < .01$), agreeableness ($\beta = -.18$, $p < .01$) and openness to experience ($\beta = .14$, $p < .01$) personality traits considering the contributions of the independent variables to the model.

The Cohen f^2 statistics was used for calculating the effect size after the regression analysis and the Cohen f^2 value was found to be .39. Cohen (1988) stated that the Cohen f^2 value being .35 and above is a large effect. This reveals the importance of the result in practice.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The purpose of this research is to determine to what extent the personality traits based on the Five Factor Theory predict university students' loneliness levels. As a result of the multiple regression analysis performed to this end, it was concluded that extraversion, agreeableness, neuroticism, and openness to experience personality traits are important predictors of loneliness, and it was seen that conscientiousness does not statistically predict loneliness.

According to the research results, the personality traits based on the Five Factor Theory were found to be important predictors of university students' loneliness levels. In Atak's (2009) study, of which sample partly comprised of university students, it was found out that the personality traits based on the Five Factor Theory are important predictors of loneliness in emerging adulthood. When it is considered that many of the university students are emerging adulthood, it can be said that these findings coincide with the findings of this research.

The extraversion personality trait is a negative and significant predictor of university students' loneliness levels. In other words, as university students' extraversion level increases, their loneliness level decreases. Kong et. al. (2015) concluded that there is a negative relationship between extraversion and university students' loneliness levels. These findings show that there is a negative relationship between the personality trait extraversion and loneliness. Mount, Barrick, Scullen and Rounds (2005) stated that extraverts are social, energetic and active people. In addition, Teppers et. al. (2013) argued that extravert individuals tend to be in a positive state of mind and prefer having social relationships. In this context, considering that individuals with the extraversion personality trait have basic motivations such as socializing, establishing relationships with others, and being sociable, it can be said that they are less likely to face the emotion of loneliness.

The personality trait of neuroticism is a positive and significant predictor of university students' loneliness levels. In other words, as the personality trait of neuroticism increases, loneliness level increases, too. Neto and Barros (2003) also concluded that neuroticism is an important predictor of loneliness. These findings are in parallel with the findings of this research. The personality traits of neurotics include being nervous, anxious, and angry (Barrick & Mount, 1993). Accordingly, it can be said

that neurotics, who possess some personality traits that may make it difficult for them to communicate with others, may be subjected to intense feeling of loneliness.

The personality trait of agreeableness is a negative and significant predictor of university students' loneliness levels. As agreeableness increases, loneliness level decreases. It is known that individuals with the personality traits of agreeableness are humble, kind, cooperative, agreeable, and well-tempered people (Roccas et. al., 2002). It is thought that individuals who are more inclined to this personality trait are less likely to experience problems in their social relationships and more likely to solve possible problems when facing them. It can be assumed that individuals who have these skills are less likely to face the feeling of loneliness. Individuals with the personality traits of agreeableness may experience the feeling of loneliness less since it is possible that they adjust to new environments such as university due to some of their traits.

The personality trait of openness to experience is a positive and significant predictor of university students' loneliness levels. In other words, as openness to experience increases, individuals' loneliness level increases. Atak (2009) concluded that openness to experience is not a significant predictor of loneliness. These findings contradict with the findings of this research. It is known that individuals who have the personality trait of openness to experience are dreamers, intellectual, and art-loving people (Mount et. al., 2005) and exhibit the traits of creativity, curiosity, and quick understanding (Teppers et. al., 2013). When we consider the fact that individuals with openness to experience are dreamers and curious people who are against society's norms, it is assumed that there would not be many people around them who would feel close to them. It is thought that individuals with this personality trait may experience the feeling of loneliness more because their actions are considered contradictory and extreme due to society being conservative about keeping and maintaining its habits. Difference between the direction (sign) of the correlation coefficient and standard regression coefficient in the relationship between openness to experience and loneliness can be explained by the fact that there may be suppressor variable(s) in the model.

It was concluded that the personality trait of conscientiousness is not a significant predictor of university students' loneliness levels. This result shows that conscientiousness does not play a significant explanatory role in the variance of university students' loneliness scores. This finding coincides with the finding gained by Atak (2009). Costa, McCrae and Dye (1991) explained subdimensions of conscientiousness as competence, order, dutifulness, achievement striving, self-discipline, and deliberation. In a study by Hensley et. al. (2012) performed with the elderly, it was concluded that competence subdimensions of conscientiousness are important predictors of loneliness. In this context, it is thought that the reason why conscientiousness is not a significant predictor of loneliness may be about the study group.

There are some limitations to the research. One of them is about the study group. The study group was composed of the students who were attending Nigde University in the Central Anatolia Region and Inonu University in the Eastern Anatolia Region of Turkey. Hence, this research is limited to this study group. By collecting data from different universities of Turkey, the relationship between university students' loneliness levels and the personality traits based on the Five Factor Theory can be examined again. The second limitation to the research may be considered as the method used. The quantitative research method was used in the research. It can be recommended to the researchers to investigate the subject with qualitative and mixed methods in future studies.

Even though the research has some limitations to it, it can be said to have important contributions. University education is of importance for individuals to improve themselves and, therefore, contribute to the society. It can also be said that it is important to reveal the relationship between university students' loneliness levels and their personality traits and the direction of this relationship because how they experience the feeling of loneliness during this period may harm them and the society. Intervention strategies and programs can be developed and implemented by psychological counseling centers in universities in accordance with these findings to mitigate loneliness.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yalnızlık, genel bir yaşantı olarak görülmekte (Perlman & Peplau, 1981) ve yalnızlığın hem şiddetli hem de uzun süreli olmasının bireyin ruhsal sağlığı için tehlikeli olduğu belirtilmektedir (Perlman ve Peplau, 1984). Selçukoğlu (2001) yalnızlığı modern toplumlardaki en yaygın problemlerden biri olarak ifade etmektedir. Peplau ve Perlman (1982) tarafından yalnızlık, bireyin sosyal ilişkilerindeki doyumun gerçek ya da algılanan yokluğuna psikolojik sıkıntı belirtilerinin eşlik etmesi olarak tanımlanmaktadır. Buluş (1997), yalnızlığı, sadece fiziksel bir yalın olma durumu olarak değil bireyin sosyal ilişkilerinin yetersizliği ve bu ilişkilerden elde ettiği doyum düzeyinin azlığı olarak görmektedir. Karnick (2005), yalnızlığın literatürde birbirini tutan bir anlamı olmadığını dile getirmekte, yalnızlığın evrensel bir duygu olduğunu ve insanlığın doğasında var olduğunu belirtmektedir.

Yalnızlık, insan yaşamının her evresinde ortaya çıkabilecek ve herkes tarafından yaşanabilecek bir psikolojik sorun olarak değerlendirilse de (Koçak, 2003) gelişim dönemlerinin bazılarında diğer kişilerle bir arada olmak ve onlarla yakın ilişkiler geliştirme isteği daha yoğundur (Kızıldağ, 2009). Bu dönemlerden biri olarak da genç yetişkinlik evresi görülebilir. Birçok üniversite öğrencisinin de içerisinde yer aldığı düşünülen genç yetişkinlik evresini Erikson (Akt., Schultz & Schultz, 2009), yakınlığa karşı yalıtılmışlık evresi olarak nitelendirmiş, bu dönemde bireylerin yakın ilişkiler kurma gibi görevleri olduğunu ifade etmiş ve yakın ilişkiler kuramayan bireylerin yalıtılmışlık duygusu yaşayabileceğini belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin ilişki kurmadaki bu temel motivasyonları dikkate alındığında yalnızlık duygusunu yaşama risklerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini incelemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalarda (Buluş, 1997; Ceyhan & Ceyhan, 2011; Oruç, 2013; Saltalı, Öztürk, & Samur, 2009; Yalaz-Seçim, Alpar, & Algür, 2014) öğrencilerin yalnızlık duygusunu yaşadıkları görülmektedir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının daha düşük olduğu bulgusu elde edilmiş (Tuzgöl-Dost, 2007), yalnızlığın üniversiteye uyumu (Sevinç & Gizir, 2014), akademik başarıyı (Stoliker & Lafreniere, 2015) ve akademik uyumu (Lijuan, Rui, Benxian, & Xiao, 2014) olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yalnızlıkla umutsuzluk (Girgin, 2009), depresyon ve intihar davranışı (Chang, Muyan, & Hirsch, 2015), kaygılı ve kaçınan bağlanma (Wei, Russell & Zakalik, 2005) ve yabancılaşma (Atli, Keldal, & Sonar, 2015) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; yalnızlık ile psikolojik iyi oluş (Çeçen & Cenkseven, 2007) ve psikolojik dayanıklılık (Kılıç, 2014) arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından elde edilen bütün bu bulgular üniversite öğrencilerinin ruhsal sağlıkları açısından yalnızlığın önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Literatürde, kişilik özelliklerine yönelik pek çok kuram öne sürülmüştür. Bu kuramlardan birisi olarak da “Beş Faktör Kuramı” (Goldberg, 1990, 1992; McCrae & Costa, 1987; McCrae & John, 1992) görülmektedir. Beş Faktör Kuramı, kişilik ile ilgili ortaya atılan birçok farklı görüşü birleştirmiş olarak nitelendirilmektedir (Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009). Beş Faktör Kişilik Kuramında yer alan faktörler: Dışadönüklük, Nevrotiklik, Uyumluluk, Sorumluluk ve Deneyime Açıklık olarak ifade edilmektedir (Goldberg, 1992).

Dışadönüklük kişilik özelliklerine sahip bireyler, kendine güvenen, konuşmayı seven ve sosyal olan biçiminde değerlendirilir (Barrick & Mount, 1993). *Nevrotiklik* özelliği yüksek olan bireylerin güvensiz, kaygılı, karamsar ve öfkeli oldukları belirtilir (Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002). *Uyumluluk*, kişilik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olan bireylerin cana yakın, başkalarına güvenen ve yardımsever

oldukları; düşük düzeyde sahip olan bireylerin, alaycı, duyarsız ve antagonist özellikler taşıdıkları ifade edilir (Costa & McCrae, 1992). *Sorumluluk* kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin, sorumluluk sahibi, güvenilir, ısrarcı olan ve başarı yönelimli oldukları dile getirilir (Barrick & Mount, 1993). *Deneyime açıklık* boyutunun, entelektüel, yaratıcı, felsefi, özerk olma ve geleneksel olmama gibi kişilik özelliklerini içerdiği aktarılır (Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999).

Yalnızlıkla ilişkili faktörlerden birinin de kişilik özellikleri olduğu (Atak, 2009; Hensley et. al., 2012; Long ve Martin, 2000; Neto & Barros, 2003; Stephan, Fath, & Lamm, 1988; Vanhalst et. al., 2012) bilinmekte ancak birçok çalışmada nevroz ve dışadönüklük kişilik özellikleri üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin yalnızlıkla ilişkisinin araştırılmasının literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin bulunduğu gelişim dönemleri içerisinde en temel gereksinimlerinden biri de diğer insanlarla yakınlık kurmaktır. Bu dönemde yaşanacak yalnızlık duygusu üniversite öğrencilerinin gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini ilişkili olduğu düşünülen kişilik özelliklerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dair çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Nitekim, Atak'ın (2009) yaptığı çalışmada kişilik özellikleriyle yalnızlık arasında anlamlı ve önemli ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özelliklerinin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleriyle yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Creswell (2012), korelasyonel modelin değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması ve puanların yordanmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmanın yordayıcı değişkenleri Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleridir. Araştırmanın yordanan değişkeni üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleridir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu uygun örnekleme (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi ve Niğde Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 260'ı kız (%60) 173'ü erkek (%40) toplam 433 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 18-29 (\bar{x} =20.50; ss =1.75) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Bireylerin yalnızlık düzeylerini değerlendirmek için kullanılan UCLA yalnızlık ölçeği, Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Russell, Peplau ve Cutrano (1980) tarafından revize edilmiş ve Türkçeye Demir (1989) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek likert tipinde olup, 10 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. UCLA Yalnızlık Ölçeğinden en az 20 en fazla 80 puan alınmaktadır. Ölçekten, yüksek puan alınması yalnızlığın daha yoğun yaşandığının belirtisi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .96, test tekrar test güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır (Demir, 1989).

Beş Faktör Kişilik Envanteri: Beş Faktör Kişilik Envanteri, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından kişiliğin boyutlarını etkili ve hızlı bir biçimde değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Dışadönüklük, nevroz, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyuttan ve 44 maddeden oluşan envanter beşli likert derecelendirme tarzındadır. Türk diline uyarlaması Sümer tarafından

uluslararası bir proje kapsamında standart çeviri ve tekrar çeviri yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Sümer, Lajunen, & Özkan, 2005). Sümer vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada envanterin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı alt boyutlar arasında .64 ile .77 aralığında değişmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmanın veri analizi SPSS 23 ile yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi; bağımsız değişkenlerin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için çoklu regresyon analizi ve etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen f^2 istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmada veri analizi yapılmadan önce eksik veri ve hatalı veri girişleri kontrol edilmiştir. Bu kontroller sağlandıktan sonra çoklu regresyon analizinin varsayımları olan uç değerler, çoklu bağlantı, normallik, doğrusallık, eşvaryanslılık ve hataların bağımsızlığı (Tabachnick & Fidell, 2013) incelenmiştir. Uç değerler mahalanoobis uzaklık testiyle incelenmiş ve uç değerlerin ($\chi^2_5=20.52$) geçmediği görülmüştür. Çoklu bağlantı problemi için yordayıcılar arasındaki ilişkiler incelenmiş, tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yordayıcılar arasında en yüksek ilişkinin .42 olduğu, tolerans değerlerinin .78 ile .85 arasında değiştiği ve en büyük VIF değerinin 1.27 olduğu gözlemlenmiştir. Yordayıcılar arasındaki ilişkilerin .80 ve üzerinde olmaması (Mayers, 2013), tolerans değerinin .10'dan büyük olması (Field, 2009) ve VIF değerinin 10'dan küçük olması (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003) çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir.

Normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık için artıkların saçılım grafiği incelenmiş ve gerekli sayıtların karşılandığı (Tabachnick & Fidell, 2013) görülmüştür. Hataların bağımsızlığı için Durbin-Watson değerine bakılmış ve bu değer 1.92 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ho (2014), hataların bağımsızlığı için Durbin-Watson değerinin 1.50 ile 2.50 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Verilerden elde edilen bulguya göre hataların bağımsızlığı varsayımı da karşılanmıştır.

Bulgular

Değişkenler arası ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış, sonuçlar tablo-1 ve tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-1.
Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Yalnızlık Düzeyleri Arasında Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6
1. Yalnızlık	34.24	9.70	-					
2. Dışadönüklük	3.31	.76	-.44**	-				
3. Nevrotiklik	2.84	.68	.35**	-.32**	-			
4. Sorumluluk	3.66	.54	-.10*	.13**	-.19**	-		
5. Uyumluluk	3.73	.47	-.20**	.04	-.22**	.42**	-	
6. Deneyime Açıklık	3.63	.55	-.08	.36**	-.15**	.32**	.24**	-

(*)= $p < .05$; (**)= $p < .01$

Tablo-1'de üniversite öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler yer almaktadır. Yalnızlık ile *dışadönüklük* kişilik özelliği arasında ($r = -.44$, $p < .01$), yalnızlık ile *uyumluluk* kişilik özelliği arasında ($r = -.20$, $p < .01$), yalnızlık ile *sorumluluk* kişilik özelliği arasında ($r = -.10$, $p < .05$) anlamlı olarak negatif yönde bir ilişki varken; yalnızlık ile *nevrotiklik* kişilik özelliği arasında ($r = .35$, $p < .01$) anlamlı

olarak pozitif yönde bir ilişki vardır. Yalnızlık ile deneyime açıklık kişilik özelliği arasında ($r=-.08$, $p>.05$) anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo-2.

Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β
Sabit	47.53	5.08	
Dışadönüklük	-5.36	.58	-.42**
Nevrotiklik	2.90	.64	.20**
Sorumluluk	.34	.83	.02
Uyumluluk	-3.75	.95	-.18**
Deneyime Açıklık	2.48	.81	.14**

(**)= $p<.01$, $R^2=.28$

Tablo-2’de görüldüğü üzere Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleri üniversite öğrencilerinin yalnızlık puanlarındaki varyansın %28’ini [$F_{(5,427)}= 33.25$; $p<.01$] açıklamıştır. Bağımsız değişkenlerden dördünün modele katkılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin modele katkıları değerlendirildiğinde en önemli katkının dışadönüklük ($\beta=-.42$, $p<.01$), nevroitiklik ($\beta=.20$, $p<.01$), uyumluluk ($\beta=-.18$, $p<.01$) ve deneyime açıklık ($\beta=.14$, $p<.01$) kişilik özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonucunda etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen f^2 istatistiği kullanılmış ve Cohen f^2 değeri .39 bulunmuştur. Cohen (1988), Cohen f^2 değerinin .35 ve üzerinde olmasını büyük etki olarak belirtmiştir. Bu durum, sonucun pratikteki önemi ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerinde Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özelliklerinin yordama gücünün belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda dışadönüklük, nevroitiklik, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin yalnızlığın önemli birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmış, sorumluluk kişilik özelliğinin ise istatistiksel olarak yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin üzerinde Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özelliklerinin önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Atak (2009) yaptığı çalışmada Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özelliklerinin, örnekleminin bir grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu beliren yetişkinlikteki (emerging adulthood) bireylerin yalnızlıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin birçoğunun beliren yetişkinlik döneminde olduğu göz önüne getirildiğinde bu bulguların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Dışadönüklük kişilik özelliği üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. Başka bir ifadeyle, üniversite öğrencilerinin dışadönüklük kişilik özellikleri arttıkça yalnızlık düzeyleri azalmaktadır. Kong vd. (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada dışadönüklük ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, dışadönüklük kişilik özelliği ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Mount, Barrick, Scullen ve Rounds (2005), dışadönüklerin sosyal, enerjik ve aktif olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, Teppers vd. (2013) dışadönük bireylerin olumlu bir ruh hali içerisinde olma eğiliminde olduklarını ve sosyal ilişkilere sahip olmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, dışadönüklük kişilik özelliğine sahip bireylerin sosyalleşme, başkalarıyla ilişki kurma, girişken olma gibi temel

motivasyonlarının olduğu düşünüldüğünde yalnızlık duygusuyla yüzleşme olasılığının az olduğu söylenebilir.

Nevrotiklik kişilik özelliği üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. Diğer bir deyişle, nevrotiklik kişilik özelliği arttıkça bireylerin yalnızlık düzeyleri de artmaktadır. Neto ve Barros (2003), nevrotiklik kişilik özelliğinin yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusunu ulaşımlardır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nevrotiklerin kişilik özellikleri arasında gergin, endişeli ve sınırlı olma vardır (Barrick & Mount, 1993). Bu doğrultuda, insanlarla iletişim kurmalarını zorlaştırabilecek bazı kişilik özelliklerine sahip olan nevrotiklerin yalnızlık duygusuna yoğun olarak maruz kalabilecekleri ifade edilebilir.

Uyumluluk kişilik özelliği üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. Uyumluluk, kişilik özelliği arttıkça bireylerin yalnızlık düzeyleri azalmaktadır. Uyumluluk kişilik özellikleri yüksek olan bireylerin alçak gönüllü, nazik, işbirlikçi, uyumlu ve iyi huylu özelliklere sahip olduğu bilinmektedir (Roccas et. al., 2002). Bu kişilik özelliğine daha yakın olan bireylerin sosyal ilişkilerinde problemlerle karşılaşma olasının düşük, problemlerle karşılaştıklarında çözme becerilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin yalnızlık duygusuyla yüzleşme ihtimalinin düşük bir düzeyde olduğu varsayılabilir. Uyumluluk kişilik özelliklerine sahip bireylerin üniversite gibi yeni girdikleri ortamlara, sahip oldukları bazı özellikler sayesinde uyum sağlamalarının muhtemel bir durum olmasından dolayı yalnızlık duygusunu daha az yaşayabilmektedirler.

Deneyime açıklık kişilik özelliği üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır. Başka bir ifadeyle, deneyime açıklık kişilik özelliği arttıkça bireylerin yalnızlık düzeyleri artmaktadır. Atak (2009) çalışmasında deneyime açıklık kişilik özelliğinin yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Deneyime açıklık kişilik özelliklerine yüksek oranda sahip olan bireylerin hayalperest, entelektüel, sanata duyarlı oldukları (Mount et. al., 2005) bilinmekte ve yaratıcılık, meraklı olma, çabuk anlama (Teppers et. al., 2013) özellikleri sergiledikleri görülmektedir. Deneyime açıklık kişilik özelliklerine sahip bireylerin hayalperest, meraklı ve toplum normlarına aykırı insanlar oldukları göz önünde bulundurulduğunda çevrelerinde kendilerine yakın hissedecekleri çok fazla insan olmayacağı varsayılmaktadır. Toplumun kendi alışkanlıklarını koruma ve sürdürme isteği konusundaki tutuculuğu nedeniyle deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip bireylerin eylemleri aykırı ve uç davranışlar olarak görülebileceğinden, bu kişilerin yalnızlığı daha fazla yaşayabileceği düşünülmektedir. Deneyime açıklık ile yalnızlık arasındaki ilişkide korelasyonun katsayısının işaret yönüyle standart regresyon katsayısının işaret yönünün farklı olması modelde baskılayıcı değişken ya da değişkenlerin olabileceği durumuyla açıklanabilir.

Sorumluluk kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin yalnızlık puanlarındaki varyansta sorumluluk kişilik özelliğinin önemli bir açıklayıcı rolü olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Atak'ın (2009) bulgusuyla örtüşmektedir. Costa, McCrae ve Dye (1991) sorumluluğun alt boyutlarını; yeterlilik (competence), düzen (order), sorumluluğun farkında olma (dutifulness), başarı arayışı (achievement striving), öz-disiplin (self-discipline) ve tedbirli olma (deliberation) olarak belirtmişlerdir. Hensley vd. (2012), yaşlılarla yaptıkları çalışmada sorumluluğun alt boyutlarından yeterliliğin yalnızlığın önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, sorumluluk kişilik özelliğinin yalnızlığın anlamlı bir yordayıcısı olmamasının çalışma grubu ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri araştırmanın çalışma grubuyla ilgilidir. Çalışma grubunu, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde bulunan Niğde Üniversitesi ve Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu nedenle bu araştırma bu çalışma grubuyla sınırlıdır. Türkiye'nin farklı üniversitelerinden veriler toplanarak üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle Beş Faktör Kuramına dayalı kişilik özellikleri arasında ilişki tekrar incelenebilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı olarak kullanılan yöntem gösterilebilir. Bu çalışmada nicel

araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılara bu konuyla ilgili yeni çalışmalarda nitel ve karma yöntemi kullanarak araştırmalar yapması önerilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının bulunmasına rağmen önemli katkıları olduğu ifade edilebilir. Üniversite eğitimi, bireylerin kendilerini geliştirmesi ve bu sayede topluma katkı sağlamaları açısından önem arz etmektedir. Üniversite öğrencilerinin bu dönemde yalnızlık duygusunu yoğun olarak yaşamalarının kendilerine ve topluma zararı olacağından üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleriyle kişilik özelliklerinin ilişkisinin ve bu ilişkinin yönünün ortaya konulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda üniversitelerde bulunan psikolojik danışma merkezleri tarafından yalnızlığı azaltıcı müdahale stratejileri ve programları geliştirilip uygulanabilir.

References

- Atak, H. (2009). Big five traits and loneliness among Turkish emerging adults. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 3(7), 1494-1498.
- Atli, A., Keldal, G., & Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the big five personality dimensions and job performance. *Journal of applied Psychology*, 78(1), 111-118.
- Benet-Martinez, V. & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1997(3), 82-90.
- Ceyhan, E. & Ceyhan, A. A. (2011). Üniversite psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin yalnızlık ve depresyon düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Chang, E. C., Muyan, M., & Hirsch, J. K. (2015). Loneliness, positive life events, and psychological maladjustment: When good things happen, even lonely people feel better!. *Personality and Individual Differences*, 86(2015), 150-155.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Çeçen, A. R. & Cenkseven, F. (2007). Psychological well being in predicting loneliness among university students. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 109-118.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 37(6), 811-818. doi: 10.2224/sbp.2009.37.6.811
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Hensley, B., Martin, P., Margrett, J. A., MacDonald, M., Siegler, I. C., Poon, L. W., & The Georgia Centenarian Study. (2012). Life events and personality predicting loneliness among centenarians: Findings from the Georgia Centenarian Study. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 173-188. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2011.613874>
- Ho, R. (2014). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS* (2nd ed.) Boca Raton, FL: CRC.

- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652.
- Karnick, P. M. (2005). Feeling lonely: Theoretical perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 7-12.
- Kılıç, D. Ş. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kong, X., Wei, D., Li, W., Cun, L., Xue, S., Zhang, Q., & Qiu, J. (2015). Neuroticism and extraversion mediate the association between loneliness and the dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research*, 233(1), 157-164. doi: 10.1007/s00221-014-40974
- Lijuan, Q., Rui, Z., Benxian, Y. A. O., & Xiao, Z. (2014). The effect of loneliness and coping style on academic adjustment among college freshmen. *Social Behavior & Personality*, 42, 969-978. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.969>
- Long, M. V. & Martin, P. (2000). Personality, relationship closeness, and loneliness of oldest old adults and their children. *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 55(5), 311-319.
- Mayers, A. (2013). *Introduction statistics and SPSS in psychology*. Edinburg: Pearson.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175-215.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel Psychology*, 58(2), 447-478.
- Neto, F. & Barros, J. (2003) Predictors of loneliness among students and nuns in Angola and Portugal. *The Journal of Psychology*, 137(4), 351-362. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980309600619>
- Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: Wiley.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck & R. Gilmour (Eds), *Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). London: Academic.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau & S. E. Goldston (Eds), *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-46). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801.
- Russel, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Saltalu, D. N., Öztürk, A., & Samur, E. (2009). A study on loneliness level of students in faculty of vocational education in terms of some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 1272-1277. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.226
- Schultz, P. D. & Schultz, E. S. (2009). *Theories of personality* (9th ed.). Belmont: Wadsworth.

- Yalaz-Seçim, Ö. Y., Alpar, Ö., & Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz üniversitesinde yapılan ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 200-215.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sevinç, S. & Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308. doi: 10.12738/estp.2014.4.2081
- Stephan, E., Fath, M., & Lamm, H. (1988). Loneliness as related to various personality and environmental measures: Research with the German adaptation of the UCLA Loneliness Scale. *Social Behavior and Personality*, 16(2), 169-174.
- Stoliker, B. E. & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. G. Underwood (Ed), *Traffic and transport psychology: Theory and application* (pp. 215-227). Oxford, UK: Elsevier.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). London: Pearson.
- Teppers, E., Klimstra, T. A., Van Damme, C., Luyckx, K., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2013). Personality traits, loneliness, and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(8), 1045-1063. doi: 10.1177/0265407513481445
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H., Engels, R. C., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence: Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 776-787. doi: 10.1007/s10964-011-9726-7
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614. doi: 10.1037/0022-0167.52.4.602



An Examination of Violent and Empathic Tendencies in Adolescents by Different Variables

Güneş SALI ^{a*}

^aBozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 30 September 2014

Revised 01 April 2016

Accepted 18 April 2016

Keywords:

Adolescents,
Violent tendency,
Empathic tendency.

Abstract

The goal of this research was to study the violent and empathic tendencies of adolescents according to different variables and to determine the correlation levels between these tendencies. For this purpose, the relational survey and causal-comparative model were used. The research was conducted on 513 adolescents (319 females and 194 males), with no disabilities, from two-parent families, and attending the 9th, 10th, and 11th grades of Anadolu high schools and Anadolu teacher-training high schools in Yozgat, which are affiliated with the Ministry of Education. The data were collected by means of the Student Information Form, the Violent Tendency Scale, and the adolescent form of the Child and Adolescent KA-SI Empathic Tendency Scale. All the results at a level of ($p<0.05$) have been accepted as statistically significant. The results of the research have revealed that the type of school, sex, and grade create statistically significant differences between aggression score values ($p<0.05$). While the type of school and grade do not lead to any statistically significant difference between emotional, cognitive, and total empathy scores ($p>0.05$), gender does. The correlation analysis results have established that there is a statistically significant weak positive correlation ($p<0.05$) between the aggression score and the following: emotional empathy score, cognitive empathy score, and total empathy score ($p<0.05$).

Ergenlerin Şiddet Eğilimleri ve Empatik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 30 Eylül 2014

Düzeltilme 01 Nisan 2016

Kabul 18 Nisan 2016

Anahtar Kelimeler:

Ergenler,
Şiddet eğilimi,
empatik eğilim

Öz

Ergenlerin şiddet eğilimlerinin ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve şiddet eğilimi ve empatik eğilim arasındaki ilişki düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Yozgat ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinde 9, 10 ve 11. sınıflara devam eden tam aileye sahip herhangi bir engeli olmayan 319 kız 194 erkek olmak üzere toplam 513 ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler Öğrenci Bilgi Formu, Şiddet Eğilim Ölçeği ve KA-SI Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu ile toplanmıştır. Tüm sonuçlar ($p<0.05$) düzeyinde istatistiksel anlamlı olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda; Okul türü, cinsiyet ve sınıfın saldırganlık puan değerleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılığa neden olduğu ($p<0.05$) saptanmıştır. Okul türü ve sınıfın duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılığa neden olmazken ($p>0.05$), cinsiyetin duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda da saldırganlık puanı ile duygusal empati puanı, bilişsel empati puanı ve toplam empati puanı arasında istatistiksel olarak negatif yönlü, anlamlı derecede zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

* Author: gunes.sali@bozok.edu.tr

Introduction

Violence has been considered a reflection of anger and one manifestation of aggression. It may largely affect the daily lives of individuals and interpersonal relationships, and threaten their psychological and physical wellbeing (Anderson & Bushman, 2002; Köknel, 2000). Incorporating a spectrum of forms as an indication of its definition as a multidimensional notion, violence is demonstrated through a variety of contexts (De Haan, 2009). Therefore, violent tendency is an important factor underlying the fights and quarrels at home, at school, and in the streets, as well as of other occurrences of violence. The aforementioned concepts have remained among the top research topics on the grounds that societies have been increasingly exposed to and experienced highly unresolved problems of anger, aggression, and violence (Haskan, 2009). As such, violence is considered to be an issue that requires the immediate attention of the scientific approach (Turpin & Kurz, 1997, as cited in De Haan, 2009).

Researchers have frequently used the terms violence and aggression interchangeably and a variety of definitions have been provided for the violence concept. The most widely accepted definition of violence has been established by the World Health Organization: “The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, which either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation” (WHO, 1996). Stanko’s frequently cited definition states that violence is “any form of behavior by an individual that intentionally threatens to or does cause physical, sexual or psychological harm to others or themselves” (Felson, 2009; Stanko, 2001, as cited in Ray, 2011). One of the most common ways of defining violence is to consider only forms of criminal violence and to argue that violence is the use of force that has been prohibited by law (Riedel & Welsh, 2002). However, many definitions of violence commonly include components of the abuse of physical power and harm against those exposed to violence (Haskan & Yıldırım, 2012)

Which behavior is to be considered violent in a specific society is generally determined in accordance with the cultural structure and prevalent value judgment of that society. Adolescent violence has been found to be closely associated with other types of violence. Previous studies showed that individuals who have witnessed domestic violence during their early development, are more likely to resort to violence during adulthood. Social isolation of families has also been reported as another risk factor (Heitmeyer & Hagan, 2005). Domestic violence has been observed in diverse populations and communities, suggesting that it is a pervasive problem affecting all ethnic and cultural groups worldwide, including Latin Americans, or Latinas (Crandall, Senturia, Sullivan & Shiu-Thornton, 2005). Deprivation and frustration as a result of adolescents’ failure or inability to properly engage in self-expression, in being understood by their circles, and in coping with individual and social repression have been indicated as the important factors resulting in violent behavior. In particular, adolescents can react negatively to frustration and not being understood, they can perceive authority in a hostile manner, and thus, they may tend to act violently (Gordon, 1999; Gözütok, 2008). In addition, as it means a lot to adolescents to have a good position among their school friends, popularity, leadership, and control, as well as the need for gaining such power and status may sometimes lead adolescents to violent behavior (Cowie, 2000; Gini, 2006). Another important factor leading to violence in adolescence has been considered inadequately developed communication skills. When adolescents fail to communicate effectively with their those in their environment, including peers, families, and teachers, they may resort to violence (Çuhadaroğlu, 2006). Research on adolescence tyranny indicates that lonely adolescents are more likely to be victims of peer violence (Buhs & Ladd, 2001).

Adolescents, as social entities, feel the need to communicate with other people. Relationships with others, the quality of such relationships, and feedback from others regarding the individual through the said relationships are all references for one’s self-perception. Success in such relationships depends on one’s understanding and acceptance of oneself and others. Empathy, which can be defined as the potential of an individual to understand others in a relationship, is an important quality (Kaya & Siyez, 2010; Yüksel, 2004). Although many definitions of empathy have been hitherto introduced (Dökmen,

1988; Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 1987; Palmeri-Sams & Truscott, 2004; Pecukonis, 1990), one of the most widely accepted is that empathy is composed of both cognitive and emotional elements that interact with each other. Emotional empathy means that one can sense the emotion the other person is feeling and one can provide the most appropriate reaction to the other's emotional situation (De Kemp, Overbeek, De Wied, Engels & Scholte, 2007; De Wied, Goudena & Matthys, 2005; Kaya & Siyez, 2010). Whereas cognitive empathy is defined as understanding the other's thoughts, and evaluating the situation from the other's perspective. Both cognitive and emotional empathy are among the effective factors that mitigate violent and aggressive behavior (Lovett & Sheffield, 2007; Mehrabian, 1997; Van Heerebek, 2010). Empathy has been reported to mitigate aggressive behavior in two ways: The first is associated with cognitive empathy. Based on their perspective-taking skills, individuals evaluate others' behavior from their perspectives, and thus, they can tolerate others. As a result, the frequency of aggressive behavior decreases (Feshbach, 1978). The second way is related to emotional empathy. It has been established that feeling the pain that the victim goes through can help one avoid behavior that would harm him (Eisenberg & Fabes, 1998; Özkan & Gökçearslan Çiftçi, 2009). The foundation of hypotheses suggesting that there should be a relationship between low empathic tendency and peer violence is the fact that low empathic level and various anti-social behaviors are correlated (Garaigordobil, 2009; Siyez & Kaya, 2011).

It has been suggested that empathy has a positive correlation with pro-social behaviors, such as being helpful, peaceful conflict resolution and problem-solving skills, social consensus, advanced level awareness, communication skills, and emotional skills, as well as helping with controlling antisocial behaviors, such as anger and nervousness (Barnett, 1987; Kalliopuska, 1992; de Wied, Branje & Meeus, 2007). Cüceloğlu (2000) also argued that being empathic incorporates a highly therapeutic effect in psychological terms. It is widely believed that empathy has an important role in understanding social behavior and human attitudes (Haigh, 2009; Hunter, 2003). Bearing in mind that adolescents could be both the source and the victim of violence, the relevant developmental period should be addressed thoroughly. In this period, through which many rapid changes are experienced in many areas of development, it is vitally important that adolescents acquire skills for managing emotions and developing behaviors so that they are not only able to function well during their development process but also be prepared for their psychological and social roles in the following periods (Arslan, 2010). Therefore, more research should be conducted to study and prevent adolescent violent tendencies.

Studies have been conducted internationally on violence and empathy (Endresen & Olweus, 2001; Espelage, Mebane & Adams, 2004; Harris & Picchioni, 2013; Palmeri-Sams & Truscott, 2004), aggression and empathy (Lesure-Lester, 2000), offending and empathy (van Langen, Wissink, van Vugt, van der Stouwe & Stams, 2014), delinquency and empathy (Ashraf, Khalid & Ahmed, 2014; Robinson, Roberts, Strayer, & Koopman, 2007) and bullying and empathy (Jolliffe & Farrington, 2006). However, an overview of the Turkish literature revealed that there were only a limited number of studies that investigated the personality traits of adolescents, who have resorted to violence or who have been the victims of violence. These studies provide information about the aggression and anger levels of adolescents (Kesen, Deniz & Durmuşoğlu, 2007), their violent tendencies and emotional awareness (Elmacı, 2007), self-respect and levels of aggression (Hüsmen, 2007), violent behavior and loneliness (Yıldırım, 2007), and violent tendency, loneliness, and social support perception (Haskan, 2009). As regards empathic skills, relevant studies included the impact of music education and the identity status of adolescents on their empathic skills (Erlanger, 1998; Köksal, 1997), empathic skills of adolescents (Hasdemir, 2007; Şahin, Ersanlı, Kumcağız, Barut & Ak, 2014), empathic tendencies and levels of empathic skills, and self-perception of vocational health school students (Ergül, 1995), and finally, the relationship between peer violence and empathic tendency (Siyez & Kaya, 2011).

Problem

In the Turkish literature, the violent tendency and the empathic tendency adolescents have not been addressed together; however, authors have examined how adolescents have been the largest source of violence (Everett & Price, 1995; Marvin, Malek, Chang & Davis, 1998; Yurtal & Cenkseven, 2007) and that adolescents have largely been exposed to sources of violence (Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin & Bowen, 2008). A study on secondary education students suggested that the level of peer pressure in adolescents that resort to violence was higher compared to those who did not resort to violence (Yıldırım, 2007). Taking into consideration the developmental characteristics and the fact that adolescents spend a significant period of time at school, they constitute a high risk group. It has been considered that an insight into such factors as the type of school, grade, and sex that affect the violent tendency of adolescents and the association between the empathic and violent tendency may be key for taking functional measures in response to different aspects of the violence problem, introducing new preventive services, improving existing measures and ongoing services, and, therefore, resolving the problem. Thus, a positive contribution to the quality of education provided to adolescents can be ensured by making schools a safer environment. The main purpose of the present study is to examine the violent and empathic tendencies of adolescents with regard to certain variables and to find out the levels of relation between these tendencies. In line with the main purpose, answers were sought for the following questions:

- 1- Does the violent tendency differ by the type of school the adolescents attend?
- 2- Does the violent tendency differ by the sex of adolescents?
- 3- Does the violent tendency differ by the grade level?
- 4- Does the empathic tendency differ by the type of school the adolescents attend?
- 5- Does the empathic tendency differ by the sex of adolescents?
- 6- Does the empathic tendency differ by the grade level?
- 7- Is there any relationship between adolescents' violent and empathic tendencies?

Method

Research Model

Relational survey and the causal-comparative model have been used in this research, which aimed to examine the violent and empathic tendencies of adolescents in terms of different variables and to determine the level of relationship between these tendencies. A screening model is a study method that aims to describe a past or present situation, as it existed or exists. In the screening model, the person or the object, which is the research subject, is examined in his/her/its own conditions (Karasar, 2005).

Participants

High schools reporting to the Ministry of National Education in Yozgat provincial center constituted the population of the present study. A total of 513 adolescents, 319 female and 194 male, as selected using the appropriate sampling method, who were attending grade 9, 10, and 11 of Anatolian High Schools (Anadolu Lisesi) and Anatolian Teacher Training High Schools (Anadolu Öğretmen Lisesi), who had all parents alive, neither separated, nor divorced, and who had no disabilities constituted the sample group of the study. Sampling was based on the voluntary participation of the students. Some of the male students refused to participate in the study. Demographic information of the study group is presented in Table 1.

Table 1.
Study Sample Descriptive Statistics

Variables		Frequency	%
Type of School	Anatolian High Schools	270	52.6
	Anatolian Teacher Training High Schools	243	47.4
Grade	9	171	33.3
	10	176	34.3
	11	166	32.4
Sex	Female	319	62.2
	Male	194	37.8
Age	15	172	33.5
	16	175	34.1
	17	166	32.4
Birth Order	First child	216	4.1
	Middle child	141	27.5
	Last child	156	30.4
Number of children in the Family	Single child	16	3.1
	2 children	168	32.7
	3 children	192	37.4
	4 children or more	137	26.7
Mother's Level of Education	Illiterate	13	2.5
	Primary School Graduate	229	44.7
	Secondary School Graduate	74	14.4
	High School Graduate	139	27.1
	Two-year College	58	11.3
Father's Level of Education	Illiterate	1	.2
	Primary School Graduate	97	18.9
	Secondary School Graduate	70	13.6
	High School Graduate	135	26.3
	Two-year College	210	40.9
Mother's Age	26–30 years	2	.4
	31–35 years	67	13.1
	36–40 years	227	44.2
	41–45 years	160	31.2
	46 years and above	57	11.1
Father's Age	26–30 years	1	.2
	31–35 years	9	1.8
	36–40 years	96	18.7
	41–45 years	248	48.3
	46 years and above	159	31.0

As seen in Table 1, the study group was composed of adolescents, 52.6% of which attended Anatolian High Schools and 47.4% attended Anatolian Teacher Training High Schools. Of the participants, 33.3% were in the 9th grade, 34.3% in the 10th grade, and 32.4% in the 11th grade. In this study, 62.2% of the adolescents were female and 37.8% were male. Of the participants, 33.5% were aged 15 years, 34.1% aged 16 years, and 32.4% aged 17 years. 42.1% of the participants were firstborn children, 27.5% were middle children, and 30.4% were the last children. 37.45% had 3 siblings in the family, 32.7% had 2 siblings, 26.7% had 4 or more siblings, and 3.1% were only children. Of the adolescents, 44.7% had primary school graduate mothers and 40.9% had university graduate fathers. Of the participants, 44.2% had mothers between 36 and 40 years and 48.3% had fathers between 41 and 45 years.

Data Collection

For the purposes of data collection, the *Student Information Form*, the *Violent Tendency Scale*, and the *KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form* were used in this study.

Student Information Form

The Student Information Form developed by the researcher was used to determine the demographic characteristics (including the type of school, grade, sex, age, birth order, number of siblings in the family, and age and level of education of parents) of children involved in the study.

Violent Tendency Scale

The construct validity of the Violent Tendency Scale (VTS) as developed by Haskan and its use to measure the violent tendencies of middle school students was examined by factor analysis. It was stated that the scale accounted for 55.45% of the total variance. The reliability of the Violent Tendency Scale was tested in two ways: First, the Alpha reliability coefficient was calculated (Alpha = .87). Second, the VTS was administered to 140 students twice with an interval of three weeks and thus the test-re-test reliability coefficient was calculated as ($r=.83$). Such evidence validated that the VTS could be confidently used to measure the violent tendency in secondary school students. In the three-degree scale (3=always, 2=sometimes, 1=never), there were 20 items, one of which was a reverse item. The straight items were scored as they were and the reversed item was scored in a reversed manner. The minimum and maximum scores of the scale were 20 and 60, respectively, with higher scores suggesting higher violent tendencies (Haskan & Yıldırım, 2012). The duration for answering the scale, which could be administered individually or in a group, was nearly 15 minutes. Additionally, the reliability coefficients of the Violent Tendency Scale are provided in Table 2 for this study. The total reliability coefficient (Alpha) of the scale was computed as .89. Based on the computed Alpha value, it can be asserted that the Violent Tendency Scale was a reliable data-collecting tool.

KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form

The scale was developed by Kaya and Siyez (2010) to determine the empathic tendencies of children in the 6th to the 12th grades. The scale consists of 17 items, and has two sub-dimensions of emotional empathy (10 items) and cognitive empathy. The higher the score, the higher the level of empathic tendency. In the construct validity studies of the scale, first, separate factor analyses were carried out for each grade; then, data from grades 6 to 12 were combined and the factor analysis was repeated. The KA-SI ETS Adolescent Form is made up of 17 items, 10 of which measure emotional empathy and 7 of which measure cognitive empathy. The factor loads of the 10 items within the emotional empathy sub-dimension range between .49 and .66; their correlations with the total score of the sub-dimension range between .51 and .83; and the correlations with the total scores range between .52 and .79. The factor loads of the 7 items at the cognitive empathy sub-dimension range between .56 and .76; their correlations with the total score of the sub-dimension range between .52 and .81; and the correlations with the total scores range between .47 and .70. The Cronbach's Alpha coefficient that shows internal consistency was found to be .87 for the total scale, .82 for emotional empathy, and .82 for the cognitive empathy sub-dimension. The test-re-test reliability coefficient was .75 for the total scale, .73 for emotional empathy, and .69 for the cognitive empathy sub-dimension. The calculations made using the data from the test-re-test reliability study group yielded the following results for the scale altogether: Cronbach's Alfa coefficient .91, for emotional empathy .89, and for cognitive empathy .81. The correlations were .95; .87; and .68 between the scores of the emotional empathy sub-dimension and the total score; between the scores of cognitive empathy sub-dimension and the total score; and between the emotional empathy and cognitive empathy sub-dimension scores, respectively. The higher

the score, the higher the level of empathic tendency, and vice versa (Kaya & Siyes, 2010). The reliability study of the scale was repeated within the scope of this study. Additionally, in this study, the reliability coefficients of the KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form and its sub-dimensions are provided in Table 2. The total reliability coefficient (Alpha) of the scale was computed as .88. Based on the computed Alpha value, it can be asserted the KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form is a reliable data-collecting instrument.

Table 2.

The Reliability Values of the Violent Tendency Scale and the Child and Adolescent KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form

SCALES		Cronbach's Alpha	Item Number
Violent tendency Scale		.89	20
	Emotional Empathy Score	.84	10
Empathic Tendency Scale	Cognitive Empathy Score	.83	7
	Total Empathy Score	.88	17

Procedure and Administration

The required permission and verbal consent for the study were obtained from the provincial administration and the students, respectively. The scales were administered at the Anadolu High Schools and Anadolu Teacher Training High Schools in the central district of Yozgat. The school administrators were informed about the application and the content of the study was explained before it commenced. Then, the data collection tools were administered to the students in a classroom environment for 20–25 minutes.

Data Analysis

After the administration of the data collection tools, they were reviewed, classified, ranked, and coded according to the entry formatting, and data entry was performed accordingly. They were analyzed by means of the social sciences SPSS 15 statistical software. As a result of the normality test, nonparametric statistical methods were used in the data analysis on the grounds that the p values (as seen in Table 3) were less than ($p < .05$) and thus failed to meet normality hypothesis. In analyzing the data, the Mann Whitney U Test was used for double comparisons in the examination of the differences between the groups and in groups with more than two variables that do not distribute normally; Bonferroni corrected Kruskal Wallis H test was used for multiple comparisons. A significance level of 0.05 was used in the examination of the differences between groups where $p < .05$ would suggest a significant difference between groups, and $p > 0.05$ would not suggest a significant difference. Moreover, the Spearman Correlation Coefficient Significance Test was conducted (Büyüköztürk, 2002) to determine whether there was a statistically significant difference between the scores received from the Violent Tendency Scale and the Child and Adolescent KA-SI Empathic Tendency Scale–Adolescent Form. All results were considered statistically significant at a level of ($p < .05$).

Table 3.*One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test*

Statistics	Scale Scores				
	Emotional Empathy	Cognitive Empathy	Total Empathy	Violent Tendency	
N	513	513	513	513	
Normal Parameters	\bar{X}	30.32	21.66	51.99	33.85
	SS	5.76	4.02	8.68	7.32
Kolmogorov-Smirnov Z	1.85	2.02	1.48	1.80	
P	.002*	.001*	.024*	.003*	

* $p < .05$ **Findings**

The present study aimed to investigate violent and emphatic tendencies in adolescents by the type of school, sex, and grade variables and to determine the association between these tendencies in adolescents. In this section, the findings of the study are presented.

Findings as regards the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Type of School**Table 4.***Mann Whitney U Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Type of School*

	Type of School	Mann Whitney U Test								
		N	Mean	Med	Min	Max	SD	Rank Means	U	p
Violent Tendency Score	Anadolu High Schools	270	34.95	34	21	73	8.11	275.36		
	Anadolu Teacher-Training High Schools	243	32.64	32	21	54	6.13	236.60		
	Total	513	33.86	33	21	73	7.32		27848	.003

 $p < .05$

Table 4 shows the Mann Whitney U Test results for the adolescents' mean scores from the sub-dimensions of the Violent Tendency Scale by type of school. In the violent tendency scores, the rank mean of students attending Anadolu High Schools (275.36) is higher than that of those attending Anadolu Teacher-Training High Schools (236.60). The Mann Whitney U Test results indicate that there is a statistically significant difference between the violent tendency scores of children by their type of school ($p < .05$).

Findings for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Sex

Table 5.

Mann Whitney U Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Sex

		Sex					Mann Whitney U Test			
		n	Mean	Med	Min	Max	SD	Rank Means	U	p
Violent Tendency Score	Female	319	31.62	31	21	53	6.45	210.22		
	Male	194	37.54	37	24	73	7.21	333.93		
	Total	513	33.86	33	21	73	7.32		16019.0	.000

p<.05

Table 5 shows that the rank mean of male students (333.93) is higher than that of female students (210.22). The Mann Whitney U Test results indicate that there is a statistically significant difference between the violent tendency scores of children by their sex (p<.05).

Findings for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Grade Level

Table 6.

Kruskal Wallis H Test and Mann Whitney U Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Grade Levels

	Class	Class						Kruskal Wallis H Test		Binary Comparison
		n	Mean	Median	Min	Max	SD	Rank Means	H	
Violent Tendency Score	9	171	34.42	33	21	59	7.74	264.66		
	10	176	34.52	34	21	73	7.25	273.66		
	11	166	32.57	31	22	55	6.82	231.45		
	Total	513	33.86	33	21	73	7.32		7.626	.02

p<.05

The rank mean of violent tendency scores of those attending grade 10 (273.66) is higher than that of those attending grade 11 (231.45). According to the Kruskal Wallis H Test results, there is a statistically significant difference between the violent tendency scores of children by grade (p<.05). The violent tendency score for the 10th grade is significantly higher than the score for the 11th grade (Table 6).

Findings for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Type of School**Table 7.**

Mann Whitney U Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Type of School

		Types of School						Mann Whitney U Test		
		n	Mean	Med	Min	Max	Sd	Rank Means	U	p
Emotional Empathy Score	Anadolu High Schools	270	30.55	31	12	40	5.93	262.99	31186.5	.33
	Anadolu Teacher-Training High Schools	243	30.07	30	10	40	5.57	250.34		
	Total	513	30.33	31	10	40	5.76			
Cognitive Empathy Score	Anadolu High Schools	270	21.70	22	8	28	4.07	259.56	32112.5	.67
	Anadolu Teacher-Training High Schools	243	21.63	22	7	28	3.98	254.15		
	Total	513	21.67	22	7	28	4.02			
Total Empathy Score	Anadolu High Schools	270	52.25	52.5	20	68	8.83	261.44	31606.5	.47
	Anadolu Teacher-Training High Schools	243	51.71	52	17	68	8.52	252.07		
	Total	513	51.99	52	17	68	8.68			

Table 7 shows that rank means do not differ significantly by school type for emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores. The Mann Whitney U Test results suggest no statistically significant difference between emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores by type of school ($p>.05$).

Findings for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Sex**Table 8.**

Mann Whitney U Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Sex

		Sex						Mann Whitney U Test		
		n	Mean	Med	Min	Max	SD	Rank Means	U	p
Emotional Empathy Score	Female	319	31.89	32	14	40	5.00	295.97	18512.5	.000
	Male	194	27.76	28	10	40	6.02	192.93		
	Total	513	30.33	31	10	40	5.76			
Cognitive Empathy Score	Female	319	22.49	23	11	28	3.55	285.91	21719.5	.000
	Male	194	20.31	20	7	28	4.38	209.46		
	Total	513	21.67	22	7	28	4.02			
Total Empathy Score	Female	319	54.38	55	26	68	7.29	296.37	18385.5	.000
	Male	194	48.07	48	17	67	9.36	192.27		
	Total	513	51.99	52	17	68	8.68			

 $p<.05$

In the emotional empathy sub-dimension, the rank mean of females (295.97) is higher than that of males (192.93); in the cognitive empathy sub-dimension, the rank mean of females (285.91) is higher than that of males (209.46); and in total empathy, the rank mean of females (296.37) is higher than that of males (192.27). The Mann Whitney U Test results indicate a statistically significant difference between emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores by sex ($p<.05$) (Table 8).

Findings for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form Grade Levels

Table 9.

Kruskal Wallis H Test Results for the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Grade Levels

	Class	Class						Kruskal Wallis H Test		
		n	Mean	Median	Min	Max	SD	Rank Means	H	p
Emotional Empathy Score	9	171	29.88	31	13	40	6.13	248.86	1.34	.51
	10	176	30.29	30.5	12	40	5.86	255.20		
	11	166	30.82	31	10	40	5.24	267.30		
	Total	513	30.33	31	10	40	5.76			
Cognitive Empathy Score	9	171	21.29	22	10	28	4.30	245.26	2.29	.31
	10	176	21.69	22	8	28	3.96	256.47		
	11	166	22.03	22	7	28	3.78	269.65		
	Total	513	21.67	22	7	28	4.02			
Total Empathy Score	9	171	51.18	52	27	68	9.10	244.75	2.60	.27
	10	176	51.98	52	20	68	8.84	255.97		
	11	166	52.85	53	17	68	8.02	270.72		
	Total	513	51.99	52	17	68	8.68			

As can be seen in Table 9, the Kruskal Wallis H Test results suggest no statistically significant difference between emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores by grade levels ($p>0.05$).

Findings of the Correlation Coefficient Significance Test for the Adolescents' Scores from Sub-Dimensions of Violent Tendency Scale and Sub-Dimensions of KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form

Table 10.

Results of the Correlation Coefficient Significance Test for the Adolescents' Scores from Sub-Dimensions of Violent Tendency Scale and Sub-Dimensions of KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form

Scales	Violent Tendency Score		
	n	r	P
Emotional Empathy Score	513	-0.31	.000
Cognitive Empathy Score	513	-0.22	.000
Total Empathy Score	513	-0.31	.000

$p<.05$

A review of Table 10 provides a statistically significant weak correlation in the negative direction as seen between the aggression scores and emotional, cognitive, and total empathy scores ($p<.05$).

Discussion and Comments

This study aimed to investigate violent and emphatic tendencies in adolescents in regards to the type of school, sex, and grade variables and to determine the level of association between adolescents' violence and emphatic tendency. Below, the results are discussed in accordance with the purpose of the study.

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Type of School

The violent tendency scores of Anadolu High School students are significantly higher than those of students at Anadolu Teacher-Training High Schools. While this finding is similar to some other research findings, there are also differences. In Haskan's (2009) study, although the difference between the frequencies of violent tendencies by school type is not significant, it was observed that the percentage of adolescents with high violent tendencies was higher among Anadolu High School students than those at Anadolu Teacher-Training High Schools. In the study by Karakaya (2008), which examined the violent tendencies in high school students, no statistically significant relationship between the type of school and adolescents' violent tendencies was found. Nevertheless, it was not possible to obtain an adequate number of studies that addressed the type of school variable and violent tendency together. While Anadolu Teacher-Training High Schools are partially aimed at training students for a career, Anadolu High School students have not yet decided on a career area. For this reason, they might be experiencing uncertainty and anxiety, which might account for their higher violent tendency scores.

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Sex

The aggression score of male students is significantly higher than that of female students. The results of Haskan's (2009) study indicate that a high violent tendency is more frequently seen among male students compared to female students, and that the difference between the percentages of the groups is significant. Other research has yielded similar results. In a study that examined violence and sex variables in terms of peer aggression and sibling violence in adolescents, significant differences were found between sexes, showing that male students have more aggressive tendencies than female students. In their study on male adolescents, Lopez and Emmer (2002) found that the "manhood" conception triggered violence in fights that involved physical defense and in crimes committed by gangs. In their research, Thomas and Smith (2004) found that, compared with females, male students were more prone to violence and more vulnerable to provocation when they got angry. They stated that female students expressed violence implicitly instead of showing it explicitly.

Scharf's (2000) study suggested that males resorted to physical aggression more frequently. Efiliti (2006) found that males were more aggressive than females and Amedahe and Owusu-Banahene (2007) revealed that males more frequently demonstrated aggressive behaviors compared to females. Aral, Bütün, Türkmenler and Akbiyık, (2004) and Compano and Munakata (2004) suggested in their respective studies that male students were more aggressive than female students and, generally, they liked using more physical power. The above findings support those of the present study. Investigating the anger and aggression levels of adolescents, Kesen, Deniz, and Durmuşoğlu (2007) found a positive significant relationship between anger and aggression sub-domains. Furthermore, the mean physical aggression scores of males were higher than those of females. Elmacı (2007) studied the emotional intelligence levels of adolescents from 15–18 years who had received disciplinary punishment for being prone to violence, and investigated whether the emotional awareness and emotional management skills in adolescents were associated with a significant difference in their likelihood of being prone to violence. As a result of the study, it was suggested that the adolescents who were prone to violence had lower levels of emotional awareness and emotional management skills. Babaoğlu, who made a research on anger concluded that the anger scores of teacher candidates (2007) do not differ meaningfully according to their gender.

The situation suggested by the above studies can be associated with the fact that male children are encouraged to engage in aggressive behavior as a manifestation of superiority, violent role-models are perceived as powerful, and manhood is identified with violence and being tough, bravery and fearless, especially in male-dominant societies. Many types of male adolescent behavior can be labelled as "masculine," and thus consolidated. For example, in our society, parents may react to a female sibling,

who has been exposed to her brother's violence, by saying something such as "you shouldn't defy your big brother," which not only consolidates violent behavior in male children but also teaches female children to obey and remain passive when faced with violence. Similarly, in our society, mothers are usually insensitive towards violence applied by fathers, and they even try to control situations that they cannot cope with by threatening the child, saying, "When your father comes home, he'll beat you up." As fathers are important role models for the sexual identity development of male adolescents, if the father's domestic violence is perceived as normal, this may cause an increase in the violent tendencies of an adolescent (Haskan, 2009). Likewise, as mothers are important role models for the sexual identity development of female adolescents, they may identify themselves with the mother role model, who is usually insensitive towards the violence used by the father.

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the Violent Tendency Scale by Grade Levels

The violent tendency score of 10th graders is significantly higher than the score for 11th graders. The research conducted by Ögel, Taner, and Yılmazçetin Eke (2006) concluded that child and adolescent violence reaches its peak between the ages of 15 and 16 and becomes a risk factor for further violence. Between the ages of 16 and 17, the risk of getting involved in a gang increases. After 17, this ratio starts declining. In a study, which examined the attitudes of adolescent students toward violence, Çetin (2004) asserted that the attitudes of those in the 14–17 age group were more positive compared to the age group. In contrast, the study carried out by Özgür, Yörükoğlu and Baysan Arabacı (2011) reported that the mean violent tendency scores of 11th grade students are statistically significantly higher than those of 10th grade students. The contrast between the results may be due to sample differences.

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Type of School

The Mann Whitney U Test results show no statistically significant difference between emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores by type of school ($p>0.05$). The result may be due to the fact that the curriculums of both school types are similar. Sayın (2003) performed research on undergraduates at education faculties (i.e., teacher candidates) and found that their empathic tendency levels did not differ by their departments (Elementary School Teaching, Social Sciences, Science, Preschool Teaching, and Turkish).

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Sex

The emotional, cognitive, and total empathy scores are significantly higher for females compared with males (Table 7). The difference between the means of empathic skills scores by sex is in favor of females. Sex is a determinant variable for cognitive empathy and emotional empathy tendencies and adolescent girls had more positive attitudes in both subscales. Studies on empathic skills suggested that sex was associated with a difference in empathic skills. Kalliopuska (1983), examining the relationship between empathy and ethical judgment, found that the empathy scores of girls were significantly higher than those of boys. Similarly, Bryant's (1982) study, which aimed to develop an empathy scale to be used in children and adolescents, observed that girls were more empathic than boys. Köksal Akyol, Salı and Körükçü, (2011) concluded, in line with their findings on a study examining the empathic tendencies of children, that the children's sex had an effect on their empathic tendencies. In the literature, many other studies have determined that the empathy skills and tendency levels of females are higher than those of males, in support of our findings (Aydın, 1996; Bozkurt, 1997; Hoffman & Levine, 1976; Hoffman, 1977; Rehber, 2007).

Discussion and Comments about the Adolescents' Mean Scores from the Sub-Dimensions of the KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form by Grade Levels

Although no statistically significant difference has been found, the emotional empathy, cognitive empathy, and total empathy scores of 11th grade students are higher when compared with the scores of 9th and 10th grade students. Bryant (1982) established that the empathy levels of 7th grade students are higher than empathy levels of 4th grade students. In her research, Köksal (1997) suggested that the empathic skills scores of 3rd grade students are higher than those of 1st and 2nd grade students. The findings of Alver's (2005) study indicate that the empathic skills scores differ significantly in favor of students in higher grades. Nelson (1985) found that age has a significant effect on empathy. Köksal Akyol et al. (2011) concluded, in line with their findings on a study examining the empathic tendencies of children by grade level, that 3rd graders had higher emotional sensitivity and total empathy tendency scores than 4th and 5th graders. Thus, it can be seen as usual that 3rd grade students have higher empathic skills than those in lower grades. The maturation that accompanies aging as grade levels increases can facilitate adolescents' understanding of each other and help to overcome adolescent selfishness.

Discussion and Comments about the Correlation Coefficient Significance Test concerning the Adolescents' Scores from the Sub-Dimensions of Violent Tendency Scale and the Sub-Dimensions of KA-SI Child and Adolescent Empathic Tendency Scale–Adolescent Form

A statistically significant weak correlation in the negative direction is seen between the aggression scores and emotional, cognitive, and total empathy scores. As the violent tendency score increases, emotional, cognitive, and total empathy scores tend to decrease. Some studies conclude that a low level of empathy is highly correlated with aggression (Eisenberg & Strayer, 1987) and antisocial behavior (Ohbuchi, Ohno & Mukai, 1993). Filiz (2009) determined a significant correlation between the empathic tendency scores and aggression scores of students. Warden & Mackinnon (2003) investigated the empathic reactions of children, who were classified as violent, victim, and pro-social, and found that pro-social children were more empathic than violent children. Gini, Albiero, Benelli and Altoe (2007) asserted that violent behavior was associated with low empathy levels for male students. Siyez and Kaya (2011) also found a negative correlation between adolescent violence and empathic tendency. Jolliffe and Farrington (2006) concluded that low affective empathy was significantly related to bullying for females, but not for males. However, for both males and females, low affective empathy was related to frequent as opposed to occasional bullying. Low total empathy was related to violent bullying by males and to indirect bullying by females. Cognitive empathy was not significantly associated with any type of bullying by males or females. Ashraf, Khalid and Ahmed (2014), consistent with expectations, obtained a significant negative correlation coefficient of $-.28$ ($p < .001$) between the Emotional Empathy Scale (EES) and Self Reported Delinquency Scale (SRDSG). In addition, all EES subscales were also found to be significantly and inversely correlated with delinquency (ranging from $r = .21$ to $-.29$, $p < .001$). The negative relation found between the two scales supports the notion that affective empathy inhibits delinquent actions towards others.

Palmeri-Sams and Truscott (2004) investigated the relationships between the use of violence, empathy, and exposure to community violence among urban at-risk adolescent males. Their results indicate that while low empathy alone does not predict the use of violence, low empathy coupled with high levels of exposure to community violence is a significant predictor of the use of violence. Low levels of empathy can increase the frequency of anti-social behavior, aggression, and violence. It is known that being empathic has a psychologically healing effect. Owing to empathic skills, one can evaluate others' behavior from their perspective and thus tolerate their behavior. Accordingly, frequency of aggressive behavior can go down. An individual with empathic skills can feel the pain that the victim is experiencing and this may help him to avoid harmful behaviors. Additionally, according to Palmeri-Sams and Truscott (2004), the literature suggests that a negative relationship exists between empathy and violent behavior.

Conclusion and Recommendations

In the present study, whose goal was to examine the violent and empathic tendencies in adolescents by different variables and to determine the level of correlation between these tendencies, it was found that type of school, sex, and grade level were associated with statistically significant differences in aggression scores. Contrary to the type of school and grade level, sex was associated with a statistically significant difference in emotional, cognitive, and total empathy scores. The correlation analysis results show that there is a statistically significant weak correlation in the negative direction between the aggression scores and emotional, cognitive, and total scores. In the light of these findings, the following recommendations can be made:

Given that violent tendencies in adolescent mainly stem from violence as experienced or observed during the early childhood period, seminars can be arranged to develop communication and relations between family members and their way of raising children. According to Nalbant and Karabeyoğlu (2011), if the proper communication is established with children who experience problem with friends and parents, it may be easier to motivate, navigate and road show to them.

Before the anger of an adolescent turns into aggression and violence, their excess energy could be channeled in a positive direction, such as sports or social activities at school or youth centers. According to Çelik (2016), correct use of time is very important for socialization of person, for the acquisition of knowledge and skills regularly and have a happy profession.

Empathic skill development activities can be included in studies for the prevention of adolescent violence at schools or in other places.

Given that parents' empathic skills are highly influential in developing the empathic skills of their children, part of the school activities may involve families. In the present study, a scale based only on self-expression was applied to the participants in order to investigate violent tendencies. In addition, friends' (or peers') and teachers' evaluations may also be used to make more comprehensive assessments. Violence and empathic tendencies of younger age groups, and correlations between them, can be examined. The relationship between violence and empathic tendencies can be examined with other personal traits.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öfkenin bir yansıması ve saldırganlığın bir türü olarak kabul edilen şiddet, bireylerin gündelik yaşamını, kişiler arası ilişkilerini önemli ölçüde etkilemekte, insanların psikolojik ve bedensel sağlıklarını tehdit etmektedir. (Köknel, 2000; Anderson & Bushman, 2002). Çok yönlü bir kavram olarak birçok formu olduğu için şiddet, çok çeşitli bağlamlarda sergilenmektedir (De Haan, 2009). Dolayısıyla Şiddet eğilimi, günlük yaşamda evlerde, okullarda ve sokakta bireylerin yaşadığı kavga ve sürtüşmelerin, şiddet olaylarının temelinde yer alan önemli bir etmendir. Topluların öfke, saldırganlık ve şiddetle ilgili yaşadıkları sorunlar nedeniyle bu kavramlar, araştırmalara konu olmaya devam etmektedir (Haskan, 2009). Hatta şiddet bilimsel anlayışın çözmesi gereken acil görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Turpin & Kurz, 1997: Akt: De Haan, 2009).

Şiddet ve saldırganlık terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmasının yanı sıra, literatürde şiddet kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar bulunmaktadır. En çok kabul gören Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımlamasıdır. Bir bireyin fiziksel gücünü bilinçli olarak kendisine, başkasına ya da bir grup ve topluluğa karşı gerçekten ya da tehdit amacıyla kullanması sonucunda ölüm, psikolojik zarar verme, yoksun bırakma ve gelişmesini engelleme gibi zararlı sonuçlara yol açan ya da muhtemel zarar içeren davranışlar olarak tanımlanmıştır (WHO, 1996). Stanko'nun en sık bahsedilen tanımı; " şiddetin bir kişi tarafından yapılan kasten tehdit ya da başkalarına veya kendine fiziksel, cinsel veya psikolojik zarar vermeye yönelik davranışın herhangi bir formu" dur (Fels, 2009; Stanko, 2001, Akt., Ray, 2011) . Şiddeti tanımlamanın en yaygın yollarından biri, suça yönelik şiddet biçimleri ve hukuk tarafından yasaklanmış güç kullanımı olduğunu iddia etmektir (Riedel & Welsh, 2002). Kaba kuvvetin, fiziksel gücün kötü amaçla kullanımının ve şiddet uygulanan kimse veya kimselerin zarara uğratılmasının, şiddete ilişkin tanımlarda dikkat çeken ortak noktalar olduğu görülmektedir (Haskan & Yıldırım, 2012).

Bir toplumda hangi davranışın şiddet olarak nitelendirileceği o toplumun kültürel yapısına ve geçerli değer yargılarına göre belirlenmektedir. Ergen şiddetinin, toplumda görülen diğer şiddet türleri ile yakından ilişkisi vardır. Ailede şiddete tanık olarak gelişen bireylerin yetişkin şiddet uygulayıcılarına dönüştükleri yapılan çalışmalarda görülmektedir. Ayrıca ailenin sosyal açıdan izole olması da şiddet eğilimi için risk faktörü olarak belirtilmektedir (Heitmeyer & Hagan, 2005). Çeşitli toplumlarda ve topluluklarda gözlemlenen aile içi şiddetin, dünya çapında Latin Amerikalıları da içeren tüm etnik ve kültürel grupları etkileyen yaygın bir sorun olduğu düşünülmektedir (Crandall, Senturia, Sullivan Shiu – Thornton, 2005). Şiddet davranışlarının önemli bir diğer nedeni ise, ergenlerin kendilerini uygun biçimde ifade edememesi veya çevresi tarafından anlaşılabilmesi, karşılaştıkları bireysel ve toplumsal engellenmeler ile baş edememesi sonucunda ortaya çıkan yoksunluk ve engellenmişlik duygusudur. Ergenler, özellikle engellenme ve anlaşılma karşısında tepkisel davranabilmekte, otorite figürlerini düşmanca algılayabilmekte ve böylece şiddet eğilimi gösterebilmektedirler (Gordon, 1999; Gözütok, 2008). Bunların dışında, ergenler için, okul arkadaşları arasında iyi bir konuma sahip olmak, popülerlik, liderlik ve güç sahibi olmak büyük anlamlar içerdiğinden, zaman zaman bu gücü ve prestiji elde etme ihtiyacı, ergenleri şiddet içeren davranışlara yöneltebilmektedir (Cowie, 2000; Gini, 2006). Ergenlik döneminde şiddete yönelmede iletişim becerilerinin yeterince gelişmemiş olması da önemli bir etken olarak görülmektedir. Ergenler, çevreleriyle, arkadaşlarıyla, aileleriyle, öğretmenleriyle etkili bir şekilde iletişim kuramadıklarında şiddete başvurabilmektedirler (Çuhadaroğlu, 2006). Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar, yalnız ergenlerin akranları tarafından daha fazla şiddet kurbanı edildiğini göstermektedir (Buhs & Ladd, 2001).

Sosyal bir varlık olması nedeniyle ergen, diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissedebilir. Diğer insanlarla kurulan ilişkiler, bu ilişkilerin niteliği, ilişki içinde bireyin kendine ilişkin almış olduğu geribildirimler, onun kendine ilişkin algıları için bir referans oluşturmaktadır. Bu ilişkilerinde başarılı olabilmesi ise kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. İnsan ilişkilerinde

bireyin karşısındaki anlama potansiyeli olarak değerlendirilebilecek olan empati önemli bir niteliktir (Kaya & Siyez, 2010; Yüksel, 2004). Günümüze kadar empatinin birçok tanımı yapılmış olmakla birlikte (Dökmen, 1988; Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 1987; Palmeri-Sams, Truscott, 2004; Pecukonis, 1990) en yaygın kabul gören görüşlerden birisi empatinin hem bilişsel hem de duygusal öğelerden oluştuğu ve bu öğelerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olduğu görüşüdür. Duygusal empati, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (De Kemp, Overbeek, De Wied, Engels & Scholte, 2007; De Wied, Goudena & Matthys, 2005; Kaya & Siyez, 2010). Bilişsel empati ise diğer kişinin düşüncesini anlama, durumu onun bakış açısından değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Hem bilişsel hem de duygusal empatinin şiddet ve agresif davranışları azaltmada etkili faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Lovett & Sheffield, 2007; Mehrabian, 1997; Van Heerebek, 2010). Empatinin agresif davranışları iki şekilde azaltabileceği belirtilmektedir. Birincisi bilişsel empati ile ilgilidir. Buna göre; perspektif alma becerisi sayesinde bireyler diğerlerinin davranışlarını onların bakış açısından değerlendirerek diğerlerinin davranışlarını tolere edebilir, buna bağlı olarak da bireylerin agresif davranışlarda bulunma sıklığı azalır (Feshbach, 1978). İkincisi ise duygusal empati ile ilgilidir. Kişinin, kurbanın yaşadığı acıyı hissetmesinin, ona zarar verecek davranışlardan kaçınmasına yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Eisenberg & Fabes, 1998; Özkan & Gökçearslan Çiftçi, 2009). Empatik eğilimin düşük olması ile akran zorbalığı arasında ilişki bulunacağına dair hipotezlerin temeli, empati düzeyinin düşük olması ile çeşitli anti-sosyal davranışlar arasında ilişki bulunmasına dayanmaktadır (Garaigordobil, 2009; Siyez & Kaya, 2011).

Empatinin yardım etme, barışçıl çatışma çözümü, problem çözme becerisi gibi prososyal davranışlar, sosyal uzlaşma, ıleri düzeyde farkındalık, iletişim becerisi ve duygusal beceri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu, sinirlilik ve kızgınlık gibi diğer antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasına yardımcı olduğu (Barnett, 1987; Kalliopuska, 1992; de Wied at. al., 2007), empatik olmanın psikolojik olarak son derece iyileştirici bir etkisi olduğu (Cüceloğlu, 2000) ifade edilmektedir. Empatinin, sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Haigh, 2009; Hunter, 2003). Şiddetin hem kaynağı, hem de mağduru olabilen ergenler, içinde buldukları gelişim dönemi açısından bakıldığında da özel bir öneme sahiptir. Gelişimin birçok alanında hızlı bir değişimin yaşandığı bu dönemde, ergenlerin duygularını yönetme, davranışlarını şekillendirme becerilerine kavuşmaları, hem içinde buldukları gelişim dönemindeki gelişim görevlerini yerine getirmeleri bağlamında hem izleyen dönemlerdeki psikolojik ve toplumsal rollerine hazırlanmaları açısından hayati görünmektedir (Arslan, 2010). Bu nedenlerle ergenlerde şiddet eğilimine ve şiddeti önlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılması önemli görülmektedir.

Yurt dışında şiddet ve empati (Endresen & Olweus, 2001; Espelage, Mebane & Adams, 2004; Harris & 2013; Palmeri-Sams & Truscott, 2004), saldırganlık ve empati (Lesure-Lester, 2000) kusur ve emphati (van Langen, Wissink, van Vugt, Van der Stouwe & Stams, 2014), saldırganlık ve emphati (Ashraf, Khalid & Ahmed, 2014; Robinson, Roberts, Strayer & Koopman, 2007), zorbalık ve emphati (Jolliffe & Farrington, 2006) vb. konularına ilişkin yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır. Fakat Türkiye'deki literatür incelendiğinde, şiddet uygulayan veya şiddet mağduru olan ergenlerin kişilik özelliklerinin irdelendiği sınırlı sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Bu çalışmalar, ergenlerin saldırganlık ve öfke düzeyleri (Kesen, Deniz & Durmuşoğlu, 2007), şiddet eğilimleri ve duygusal farkındalıkları (Elmacı, 2007), benlik saygısı ile saldırganlık düzeyleri (Hüsmen, 2007), şiddet davranışı ile yalnızlık (Yıldırım, 2007), şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek algıları (Haskan, 2009) gibi özellikleri hakkında bilgi sağlamaktadır. Empatik beceri ile ilgili olarak da ergenlerin müzik eğitimi almalarının ve kimlik statülerinin empatik becerilerine etkisinin (Erlanger, 1998; Köksal, 1997), ergenlerin empatik becerilerinin (Hasdemir, 2007), sağlık meslek lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeylerinin (Ergül, 1995), Siyez ve Kaya (2011) tarafından ise akran zorbalığı ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Problem

Yapılan ulusal literatür taramasında ergenlerin şiddet eğilimleri ile empatik eğilimlerini bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ergenlerin karşılaştıkları şiddet kaynaklarının en büyüğü, şiddete başvuran diğer ergenlerdir (Everett & Price, 1995; Marvin, Malek, Chang & Davis, 1998; Yurtal & Cenksen, 2007). Öğrencilerin şiddetin bu kaynağından yoğun biçimde etkilendikleri gözlenmektedir (Janosz, Archambault, Pagani, Pascal, Morin & Bowen, 2008). Ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada şiddete başvuran ergenlerin akran baskısı düzeyleri şiddete başvurmayan ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur (Yıldırım, 2007). Zamanlarının önemli bir kısmı okulda geçen ergenlerin içinde buldukları dönemin gelişimsel özellikleri de dikkate alındığında risk grubu olduğu söylenebilir. Ergenlerin şiddet eğilimlerine etki eden okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi faktörlerin etkisinin ve empatik eğilimleri ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin bilinmesi, şiddet sorunun farklı boyutları hakkında işlevsel önlemler alınmasına, önleyici yeni hizmetlerin başlatılmasına, var olan önlemlerin ve yürütülmekte olan hizmetlerin iyileştirilmesine, dolayısıyla sorunun çözülmesinde yol gösterici ve katkı sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Böylece okullarda daha güvenli eğitim ortamlarının düzenlenmesiyle, ergenlere verilen eğitimin kalitesine de olumlu katkı sağlanabilecektir. Bu nedenlerle bu çalışmanın temel amacı, ergenlerin şiddet eğilimlerinin ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve şiddet eğilimi ve empatik eğilim arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ergenlerin devam ettikleri okul türüne göre şiddet eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 2- Ergenlerin cinsiyetlerine göre şiddet eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 3- Ergenlerin sınıf düzeylerine göre şiddet eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 4- Ergenlerin devam ettikleri okul türüne göre empatik eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 5- Ergenlerin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 6- Ergenlerin sınıf düzeylerine göre empatik eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
- 7- Ergenlerin şiddet eğilimleri ile empatik eğilimleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergenlerin şiddet eğilimlerinin ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi empatik eğilim ve şiddet eğilimi arasındaki ilişki düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya şimdi var olanı olduğu gibi açıklamayı amaçlayan bir çalışma yöntemidir. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan kişi veya nesne, kendi koşulları içinde incelenir (Karasar, 2005).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Yozgat il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseler oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nde 9, 10 ve 11. sınıflara devam eden tam aileye sahip herhangi bir engeli olmayan 319 kız 194 erkek olmak üzere toplam 513 ergen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem belirlemede öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Erkek öğrencilerin bir kısmı katılmayı kabul etmemiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubunu Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler		Frekans	%
Okul Türü	Anadolu Lisesi	270	52.6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	243	47.4
Sınıf	9	171	33.3
	10	176	34.3
	11	166	32.4
Cinsiyet	Kız	319	62.2
	Erkek	194	37.8
Yaş	15 Yaş	172	33.5
	16 Yaş	175	34.1
	17 Yaş	166	32.4
Doğum Sırası	İlk Çocuk	216	4.1
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	141	27.5
	Son Çocuk	156	30.4
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	16	3.1
	2 Çocuk	168	32.7
	3 Çocuk	192	37.4
	4 ve Daha Fazla Çocuk	137	26.7
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	13	2.5
	İlkokul Mezunu	229	44.7
	Ortaokul Mezunu	74	14.4
	Lise Mezunu	139	27.1
	Yüksekokul Mezunu	58	11.3
Baba Öğrenim Düzeyi	Total	1	.2
	Okur Yazar Değil	97	18.9
	İlkokul Mezunu	70	13.6
	Ortaokul Mezunu	135	26.3
	Lise Mezunu	210	40.9
Anne Yaşı	26-30 Arası	2	.4
	31-35 Arası	67	13.1
	36-40 Arası	227	44.2
	41-45 Arası	160	31.2
	46 ve Üstü	57	11.1
Baba Yaşı	Total	1	.2
	26-30 Arası	9	1.8
	31-35 Arası	96	18.7
	36-40 Arası	248	48.3
	41-45 Arası	159	31.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %52,6'sının Anadolu lisesine devam eden, %47,4'ünün Anadolu öğretmen lisesine devam eden ergenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %33,3'ü 9. sınıfa, %34,3'ü 10. sınıfa, %32,4'ü 11. sınıfa devam etmektedir. Araştırmaya katılan ergenlerin %62,2'si kız, %37,8'i erkektir. Katılımcıların %33,5'i 15, %34,1'i 16, %32,4'ü 17 yaşındadır. Katılımcıların %42,1'i ilk çocuk, %27,5'i ortanca çocuk, %30,4'ü son çocuktur. %37,4'ünün ailesinde 3 çocuk, %32,7'sinde 2 çocuk, %26,7'sinde 4 ve daha fazla çocuk, %3,1'inde tek çocuk bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin %44,7'sinin annesinin ilkokul mezunu, %40,9'unun babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. %44,2'sinin annesinin yaşı 36-40 yaş arasında, %48,3'ünün babasının yaşı 41-45 yaş arasında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Genel Bilgi Formu*, Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen *Şiddet Eğilim Ölçeği* ve Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen *KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu* kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Formu araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin (öğrencilerin devam ettiği okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, anne baba öğrenim düzeyi ve yaşı gibi) demografik özelliklerin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Şiddet Eğilim Ölçeği

Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Şiddet Eğilim Ölçeği'nin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. ŞEÖ'ye ilişkin KMO katsayısı .898 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının .45 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin, toplam varyansın % 55.45'ini açıkladığı ifade edilmiştir. Şiddet Eğilim Ölçeği'nin güvenilirliği iki yolla test edilmiştir: Birincisi, ŞEÖ'nin Alpha güvenilirlik katsayısı bulunmuştur (Alpha = .87). İkincisi, ŞEÖ üç hafta ara ile 140 öğrenciye iki kez uygulanmış ve böylece test tekrar test güvenilirlik katsayısı ($r_{XX}=.83$) olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bu kanıtların, Şiddet Eğilim Ölçeği'nin orta öğretim öğrencilerinin şiddet eğilimlerini ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini gösterdiği belirtilmiştir. Üçlü derecelendirmeli (3=her zaman, 2= bazen, 1=hiçbir zaman) olan ölçekte, bir tanesi tersine çevrilmiş (reverse) olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Düz maddeler, olduğu gibi; tersine çevrilmiş madde ise tersinden puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 20 ile 60 arasında değişmektedir. Yüksek puan bireyin şiddet eğiliminin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Haskan & Yıldırım, 2012). Bireysel ve grup halinde uygulanabilen ölçeğin cevaplandırılma süresi yaklaşık 15 dakikadır. Ölçeğin, ayrıca bu araştırma kapsamında tekrar güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Şiddet Eğilim Ölçeği'ne ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2. de verilmiştir. Toplam ölçek güvenilirlik katsayısının (Alpha) .89 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan Alpha değerine göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği – Ergen Formu

6-12. sınıfa devam eden çocukların empatik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği -Ergen Formu'nun yapı geçerliğine ilişkin çalışmalarda önce her sınıf düzeyinde ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır, sonra 6-12. sınıfların verileri birleştirilerek faktör analizi tekrarlanmıştır. KA-Sİ EEÖ Ergen Formu 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatiyi ölçen 17 maddeden oluşmaktadır. Duygusal empati alt boyutundaki 10 maddenin faktör yükleri .49 ile .66, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .51 ile .83, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .52 ile .79 arasında değişmektedir. Bilişsel empati alt boyutundaki 7 maddenin ise faktör yükleri .56 ile .76, ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .52 ile .81, ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları .47 ile .70 arasında değişmektedir. Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Güvenirliği için yapılan çalışmalar sonucunda iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulmuşlardır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulmuşlardır. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yaptıkları hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulmuşlardır. Duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .95, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .87, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise .68 korelasyon

bulmuşlardır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (Kaya & Siyez, 2010). Ayrıca bu araştırma kapsamında ölçeğin, tekrar güvenilirlik çalışması yapılmıştır. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2. de verilmiştir. Toplam ölçek güvenilirlik katsayısının (Alpha) .88 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan Alpha değerine göre KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu'nun güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Şiddet Eğilim Ölçeği ve KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu'nun Güvenirlik Değerleri

Ölçekler		Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Şiddet Eğilim Ölçeği		.89	20
	Duygusal Empati Puanı	.84	10
Empatik Eğilim Ölçeği	Alt Boyutlar		
	Bilişsel Empati Puanı	.83	7
	Toplam Empati Puanı	.88	17

İşlem ve Uygulama

Araştırma için gerekli izinler ilgili kurumlardan alınmıştır. Uygulama 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ikinci dönem Yozgat il merkezindeki Anadolu Lisesi ile Anadolu Öğretmen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce okul yöneticileri bilgilendirme görüşmeleri yapılarak araştırmanın niteliği genel olarak açıklanmış, veri toplama araçları öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. 20-25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları uygulandıktan sonra gözden geçirilmiş, sınıflandırılmış, sıralanmış ve giriş formatına uygun olarak kodlanarak veri girişi yapılmış, SPSS 15 (Statistical Paket of Social Science) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normalite testi sonucunda, Tablo 3'de görüldüğü gibi p-değerleri .05'den küçük ($p < .05$) olduğu ve normalite varsayımını sağlamadığı için verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasında farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda normal dağılmayan değişkenlerde ise Bonferroni düzeltilmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup $p < .05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca *Şiddet Eğilim Ölçeği*, *KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu*'ndan aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Tüm sonuçlar ($p < .05$) düzeyinde istatistiksel anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.*One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi*

İstatistikler	Ölçek Puanları				
	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Toplam Empati	Şiddet Eğilimi	
N	513	513	513	513	
Normal Parameters	\bar{X}	30.32	21.66	51.99	33.85
	SS	5.76	4.02	8.68	7.32
Kolmogorov-Smirnov Z	1.85	2.02	1.48	1.80	
P	.002*	.001*	.024*	.003*	

* $p < .05$ **Bulgular**

Bu çalışmada, okul türü, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ergenlerin şiddet ve empatik eğilimlerini incelemek ve ergenlerin bu eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Ergenlerin Okul Türüne Göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular**Tablo 4.**

Ergenlerin okul türüne göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

	Okul Türü	Mann Whitney U Testi								
		n	Mean	Medi an	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Şiddet Eğilimi Puanı	Anadolu Lisesi	270	34.95	34	21	73	8.11	275.36		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	243	32.64	32	21	54	6.13	236.60		
	Toplam	513	33.86	33	21	73	7.32		27848	.003

 $p < .05$

Tablo 4'de ergenlerin okul türüne göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Şiddet eğilimi puanlarında Anadolu lisesine devam eden çocukların sıra ortalamalarının (275,36) Anadolu öğretmen lisesi devam eden çocukların sıra ortalamalarından (236,60) daha yüksek olduğu, yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çocukların şiddet eğilimi puanlarında devam edilen okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 5.

Ergenlerin cinsiyete göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

		Cinsiyet					Mann Whitney U Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
Şiddet Eğilimi Puanı	Kız	319	31.62	31	21	53	6.45	210.22		
	Erkek	194	37.54	37	24	73	7.21	333.93		
	Toplam	513	33.86	33	21	73	7.32		16019.0	.000

$p < .05$

Tablo 5'de görüldüğü üzere, şiddet eğilimi puanlarında erkek çocukların sıra ortalamalarının (333.93) kız çocukların sıra ortalamalarından (210.22) daha yüksek olduğu, yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çocukların şiddet eğilimi puanlarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 6.

Ergenlerin sınıf düzeyine göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları

		Sınıf					Kruskal Wallis H Test			İkili Karşılaştırma
		N	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	
Şiddet Eğilimi Puanı	9	171	34.42	33	21	59	7.74	264.66		
	10	176	34.52	34	21	73	7.25	273.66		
	11	166	32.57	31	22	55	6.82	231.45		
	Total	513	33.86	33	21	73	7.32		7.62	.02

$p < .05$

Şiddet eğilimi puanlarında 10. sınıfa devam edenlerin sıra ortalamalarının (273.66) 11. sınıfa devam edenlerin sıra ortalamalarından (231.45) daha yüksek olduğu ve yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre ergenlerin şiddet eğilimi puanları arasında devam edilen sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Şiddet eğilim puanının onuncu sınıflarda, onbirinci sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 7.

Ergenlerin okul türüne göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

		Okul Türü				Mann Whitney U Testi				
		n	Mean	N	Mean	n	Mean	n	Mean	n
Duygusal Empati Puanı	Anadolu Lisesi	270	30.55	31	12	40	5.93	262.99		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	243	30.07	30	10	40	5.57	250.34		
	Toplam	513	30.33	31	10	40	5.76		31186.5	.33
Bilişsel Empati Puanı	Anadolu Lisesi	270	21.70	22	8	28	4.07	259.56		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	243	21.63	22	7	28	3.98	254.15		
	Toplam	513	21.67	22	7	28	4.02		32112.5	.67
Toplam Empati Puanı	Anadolu Lisesi	270	52.25	52.5	20	68	8.83	261.44		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	243	51.71	52	17	68	8.52	252.07		
	Toplam	513	51.99	52	17	68	8.68		31606.5	.47

Tablo 7 de duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puan değerlerinde devam edilen okul türüne göre sıra ortalamaları arasında belirgin bir fark olmadığı görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çocukların duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanlarında devam edilen okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 8.

Ergenlerin cinsiyetlerine göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

		Cinsiyet				Mann Whitney U Testi				
		n	Mean	n	Mean	n	Mean	n	Mean	n
Duygusal Empati Puanı	Kız	319	31.89	32	14	40	5.00	295.97		
	Erkek	194	27.76	28	10	40	6.02	192.93		
	Toplam	513	30.33	31	10	40	5.76		18512.5	.000
Bilişsel Empati Puanı	Kız	319	22.49	23	11	28	3.55	285.91		
	Erkek	194	20.31	20	7	28	4.38	209.46		
	Toplam	513	21.67	22	7	28	4.02		21719.5	.000
Toplam Empati Puanı	Kız	319	54.38	55	26	68	7.29	296.37		
	Erkek	194	48.07	48	17	67	9.36	192.27		
	Toplam	513	51.99	52	17	68	8.68		18385.5	.000

$p<.05$

Duygusal empati alt boyutunda kız çocukların sıra ortalamalarının (295.97) erkek çocukların sıra ortalamalarından (192.93), bilişsel empati alt boyutunda kız çocukların sıra ortalamalarının (285.91) erkek çocukların sıra ortalamalarından (209.46), toplam empatide kız çocukların sıra ortalamalarının (296.37) erkek çocukların sıra ortalamalarından (192.27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çocukların duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanlarında cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerlerinin kızlarda erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9.

Ergenlerin sınıf düzeylerine göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

	SINIF						Kruskal Wallis H Testi		
	n	Mean	n	Mean	n	Mean	n	Mean	n
Duygusal Empati Puanı	9	171	29.88	31	13	40	6.13	248.86	
	10	176	30.29	30.5	12	40	5.86	255.20	
	11	166	30.82	31	10	40	5.24	267.30	
	Toplam	513	30.33	31	10	40	5.76		1.34
Bilişsel Empati Puanı	9	171	21.29	22	10	28	4.30	245.26	
	10	176	21.69	22	8	28	3.96	256.47	
	11	166	22.03	22	7	28	3.78	269.65	
	Toplam	513	21.67	22	7	28	4.02		2.29
Toplam Empati Puanı	9	171	51.18	52	27	68	9.10	244.75	
	10	176	51.98	52	20	68	8.84	255.97	
	11	166	52.85	53	17	68	8.02	270.72	
	Toplam	513	51.99	52	17	68	8.68		2.60

Tablo 9'da görüldüğü gibi Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre çocukların duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanları arasında devam edilen sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 10.

Ergenlerin Şiddet Eğilim Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi sonuçları

ÖLÇEKLER	Şiddet Eğilim Puanı		
	N	r	P
Duygusal Empati Puanı	513	-0.31	.000
Bilişsel Empati Puanı	513	-0.22	.000
Toplam Empati Puanı	513	-0.31	.000

$p<.05$

Tablo 10 incelendiğinde saldırganlık puanı ile duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı derecede zayıf bir ilişki görülmektedir ($p<.05$).

Tartışma ve Yorumlar

Bu çalışmada, okul türü, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ergenlerin şiddet ve empatik eğilimlerini incelemek ve ergenlerin bu eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Ergenlerin Okul Türüne Göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Şiddet eğilim puanının Anadolu lisesi öğrencilerinde, Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yapılan diğer araştırma bulgularının bir kısmı ile benzerlik gösterirken, bir kısmından farklılaşmaktadır. Haskan'ın (2009) yaptığı çalışmada okul türüne göre şiddet eğiliminin görülme sıklığına ilişkin yüzdeler arasındaki fark anlamlı olmamakla birlikte, yüksek şiddet eğilimi olan ergenlerin yüzdesinin Anadolu liselerinde öğrenim gören ergenlerde, meslek liselerinde öğrenim gören ergenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karakaya (2008) tarafından lise öğrencisinin şiddet eğilimlerinin incelendiği çalışmada okul türü ile ergenin şiddet eğilimi ifadeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla beraber, okul türü değişkeni ile ergenlerde şiddeti bir arada ele alan yeterli sayıda çalışmaya ulaşılamamıştır. Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri kısmen belli bir alana yönelmiş olmaları, buna karşın Anadolu lisesi öğrencileri henüz bir alan belirlememiş olmalarından dolayı geleceğe ilişkin bir belirsizlik ve kaygı içinde olabilirler. Bu nedenle şiddet eğilim puanları daha yüksek olabilir.

Ergenlerin Cinsiyete Göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Saldırganlık puanının erkeklerde kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Haskan'ın (2009) yaptığı araştırma sonucunda yüksek şiddet eğiliminin erkek öğrencilerde görülme sıklığının, kızlara oranla daha yüksek olduğu, gruplara ilişkin gözlenen yüzdeler arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan bazı başka araştırmalar da da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Şiddet ile cinsiyet değişkeninin ele alındığı bir çalışmada, ergenlerde yaşlılar arası saldırganlık ve kardeşler arası saldırganlık açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan davrandıkları belirlenmiştir. Lopez ve Emmer (2002) tarafından erkek ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada, hem fiziksel savunma içeren kavgalarda hem de çetelerden kaynaklanan suçlarda, "erkeklik" anlayışının şiddeti tetiklediği görülmüştür. Thomas ve Smith (2004) yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, öfkeli olduklarında şiddete daha eğilimli ve provokasyonlara daha açık olduklarını bulmuşlardır. Kız öğrencilerin ise açıkça kaba kuvvet göstermek yerine daha çok örtük şiddet yaşadıkları belirtmişlerdir.

Scharf (2000), çalışmasında fiziksel saldırganlığın erkekler tarafından daha çok kullanıldığını ortaya koymuştur. Efilti (2006), yaptığı çalışmada erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğunu tespit etmiş, Amedahe ve Owusu-Banahene (2007), yaptıkları çalışmada erkeklerin kızlardan daha fazla saldırgan davranış sergilediğini ortaya koymuştur. Aral, Bütün, Türkmenler ve Akbıyık (2004), Compano ve Munakata (2004), yaptıkları çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla saldırgan olduklarını ve genellikle daha çok fiziksel kuvvet kullanmaktan hoşlandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulguları bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Durmuşoğlu (2007) tarafından ergenlerin saldırganlık ve öfke düzeyleri incelenmiş, araştırma sonucunda öfke ve saldırganlık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkek ergenlerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının kızlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Elmacı (2007) 15-18 yaş aralığında, şiddet eğilimi nedeniyle disiplin cezası almış olan ergenlerin duygusal zeka düzeyleri incelenmiş ve ergenlerin duygusal farkındalıkları ile duygularını yönetebilme becerilerinin şiddet eğilimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda şiddet eğilimi gösteren ergenlerin duygusal farkındalıklarının ve duygularını yönetebilme becerilerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Aday öğretmenlerde öfke konulu bir araştırma yapan Babaoğlu ise aday öğretmenlerin öfke düzeylerinin (2007), cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda verilen araştırmaların ortaya koyduğu durum, özellikle erkek egemen toplumlarda erkek çocuklarının fiziksel olarak üstünlük bildiren, saldırgan davranışlarının özendirilmesi, kaba kuvvet kullanan modellerin güçlü, yeterli olarak algılanması, erkeklik kavramının sert, cesur, korkusuz olmak, kaba kuvvet ile özdeşleştirilmesi ile ilişkilendirilebilir. Erkek ergenlerin şiddetle ilgili pek çok davranışı “erkeksi” bulunarak pekiştirilebilmektedir. Erkek kardeşi tarafından şiddete maruz bırakılan kız kardeşe, anne babanın “Ağabeye karşı çıkılmaz” gibi tepkilerde bulunması toplumumuzda erkek çocukların şiddet davranışlarının pekiştirildiğini, aynı zamanda kız çocuklarına itaat etmenin, şiddet karşısında pasif davranmanın öğretilendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, toplumumuzda babanın uyguladığı şiddete anne çoğu kez duyarsız kalmakta; hatta anneler çocuklarının başa çıkamadıkları davranışlarını “babam eve gelince seni döver” gibi tehditlerle kontrol altına almaya çalışmaktadır. Erkek ergenlerin cinsel kimlik gelişiminde baba önemli bir model olduğundan, babanın aile içinde şiddet davranışlarının normal karşılanmasının, ergende şiddet eğiliminin artmasına neden olduğu düşünülebilir (Haskan, 2009). Yine kız ergenlerin cinsel kimlik gelişiminde ise anne önemli bir model olduğundan, babanın uyguladığı şiddete çoğu kez duyarsız kalan anne modeli ile özdeşim kurdukları da düşünülebilir.

Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Şiddet Eğilim Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şiddet eğilim puanının onuncu sınıflarda, on birinci sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ögel, Tan ve Yılmazçetin Eke'nin (2006) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, ergen ve çocuklarda görülen şiddet 15–16 yaşları arasında en yüksek seviyeye ulaşmakta ve risk faktörü olmaktadır. 16-17 yaşları arasında çetelere katılma riskleri artmaktadır. 17 yaşından sonra bu oran düşmeye başlamaktadır. Çetin (2004) öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, 14-17 yaş grubundaki ergenlerin, 18-21 yaş grubundaki ergenlere göre şiddete yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bunun aksine, Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, (2011) tarafından yapılan araştırmada onbirinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin şiddet eğilim puan ortalamalarının, dokuzuncu sınıfta ve onuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin şiddet eğilim puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bu sonucun örneklem farkından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ergenlerin Okul Türüne Göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Yapılan analiz sonuçlarına göre çocukların duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanlarında devam edilen okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık tespit edilmemiştir. Her iki okul türünün programlarının farklılık taşımamasının, böyle bir sonuca neden olduğunu düşündürmektedir. Sayın (2003) tarafından farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin okudukları bölümlere göre (İlköğretim Bölümü'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalları ve Türkçe Eğitimi Bölümü) empatik eğilim düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerlerinin kızlarda erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 7). Cinsiyete göre, empatik beceri puan ortalamaları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Cinsiyet, bilişsel empati ve duygusal empati

eğilimlerinde belirleyici bir değişkendir ve her iki alt boyutta ergen kızların daha olumlu tutumlara sahip olduğunun belirleyicisidir. Empatik beceriler ile ilgili yapılan çalışmalar, cinsiyetin empatik becerilerin bir farklılaşması ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Empati ve etik yargı arasındaki ilişkiyi inceleyen Kalliopuska (1983), kızların empati puanlarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere bir empati ölçeği geliştirmeyi amaçlayan Bryant (1982) çalışmasında, kızların erkeklerden daha empatik olduğunu gözlemlemiştir. Köksal Akyol, Salı ve Körükçü, (2011), çocukların empatik eğilimlerini inceleyen çalışmalarının bulguları doğrultusunda, çocukların cinsiyetlerinin onların empatik eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte literatürde kızların empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptayan çok sayıda araştırma sonucuna rastlanmaktadır (Aydın, 1996; Bozkurt, 1997; Hoffman & Levine, 1976; Hoffman, 1977; Rehber, 2007).

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemekle birlikte duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puan değerlerinin onbirinci sınıf öğrencilerinde, dokuzuncu ve onuncu sınıftakilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bryant (1982), yedinci sınıfta okuyan çocukların empati düzeylerinin, dördüncü sınıfta okuyanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Köksal (1997), yaptığı çalışmada lise üçüncü sınıfta okuyan ergenlerin empatik beceri puanlarının, birinci ve ikinci sınıflarda olan ergenlerin puanlarından daha yüksek olduğunu tespit saptamıştır. Alver'in (2005) yaptığı araştırma sonucunda da sınıf düzeylerine göre, empatik beceri puanlarının üst düzey sınıfların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Alver (2005)'in çalışmasının bulgularına göre, empatik beceri puanları, daha üst sınıflardaki öğrencilerin lehine anlamlı derecede fark olduğunu göstermiştir. Nelson (1985) ise yaşı empati üzerinde etkisinin anlamlı olduğunu saptamıştır. Köksal Akyol vd.'nin (2011) sınıf düzeyine göre çocukların empatik eğilimlerini inceleyen çalışmalarının bulguları doğrultusunda üçüncü sınıfta duygusal empati eğiliminin daha yüksek, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise toplam empati eğilim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece lise son sınıfın öğrencilerinin, lise birinci ve ikinci sınıflara oranla daha yüksek düzeyde empatik beceriye sahip olmalarının doğal olduğu düşünülebilir. Sınıf düzeyi yükseldikçe artan yaşla birlikte gelen olgunlaşma, ergen bencilliğini aşmalarını, ergenlerin birbirlerini anlamalarını kolaylaştırabilir.

Ergenlerin Şiddet Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar İle KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu'nun Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları

Ergenlerde saldırganlık puanı ile duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empati puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı derecede zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Şiddet eğilim puanı arttıkça duygusal empati puanı, bilişsel empati puanı ve toplam empati puanı azalmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda empatinin düşük düzeyi, saldırganlık (Eisenberg & Strayer, 1987) ve antisosyal davranışlar (Ohbuchi, Ohno & Mukai, 1993) ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Filiz (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin empatik eğilim puanları ile saldırganlık puanları arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiş, araştırma sonucunda, öğrencilerin saldırganlık puanları ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Warden ve Mackinnon (2003) tarafından yapılan çalışmada akranları tarafından zorba, kurban ve pro-sosyal olarak sınıflandırılan çocukların empatik tepkileri değerlendirilmiş, prososyal çocukların zorbalara göre daha empatik oldukları belirlenmiştir. Gini, Albiero, Benelli ve Altoe (2007) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğrenciler için zorbalık davranışı empati düzeyinin düşük olması ile ilişkili bulunmuştur. Siyez ve Kaya (2011) da yaptıkları araştırma sonucunda akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Jolliffe ve Farrington (2006), erkekler için, düşük duygusal empatinin zorbalık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu ancak kadınlar için böyle olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak düşük toplam empati erkekler ve kadınlar için

dolaylı ve zorbalık şiddet ile ilgili bulunurken, bilişsel empatinin zorbalığın herhangi bir türüyle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ashraf, Khalid ve Ahmed (2014), Kendini İfade Suçluluk Ölçeği (SRDSG) ile Duygusal Empati Ölçeği (EES)'nin puanları arasında beklentileri ile tutarlı bir şekilde anlamlı negatif korelasyon katsayısı $-.28$ ($p < .001$) elde etmişlerdir. Buna ek olarak, tüm EES alt ölçekleri de belirgin ve ters oranda (r dan = $.21$ $-.29$, $p < .001$ arasında değişen) suç ile ilişkili bulunmuştur. İki ölçek arasında bulunan negatif ilişki empati diğerlerine karşı suçlu eylemleri inhibe duygusal durumu desteklemektedir.

Palmeri-Sams ve Truscott (2004), şiddetin kullanımı ile empati ve kentsel alanda risk altındaki erkek ergenlerde toplumsal şiddete maruz kalma arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmanın sonucu düşük empati yalnız şiddet kullanımını yordamaz iken, yüksek düzeyde toplumsal şiddete maruz kalmak düşük empati ile birleştiğinde, şiddet kullanımının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Düşük empati düzeyi anti-sosyal davranışları, saldırganlığı ve şiddet sıklığını artırabilir. Empatinin psikolojik iyileştirici bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Empatik becerileri sayesinde, kişi başkalarının bakış açısından onların davranışlarını değerlendirebilir ve böylece davranışlarını tolere edebilir. Buna göre, saldırgan davranış sıklığı azalabilir. Empatik becerileri ile bireysel kurbanın yaşadığı ağrı hissedilebilir ve bu onun zararlı davranışlarını önlemek için yardımcı olabilir. Ayrıca, Palmeri-Sams ve Truscott (2004), edebiyat, empati ve şiddet davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ergenlerin şiddet eğilimlerinin ve empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve şiddet eğilimi ve empatik eğilim arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada okul türü, cinsiyet ve sınıfın saldırganlık puan değerleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Okul türü ve sınıfın duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılığa neden olmazken, cinsiyetin duygusal, bilişsel ve toplam empati puan değerleri üzerinde anlamlı derecede farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda da saldırganlık puanı ile duygusal empati puanı, bilişsel empati puanı ve toplam empati puanı arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı derecede zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir;

Ergenlik döneminde gözlenen şiddet eğilimlerinin, önemli ölçüde erken çocukluk döneminde görülen, yaşanan, gözlemlenen şiddet olaylarından kaynaklandığı gerçeğinden hareketle, aile üyeleri arasındaki iletişimi, ilişkiyi ve çocuk yetiştirme biçimlerini geliştirmeye yönelik seminerler düzenlenebilir. Nalbant ve Karabeyoğlu'na (2011) göre arkadaşları ve ailesiyle sorunu olan çocuklarla doğru iletişim kurulduğu takdirde onları motive etmek, yönlendirmek ve yol göstermek daha kolay olabilmektedir.

Ergenlerdeki öfke, saldırganlığa ve şiddete dönüşmeden önce, onlardaki enerji fazlalığı okullarda veya gençlik merkezlerinde sportif, sosyal vb. faaliyetlerle olumlu yöne kanalize edilebilir. Çelik'e (2016) göre kişinin sosyalleşmesinde, düzenli ve amaçlı bilgi ve beceri edinmesinde, mutlu olmasında gelişmesinde zamanı doğru kullanma anlayışı büyük bir öneme sahiptir.

Okullarda veya diğer mekanlarda ergenlerde şiddeti önlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalarında empatik eğilimlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Ebeveynlerin empatik becerilerinin çocuklarının empatik becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olduğu bilindiğinden, okullarda yapılacak çalışmaların bir parçasını da ailelerle yapılacak çalışmalar oluşturabilir.

Bu araştırmada şiddet eğiliminin belirlenmesinde katılımcılara sadece kendini ifade etme türünde ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu ölçek uygulamasının yanı sıra arkadaş (veya akran) ve öğretmen değerlendirmeleri de kullanılarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir.

Daha küçük yaş gruplarının şiddet eğilimi ve empatik eğilimi ve bunlar arasındaki ilişki incelenebilir.

Şiddet eğilimi ve empatik eğilimin başka kişilik özellikleri ile ilişkisi incelenebilir.

References

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, Bahar, 14*.
- Amedahe, F. K. & Owusu-Banahene, N. O. (2007). Sex differences in the forms of aggression among adolescent students in Ghana. *Research in Education 78*, 54-64
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Aral, N., Bütün, A., Türkmenler, B. & Akbıyık, A. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi, 29* (315), 17-25.
- Arslan, C. (2010). Öfke ve öfkeyi ifade etme biçimlerinin, stresle başa çıkma ve kişiler arası problem çözüme açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*, 7-43.
- Ashraf, S. Khalid, S. & Ahmed, F. (2014). A study of emotional empathy and delinquency. *European Scientific Journal August/SPECIAL/ 385-395*.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Babaoğlu, E. (2007). Anger in teacher candidate. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (14), 30-36.
- Barnett, M. (1987). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-162). New York: Cambridge University Press.
- Bozkurt, A. (1997). *Cinsiyetleri, fakülteleri ve uyum düzeyleri farklı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bryant, T. (1982). An index of empathy for children and adolescent. *Child Development, 53*, 413-425.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campano, J. P. & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among filipino Students. *Adolescence, 39* (156), 757-764.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Sex issues in coping with bullying in schools. *Aggressive Behavior, 26*, 85-97.
- Crandall, M., Senturia, K., Sullivan, M. & Shiu-Thornton, S. (2005). Latina survivors of domestic violence: Understanding through qualitative analysis. *Hispanic Health Care International, 3* (3), 179-187.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, E. (2016). Youth communication technology addiction and leisure time education. ICLEL, 2015, 1st. International Conference on Lifelong Learning and Leadership for All, Palacky University and Moravian University College Olomouc, Czech Republic. *Proceedings Book, 1*, 423-426.
- Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: Yaş ve cinsiyete göre bir inceleme* (Unpublished master's thesis) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- De Haan, W. (2009). Violence as an essentially contested concept. In S. Body-Gendrot & P. Spierenburg (Eds.), *Violence in Europe: Historical and Contemporary Perspectives*. pp. 27-42. New York: Springer.
- Çuhadaroğlu, F. (2006). Şiddetin psikolojik boyutu: Gençlik ve şiddet araştırmaları. *Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu*. 15-16 Mayıs. Ankara: AEM Kitap.
- De Kemp, R. A. T., Overbeek, G., De Wied, M., Engels, R. C. M. E. & Scholte, R. H. J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 5-18.
- De Wied, M., Goudena, P. P. & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (8), 867-880.
- De Wied, M., Branje, S. J. T. & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 155-190.
- Efiliti E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Eisenberg, N. & Stayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press, New York.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol: 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.; pp. 701-778). New York: Wiley.
- Elmacı, F. (2007). Şiddet eğilimi olan ergenlerin duygusal farkındalıklarının ve duygularını yönetebilme becerilerinin incelenmesi. In Erginer, (Ed.), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 585-604), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Endresen, I. M. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A.C. Bohart, C. Arthur & D.J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school & society* (pp. 147-165). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ergül, H. F. (1995). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erlanger, D. M. (1998). Identity status and empathic response patterns: A Multidimensional investigation. *Journal of Adolescence*, 21, 323-335.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empati, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D.L. Espelage, S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A socioecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Everett, S. & Price, J. (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: The met Life survey. *Journal of Adolescent Health*, 17, 345-352
- Felson, R. B. (2009). Violence, crime, and violent crime. *International Journal of Conflict and Violence* 3 (1), 23-39.
- Feshbach, N. (1978). Studies in empathic behavior in children. In B. Maher (Ed). *Progress in experimental personality research* (pp 1-47), Vol 8. New York: Academic Press.

- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal İlçesi örneği)*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Sex differences and associated socio-emotional variables, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 464-476.
- Gordon, T. (1999). *Etkili ana baba eğitimi*. (E. Aksay & B. Özkan, Çev.). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Haigh, M. (2009). Fostering cross-cultural empathy with non-western curricular structures. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 271-284.
- Haris, S. T. & Pichioni, M. M. (2013). A review of the role of empathy in violence risk in mental disorders. *Aggression and Violent Behavior*, 18 (2), 335-342.
- Hasdemir, A. D. (2007). *Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haskan, Ö. & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi [*Development of violent tendency scale*]. *Education and Science*, 37 (163).
- Heitmeyer, M. & Hagan, J. (2005). *International handbook of violence research*, USA: Kluwer Academic Publishers: USA.
- Hoffman, M. L. & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Developmental Psychology*, 12 (6), 557-558.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84 (4), 712-722.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. N. Eisenberg & J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, 47-80, Cambridge: Cambridge University Press, 406 p., New York.
- Hunter, H. R. (2003). *Affective empathy in children, measurement and correlation*. Unpublished doctorate dissertation, Griffith University.
- Hüsmen, Z. (2007). *Lise ikinci sınıf öğrencilerinin şiddet deneyimlerinin nitelik ve nicelik açısından tetkiki*. Unpublished master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S. & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43 (6), 600-608.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32 (6), 540-550.

- Kalliopuska, M. (1983). Relationship between moral judgment and empathy. *Psychological Reports*, 53, 575-578.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic empathy education among preschool and school children. *Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man*. March 23-27, (p. 1-20), Praque.
- Karakaya, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, İstanbul ili Avrupa yakası örneği*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education and Science*, 25 (156), 110-125. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E. & Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel toplum ve şiddet*. İstanbul: Altın Kitapları Yayınları.
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*, Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal-Akyol, A., Salı, G. & Körükçü, Ö. (2011). Children's emphatic tendencies with respect to their sex and grade level. *The 2011 Barcelona European Academic Conference Proceedings*, 1045-1051.
- LeSure-Lester, G. E. (2000). *Relation between empathy and aggression and behavior compliance among abused group home youth*. *Child Psychiatry Human Development*, 31 (2), 153-61.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Lopez, V. A. & Emmer, E. T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decisions to commit violent offenses. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 28-40.
- Marvin, K., Malek, M. K., Chang, B. H. & Davis, T. C. (1998). Self-reported characterization of seventh-grade students' fights. *Journal of Adolescent Health*, 23 (2), 103-109.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433-445.
- Nalbant, A. & Karabeyoğlu, Y. A. (2011). The effectiveness of the interpersonal relation pschoeducation program prepared for correctional officers working with juvenile delinquent. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 223-250.
- Nelson, J. (1985). Trend in hte aesthetic responses of children to musical experience. *Journal of Research in Music Education*. 33 (3), 193-203.
- Ohbuchi , K. I., Ohno, T. & Mukai, H. (1993). Empathy and Aggression: Effects of self-disclosure and fearful appeal. *The Journal of Social Psychology*, 133 (2), 243-254.
- Ögel, K., Taner, S. & Yılmazçetin Eke, C. (2006). Onuncu Sınıf Öğrencileri Arasında Tütün, Alkol ve Madde Kullanım Yaygınlığı: İstanbul Örnekleme. *Bağımlılık Dergisi*, 7, 18-23.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*, 2 (2), 53-60.

- Özkan, Y. & Gökçearslan Çiftçi, E. (2009). The effect of empathy level on peer bullying in schools, *Humanity & Social Sciences Journal*, 4, 31-38.
- Palmeri-Sams, D. & Truscott, S. D. (2004). Empathy, exposure to community violence use of violence among urban, at risk adolescents. *Child & Youth Care Froum*, 33 (1), 33-50.
- Pecukonis, E. U. (1990). A cognitive/affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 25 (97), 59-74.
- Ray, L. (2011). *Violence and society*. SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Riedel, M. & Welsh, W. (2002). *Criminal violence. Patterns, causes, and prevention*. Los Angeles: Roxbury.
- Robinson, R., Roberts, W. L. Strayer, J. & Koopman, R. (2007). Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents. *Social Development* 16 (3), 556-579.
- Sayın, S. (2003). Farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (6), 74-84.
- Scharf, S. C. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: An analysis of instrumentality expressiveness* (Unpublished doctorate dissertation). Michigan University Department Of Clinical Psychology. Michigan.
- Stanko, E. A. (2001). The day to count: Reflections on a methodology to raise awareness about the impact of domestic violence in the UK, *Criminal Justice* 1 (2), 215–26.
- Siyez, D. M. & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 23-43.
- Thomas, S. P. & Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40 (4), 135-138.
- Van Heebereek, E. C. M. (2010). *The Relationship between cognitive and affective empathy and indirect and direct aggression in dutch adolescents*. Unpublished master's thesis, University of Utrecht. Faculty of Social and Behavioural, The Netherlands.
- Van Langen, M. A. M., Wissink, I. B., van Vugt, E. S., van der Stouwe, T. & Stams, G. J. J. M. (2014). The relation between empathy and offending: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19 (2), 179–189.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies, *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- WHO (World Health Organisation), (1996). World report on violence and health. 03. 10. 1996.
- Yıldırım, M. (2007). *Şiddete başvuran ve başvurmayan ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve akran baskısı düzeyleri açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 1-13.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 341-354.



La Compétence Interculturelle dans Salut 10, 11 et 12

Veda ASLIM YETİŞ^{a*}, Aslı Eda DÜNDAR^a

^aAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 17 February 2016
Revised 21 September 2016
Accepted 22 September 2016

Keywords:

Perspective actionnelle,
Compétence interculturelle,
Méthode,
Français langue étrangère.

Résumé

L'objectif de cette étude a été d'analyser 3 manuels de français langue étrangère (FLE) en vue de déterminer leur apport à l'acquisition d'une compétence interculturelle qui est l'une des composantes de la perspective actionnelle prônée depuis le Cadre européen de référence pour les langues (CECR). Les manuels analysés étaient « Salut 10 », « Salut 11 » et « Salut 12 », les seuls utilisés, en Turquie respectivement en deuxième, troisième et quatrième années du lycée où la langue française est enseignée en tant que seconde langue étrangère après l'anglais. L'analyse s'est faite en parcourant ces méthodes à l'aide de 15 questions permettant de révéler l'existence ou non d'une démarche interculturelle. Il a été constaté que « Salut 10 » et « Salut 11 » étaient des manuels favorables à l'acquisition d'une compétence interculturelle même s'ils présentaient certaines lacunes. Par contre « Salut 12 » n'était en aucun cas cette compétence. Dans ce dernier cas, il revenait essentiellement à l'enseignant de remédier à cela en complétant les leçons avec des matériaux (documents écrits, audio, vidéo, authentiques...) visant le travail de la compétence interculturelle.

Salut 10, 11 ve 12'de Kültürlerarasılık Becerisi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 17 Şubat 2016
Düzeltilme 21 Eylül 2016
Kabul 22 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

Eylem odaklı yaklaşım,
Kültürlerarası beceri,
Ders kitabı,
Fransızca yabancı dil.

Öz

Bu çalışmanın hedefi üç adet Fransızca yabancı dil öğretim kitabını kültürlerarasılık becerisi edinimini destekleyip desteklemediğini göstermek amacıyla incelemektir. Kültürlerarasılık becerisi, Diller için Avrupa ortak başvuru metninin benimsediği eylem odaklı yaklaşımın önemli bir bileşenidir. İncelenen kitaplar Türkiye'de Lise 2, Lise 3 ve Lise 4. sınıflarda kullanılan « Salut 10 », « Salut 11 » et « Salut 12 » isimli kitaplardır. İnceleme kültürlerarasılığın varlığını tespit etmeyi amaçlayan 15 soru ile gerçekleşmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda « Salut 10 » ve « Salut 11 » isimli kitapların, bazı eksikliklere rağmen, kültürlerarasılık becerisini desteklediği, « Salut 12 » isimli kitabın ise bu beceriyi hiçbir şekilde desteklemediği görülmüştür. Bu durumda, bu kitap kültürlerarasılık becerisini çalıştırmak amacıyla yabancı dil öğretmeni tarafından temin edilen ek ders materyalleriyle (yazılı, işitsel, görsel...) zenginleştirilmeli tamamlanmalıdır.

* Author: vaslim@anadolu.edu.tr

Introduction

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, a défini une nouvelle approche qui prend le relai sur l'approche communicative. Il s'agit de la perspective actionnelle qui constitue le dernier des 4 axes de réflexions proposés par le Cadre. Ces axes sont : 1-les 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2); 2-les 5 activités langagières (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale, production orale en interaction); 3-les 3 compétences de communication (compétence linguistique, compétence socio-linguistique, compétence pragmatique); 4-la perspective actionnelle. Cette dernière est une approche d'enseignement des langues, qui, loin de rompre avec l'approche communicative (AC) si longtemps prônée, la prolonge en reprenant d'un côté sa terminologie (compétence de communication, centrage sur l'apprenant...) et, d'un autre côté, en ajoutant de nouveaux concepts (tâche non langagière, agir avec l'autre, projets, acteur social...). Outre cela, la perspective actionnelle se fixe aussi un nouvel objectif: faire acquérir aux apprenants de langue une compétence plurilingue et pluriculturelle afin de les « rendre capable d'activer une compétence communicative [...] et une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langue est porteuse. » (Bertocchi & Costanzo, 2008, p.85). Cette compétence compréhensive consiste, en fait, en le développement d'une dimension interculturelle nommée compétence interculturelle qui permettra de promouvoir une meilleure compréhension mutuelle et d'accepter les différences qui existent dans les sociétés qui sont aujourd'hui plurilingues et multiculturelles. L'apprenant de langue doit entretenir des relations avec des locuteurs de la langue cible en leur faisant prendre conscience de sa propre identité et, à la fois, en étant conscient de celles de ses interlocuteurs (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p.7). Il est question en fait de préparer les apprenants à entrer en contact avec les individus des autres cultures, à accepter les/leurs différences (valeurs, points de vue...) et à interpréter la culture d'un autre à partir de la sienne. La notion de culture, associée à la civilisation (ensemble des caractéristiques sociales, économiques, spatiales telle la géographie d'une société) et considérée comme étant un simple savoir à transmettre, n'est donc plus favorisée. De même que la culture dite cultivée/savante (la littérature, l'Histoire, les usages religieux, la géographie, etc. du pays cible) et la culture dite partagée/anthropologique (les modes de vie, les habitudes, etc. du public de la langue cible), intégrées dans les cours de langue particulièrement avec l'apparition de l'approche communicative, ont cédé leur place à l'interculturalité. Ainsi, ce dont il est question dorénavant, c'est certes encore d'un ensemble de savoirs et de pratiques mais en même temps d'un ensemble proposé à partir d'une démarche dite interculturelle qui consiste à faire prendre conscience des caractéristiques, des cultures différentes de la langue cible et de la langue source, des points de vue, des valeurs, des comportements différents des locuteurs de la langue cible et de la langue source. Cette prise de conscience se réalise en faisant réfléchir sur la culture d'origine de façon à ce que l'apprenant de la langue cible se dirige vers l'Autre, vers l'altérité (Byram et al., 2002 ; Byram (ed.), 2003 ; Springer, 2015). Il faut préciser que cette démarche interculturelle n'est pas une simple « comparaison entre deux cultures basées sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes, etc. » (Windmüller, 2011, p.20). Il est question de confrontation entre la culture maternelle et la culture cible mais aussi d'un retour sur soi de l'apprenant qui consiste à se connaître afin de se faire connaître, à se faire comprendre par l'Autre et ainsi de mieux connaître, comprendre et accepter dans ses différences cet Autre. C'est dans ce « souci » d'appropriation d'une conscience interculturelle qu'outre une compétence de communication (capacité à produire et à comprendre un discours dans une situation donnée), le CECR, à travers la perspective actionnelle, amplifie les travaux sur l'acquisition d'une compétence interculturelle : il revendique le développement des ouvrages, manuels de langue reposant sur l'acquisition de cette compétence qu'il considère comme la « composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne. » (ibid., p.21) et comme le moyen de préparer « les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle » (ibid.). A cette compétence interculturelle, sont associées quatre composantes que l'apprenant se doit de maîtriser pour accomplir un acte de communication interculturelle. Ces composantes sont : 1-les savoirs ; 2-le savoir-être ; 3-le savoir-comprendre ; 4-le savoir-apprendre/faire. Les savoirs concernent les connaissances déclaratives, la connaissance du monde, la connaissance de soi et de l'Autre. Le savoir-être, ce sont les nouvelles

attitudes à adopter pour s'ouvrir à l'altérité, c'est savoir se décentrer, accepter qu'il existe d'autres valeurs valables. Le savoir-comprendre, consiste en la capacité d'interpréter et d'expliquer un événement de la culture cible et de la mettre en relation avec sa culture. Quant au savoir-apprendre/faire, c'est être capable de mobiliser les trois savoirs précédents dans le but de nouvelles expériences et pour s'ouvrir à l'Autre (Byram et al., 2002, p.13-14 ; Chaves, Favier & Pélissier, 2012, p.110). Ainsi, dans les leçons de langue étrangère, l'enseignant se doit désormais de faire cours en préconisant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Dans cette optique, c'est-à-dire pour promouvoir la dimension interculturelle, Byram et al. (2002) explique qu'il serait préférable que les enseignants optent pour des manuels scolaires conçus « sous un angle interculturel et critique » (p.26). Par contre, lorsque nous nous référons aux manuels de français langue étrangère utilisés dans l'enseignement secondaire en Turquie, nous voyons qu'il en existe seulement trois qui correspondent chacun à une classe : Salut 10 conçu pour la seconde classe du lycée, Salut 11 conçu pour la troisième classe du lycée et Salut 12 conçu pour la quatrième classe du lycée. Les enseignants n'ont donc pas le choix : ils sont dans l'obligation de faire usage de ces manuels qui ont été réalisés sous la direction du Ministère de l'Éducation Nationale turque. Rappelons que la durée de l'enseignement secondaire en Turquie est de quatre ans (classes 9, 10, 11 et 12), que le FLE y est enseigné en tant que seconde langue étrangère et qu'il n'existe pas de cours de FLE en première année.

Dans cette étude, notre objectif est de déterminer si ces manuels/méthodes de FLE (Salut 10,11, 12) utilisés en Turquie dans l'enseignement secondaire et élaborés après le CECR permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle qui paraît désormais primordiale non seulement parce que le Cadre y accorde une grande importance, mais aussi en raison du flux croissant de la mobilité internationale des individus.

Méthodologie

Modèle de la Recherche

Cette étude est de type descriptif. Elle vise à mettre au jour dans Salut 10, 11 et 12 l'existence ou non d'éléments autorisant l'acquisition d'une compétence interculturelle, la présence ou non de la démarche nommée interculturelle. Précisons que deux études similaires portant sur l'interculturalité ont été réalisées par Ağildere & Candemir (2012) et Şavlı (2013). Cependant alors que la première s'est focalisée sur Salut 10 et 11 et leurs textes visant le travail de la compréhension écrite, la seconde s'est seulement focalisée sur Salut 10. L'originalité de notre étude par rapport à celles mentionnées réside dans le fait qu'elle prend en compte Salut 10, Salut 11 et Salut 12 et se distingue par la démarche utilisée dans l'analyse de ces 3 manuels.

La Démarche utilisée pour l'Analyse

Pour l'analyse des trois manuels, nous avons eu recours à 15 questions qui ont constitué la démarche de deux études antérieures: la première est celle de Lange (2011), auteur initiale de ces questions formulées en anglais dans sa recherche, qui a analysé un manuel d'allemand langue étrangère dans l'objectif de repérer la présence ou non de l'interculturalité ; la seconde est celle de Aslim-Yetiş & Elibol (2014) qui ont analysé « Latitudes 1 », « Latitudes 2 », « Alter Ego 1 » et « Alter Ego 2 » dans les mêmes objectifs. Nous avons d'ailleurs repris de cette dernière étude les questions traduites en français ainsi que les explications complémentaires données par ces deux chercheurs concernant ces questions.

Présentation des Trois Manuels

Salut 10, 11 et 12 sont tous trois des manuels (livre de l'élève) publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale turque. Salut 10 s'adresse au niveau A1.1, Salut 11 au niveau A1.2 et Salut 12 au niveau A2.1.

Ils sont chacun accompagnés d'un livre d'activités, d'un guide enseignant et d'enregistrements audio. En dehors des experts en langue de Salut 10 et 11 qui sont de nationalité française (Eric Cotro pour Salut 10, Cathy Planet pour Salut 11), les auteurs de ces deux méthodes sont Turcs. Pour Salut 12, les auteurs ainsi que l'expert en langue sont tous Turcs. Les manuels ont été publiés respectivement en 2007, 2008 et 2009. Nous voudrions préciser que dans le tableau des contenus, où sont mentionnés le nombre de leçons, les objectifs communicatifs et notionnels, il y est fait part de la notion « interculturalité » dans « Salut 10 et 11 » mais aucunement dans « Salut 12 ». Cependant, afin de mieux cerner la situation, nous avons quand même tenu à parcourir cette méthode à l'aide de ces 15 questions.

Analyse des Trois Manuels FLE

Sous chaque question (Lange, 2011) et explicitation (Aslim-Yetiş & Elibol, 2014) figurent les réponses données en fonction de l'analyse des manuels qui sont présentées par ordre : Salut 10, 11 et 12.

1. Quels sujets et thèmes culturels sont traités? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?

Cette question a pour objectif de mettre en évidence les types de sujets culturels traités par les manuels analysés dans cette recherche, tels que les fêtes traditionnelles, les relations familiales, ou encore la littérature, le cinéma ou le théâtre par exemple. On cherche à savoir si le manuel s'intéresse à la vie quotidienne des Français. Enfin, on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt pour l'apprenant des sujets culturels traités. En fait, la question vise à révéler la présence des éléments relatifs à la culture dite cultivée et partagée.

Salut 10 :

A travers Salut 10, des sujets/thèmes relatifs à la culture française sont présents mais ils ne semblent pas être pertinents et ne se manifestent qu'à partir de leçon 5 (unité 2) où il y est fait part du système scolaire français mais qui traite, en fait, seulement de l'enseignement secondaire (collège + lycée). A la leçon 10 (unité 3), il est question de faire les courses mais les produits présentés ne sont pas des produits typiquement français, ni turc d'ailleurs. Dans le dialogue, qui a pour principale fonction l'enseignement des adverbess de lieu, s'y trouvent « la confiture, les biscuits, les oranges... ». Dans la leçon 16 (unité 4), des fêtes sont présentées mais, parmi elles, il n'y en a qu'une seule qui est en rapport direct avec la culture française : il s'agit du 14 Juillet (Révolution française, fête nationale). Les deux autres présentées en tant que fête française ne le sont pas puisque qu'il s'agit du jour de l'an et de la fête des mères, toutes deux fêtées dans presque le monde entier. Dans cette même leçon, se trouvent des données chiffrées concernant la géographie et la population de la France : connaissances de la catégorie dite « cultivée ».

Précisons aussi qu'à la leçon 0, il y a une activité concernant les pays francophones et réalisée à partir d'une carte géographique; activité qui pourrait se classer dans la catégorie dite « cultivée ».

En fait les activités les plus pertinentes relatives à la culture française sont la présentation de St-Malo (leçon 1-unité 4) et celle de la ville de Paris (leçon 20- unité 5).

Les relations familiales sont traitées en termes de vocabulaire, les fêtes françaises mentionnées sont limitées, on ne parle pas du cinéma, ni de la littérature française.

Salut 11 :

Dans Salut 11, il y a des sujets/thèmes relatifs à la culture française. Il est question de célébrités françaises (leçons 2 et 11) ; de la ville de Lyon (leçon 3) ; de faire-part (élément important de la culture française ; leçon 5) ; de billet de train et donc de la SNCF (Société nationale des chemins de fer français) et du TGV (train à grande vitesse) (leçon 6) ; d'un menu de restaurant, ce qui réfère donc à la vie quotidienne (leçon 8) ; de la ville de Marseille (leçon 9) ; d'un programme d'un centre culturel (leçon 13) dans lequel sont mentionnés les titres d'un livre, d'un film, d'une exposition, d'une pièce de théâtre...

Ainsi, il est question de Molière, de Lynda Lemay (chanteuse québécoise) mais aussi de la fête de la musique (fête typiquement française). La leçon 11 présente des artistes, sportifs français ayant reçu des prix ou ayant obtenu une qualification. A la leçon 14 est présenté le système éducatif français et à leçon 15, des régions, des communes de France à l'aide d'une carte géographique de la France. La leçon 18 traite des Antilles et donc de la France d'outre-mer, ce qui est un sujet important.

Ces sujets sont tous en réalité pertinents et présentent un intérêt pour les apprenants de FLE. Ils doivent être connus par ces derniers car ce sont des sujets réellement ancrés dans la culture française et certains sont susceptibles d'être rencontrés dans des situations de communication en France. Cependant, certains ne sont pas exposés dans le détail et perdent donc de leur pertinence. Par exemple, il n'y a aucune explication en ce qui concerne la SNCF bien que ce sigle soit mentionné, ni une tâche visant à le faire découvrir. La description de la ville de Marseille est si minime qu'il en ressort très peu d'informations et à travers la présentation du système éducatif, seul l'enseignement secondaire est davantage détaillé.

Salut 12 :

Salut 12 ne semble pas présenter beaucoup de sujets relatifs à culture française. Dès la leçon 1, il est question d'un achat de ticket de transport et on s'attend à ce qu'il soit question de la SNCF, du TGV qui est devenu depuis 1981 l'un des symboles de la France, mais le dialogue audio ne se limite qu'à la présentation identitaire de la cliente, de l'épellation de son nom... Ainsi, ces notions culturelles qui n'avaient pas été déjà travaillées dans Salut 11, sont encore une fois de plus effleurées. Lors des questions à choix multiples (QCM) se rapportant au dialogue, il est donné parmi les réponses le choix « carte bleue » et le choix « chèque » qui sont deux modes de paiement les plus utilisés en France. Il revient donc à l'enseignant de les expliciter afin que les apprenants acquièrent un savoir relatif à la France.

A la leçon 2, figure un emploi de temps scolaire d'une lycéenne. Les matières, bien que redondantes et insuffisantes, peuvent donner une idée des disciplines suivies au lycée.

La leçon 14 fait part de 3 menus de restaurants qui présentent expressément des repas universels (steak frites, pizzas, saumon...) et donc ne reflètent pas suffisamment la gastronomie française. Un repas typiquement français n'apparaît qu'une fois dans le deuxième menu : le bœuf bourguignon (bœuf cuisiné au vin rouge), repas traditionnel de la région de Bourgogne.

Dans le dialogue de la leçon 17, la personne explique qu'elle passera ses vacances à Marseille, l'autre dit qu'elle ira en Cappadoce. Aucune explication n'est donnée concernant Marseille. De plus qu'il n'est pas du tout question d'activités concernant la Cappadoce, ce qui permettrait pourtant à l'apprenant Turc de porter un regard sur sa propre culture.

Le dialogue audio de la leçon 19 se limite à faire référence à deux sections scolaires qui sont en fait des sections de l'enseignement secondaire. On parle de section scientifique et littéraire et les questions s'y rapportant ne donnent ni d'informations complémentaires, ni n'incitent en aucun cas les apprenants à faire des recherches sur cela. Ces informations sont pourtant des savoirs utiles et probables d'être pertinents pour les apprenants turcs.

2. Est-ce qu'il y a une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et d'ethnie ? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?

Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont présents dans les manuels ? En ce qui concerne les stéréotypes, le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ?

Salut 10 :

A travers le manuel, des individus de différentes nationalités et d'origines géographiques (français, turc, allemand, italien, danois...) sont présents. Les illustrations démontrent aussi un éventail d'individus de

différents sexe, culture et ethnie. Mais, en ce qui concerne le statut social, nous nous confrontons pour la plupart du temps à des lycéens (publics de ce manuel), des enseignants. Dans tout le manuel, il y est présenté seulement deux fois des personnages célèbres (Cousteau-scientifique ; Goscinny-auteur d'Astérix et de Lucky Luke).

Aucune personne n'est présentée de façon stéréotypée.

Salut 11 :

Dans Salut 11 les individus ne sont pas présentés de façon stéréotypée.

A travers les illustrations il est, la plupart du temps, question d'élèves, de lycéens, d'enseignants, de parents. L'accent n'est pas mis essentiellement sur différentes nationalités et origines géographiques, ni sur le statut social. Il est fait part dans quelques leçons seulement de célébrités françaises et turques ; de différentes professions (conducteur de train, hôtesse...)

Salut 12 :

Il n'est en aucun cas fait part de stéréotypes, tout comme il n'est présenté une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et de race.

3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?

Il va de soi que toute culture présente des aspects positifs et négatifs. Cette double facette de la culture se doit d'être exposée afin d'éviter une représentation idéalisée de la culture cible, une représentation comme supérieure à la culture des apprenants. Dévoiler seulement les bons côtés et dissimuler les mauvais côtés d'une culture ne seraient qu'un obstacle pour l'objectivité dans le travail interculturel. Ainsi, existent-ils dans les manuels à analyser des sujets traitant, par exemple, aussi bien des problèmes d'immigration, de racisme que des bons moments, des loisirs des Français.

Salut 10 :

La culture française n'est ni idéalisée, ni sous-estimée. Elle est présentée dans une totale neutralité.

Salut 11 :

La culture française n'est aucunement idéalisée. Il n'est pas non plus question d'aspects négatifs.

Salut 12 :

Du fait que la culture française n'est pas présentée de façon appropriée et même pas présentée du tout, il va de soi qu'il n'est pas non plus question d'aspects négatifs.

4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?

Nous cherchons à savoir si la culture turque, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. Par exemple, est-ce que le manuel parle des fêtes nationales turques ? Ou bien, les relations entre les deux pays sont-elles discutées ? En fait, il est cherché à savoir si la culture turque est prise en compte ?

Salut 10 :

Dans le manuel, nous rencontrons aussi des thèmes relatifs à la culture maternelle de l'apprenant : ils ne sont pas non plus très nombreux. Il est question par exemple d'Atatürk (Commandant des armées lors de la guerre d'indépendance et 1^{er} Président de la République turque) à la leçon 4 (unité 1) où l'apprenant est amené à le décrire dans le cadre de l'objectif communicatif « donne des informations sur quelqu'un ». Dans la leçon 10 (unité 3), il est aussi question de trois repas turcs mais le travail à effectuer est très bref. A la leçon 12 de la même unité, il est demandé à l'apprenant de parler, de décrire, de donner des informations sur Anıtkabir (mausolée d'Atatürk). La leçon 14 (unité 4) nous fait part des monuments présents à Istanbul et de quelques repas turcs. Les repas sont repris à la leçon 16

(unité 4) qui traite aussi des fêtes nationales. Contrairement aux fêtes françaises, celles turques sont présentées avec plus d'attention.

Salut 11 :

Dans Salut 11, il est fait référence à la culture de l'apprenant dans, en tout, quatre leçons. Dans la leçon 4, on demande à l'apprenant de comparer Ankara et Lyon à partir d'informations données et à la leçon 7, il est amené à donner des conseils en fonction du climat de la ville d'Antalya (ville au climat chaud) et de celui du mont Uludağ, lieu touristique pour les sports d'hiver. A la leçon 11, le nom du réalisateur turc Nuri Bilge Ceylan est mentionné dans une seule phrase rapportant son exploit : prix de la meilleure mise en scène au Festival de Cannes. A la leçon 12 il est réservé une page et demie à Atatürk (travail sur sa biographie, les réformes réalisées et les principes).

Salut 12 :

Une activité de la leçon 11 demande que l'apprenant donne des informations sur Istanbul.

Dans le premier menu de la leçon 14, le « baklava » est mentionné en tant que dessert.

Dans le dialogue de la leçon 17, un des locuteurs dit qu'il ira en Cappadoce et que c'est une région turque.

5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

Dans cette question, nous cherchons à mettre en évidence les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française tels que les remue-méninges pour activer les connaissances culturelles, la réécriture de poèmes ou de chansons de la culture cible selon la culture source qui permettrait donc à l'apprenant de réfléchir sur sa culture. Ecrire des textes en se mettant dans la peau de différents personnages et donc de différents caractères.

Salut 10 :

Les activités visant à faire travailler la culture, outre le fait qu'elles sont de quantité minime, sont d'autre part plutôt de genre classique. Il est question d'appariement (leçon 16-unité 4) de production écrite (leçon 20-unité 5), de jeux de rôles et la plupart du temps l'apprenant est invité à découvrir un fait culturel à travers les dialogues/textes présentés au début de chaque leçon.

Salut 11 :

Parmi les activités visant à faire travailler la culture française, il y a des activités d'appariement, des activités demandant de faire des comparaisons à l'écrit ou à l'oral, des activités de compréhension écrite, des exercices lacunaires, un travail sur une carte géographique mais aussi des activités mettant les apprenants en interaction : des jeux de rôles, des travaux en tandem. Par exemple, à la leçon 15, il leur est demandé de choisir une région et de la faire deviner aux autres apprenants en leur donnant des indices (à l'ouest, à côté de, ...).

Salut 12 :

Ce type d'activité n'est pas présent dans « Salut 12 ».

6. Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'elles encouragent dialogue et interaction ?

Parce que « Engagement actif » ou « savoir s'engager » est une notion « qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des deux cultures » (Audras & Chanier, 2007, p.3), avec la première partie de cette question 6, il est cherché à comprendre si les tâches proposées mettent l'accent sur les sujets culturels qui impliquent des comparaisons avec la langue maternelle (LM), la culture source.

Parce qu'une tâche se doit d'impliquer « les apprenants dans la compréhension, production et/ou l'interaction en langue cible. » (Nunan, 2003 cité par Mangenot & Louveau, 2006, p.39), la seconde partie de la question vise à démontrer si les comparaisons à réaliser permettent aux apprenants d'interagir, de s'engager à travailler entre eux/avec les autres membres. En d'autres termes, est-il question de travaux de groupe, d'accomplissement des compétences de production et de compréhension orales et écrites pour comparer la culture cible et la culture source ?

Salut 10 :

Un engagement actif se dévoile seulement à la leçon 16 (unité 4). Les apprenants découvrent des différences entre la France et la Turquie à travers la lecture du dialogue donné à la première page de la leçon. Par la suite, l'activité 11 demande qu'ils comparent les données géographiques et démographiques des deux pays en produisant des phrases à l'écrit. Enfin, l'activité 13 veut que les apprenants écrivent un texte dans le but de comparer la vie en Turquie et celle dans un autre pays qui pourrait être la France.

Cependant, même si dans les trois cas, l'apprenant use de compétences de production et de compréhension écrite comme le préconise la notion de tâche, il est question d'activités individuelles et non de travaux de groupes. Par contre, une correction collective pourrait entraîner à un travail en interaction.

Hormis ces trois activités, Salut 10 ne semble présenter de tâches permettant réellement un engagement actif.

Salut 11 :

Un engagement actif apparaît deux fois : l'un dans la leçon 4 où il est demandé de comparer la ville de Lyon et celle d'Ankara en utilisant les informations données (population, climat...) ; l'autre dans la leçon 14 où, après la petite description du système éducatif français, l'apprenant doit préparer un petit texte décrivant le système turc.

Ces tâches entraînent à l'accomplissement des compétences de production mais ne donnent pas lieu à un travail en groupes, à une interaction entre les apprenants.

Salut 12 :

Aucun engagement actif ne se dévoile.

7. Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésententes/malentendus interculturels ?

Du fait que la communication entre les individus de langue étrangère implique bien plus qu'un problème de langue, l'objectif de cette question est tout d'abord de montrer s'il existe des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour donner un sens à un fait/une situation. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. En d'autres mots, l'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ?

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Les trois manuels ne se présentent pas de tâches pour lesquels l'apprenant a besoin de mettre en relation avec ses connaissances antérieures pour comprendre le contenu de ces tâches, pour leur donner un sens.

8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?

Rappelons en premier lieu que la langue est un instrument de communication et le vecteur de la culture, c'est-à-dire l'outil qui assure sa diffusion. C'est par l'intermédiaire de la langue que la culture, les règles, les traditions, les coutumes se transmettent d'individu en individu.

Ici, l'objectif de cette question est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de produire les énoncés adéquates dans les situations culturelles de la langue cible. En d'autres termes, cette question se place dans le cadre de la question de Charaudeau (2001, p.41) : « Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle? », il est cherché à savoir si les activités des manuels permettent aux apprenants d'adopter des comportements, des modes de pensée et de mentalité culturelle relatifs à la culture française.

Salut 10 :

Le travail sur le tutoiement et vouvoiement, sur les expressions de la politesse sont des sujets de travail ayant pour objectif la production de comportements langagiers adéquates dans les situations de communication. Savoir comment vouvoyer en français est important pour entrer en communication avec un médecin par exemple. Quant aux expressions de politesse, elles serviront dans toutes situations.

Mais, bien qu'utiles, en dehors de ces deux sujets, l'apprenant n'est pas suffisamment confronté à des activités, tâches mettant en relation la langue et la culture, permettant à l'apprenant d'adopter un comportement langagier relatif à la culture française.

Salut 11 :

Dans la leçon 5, nous nous confrontons à une petite activité qui veut que les apprenants apparie des événements (mariage, anniversaire...) avec les expressions adéquates telles « Joyeux anniversaire ! », « Félicitations ! ». Il est question d'une petite activité permettant l'enseignement des comportements langagiers à produire selon les situations de communication. Dans la même leçon, il est aussi question de savoir comment répondre (accepter ou refuser une invitation) à un faire-part.

Salut 12 :

Aucune activité pertinente à ce sujet.

9. Les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens?

Avec cette question, l'objectif est de voir s'il y a des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Par ailleurs, cette question réfère aussi à la « négociation de sens » c'est-à-dire l'interaction qui se met en place entre les apprenants lorsqu'ils sont face à un problème de sens, lorsqu'ils cherchent à trouver ensemble la signification d'un mot, d'une notion, d'une phrase.

Ici, dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il est davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, donnés dans les manuels, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens. En d'autres mots, les apprenants sont-ils amenés à clarifier communément le sens des éléments culturels ?

Salut 10 :

Dans le manuel, il n'y a pas d'activités qui donnent aux apprenants de travailler ensemble sur le sens d'un élément culturel français.

Salut 11 :

Nous n'avons trouvé de tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Pour ce qui de la négociation du sens, le travail de la leçon 4 concernant les enseignes des commerces et services et celui de la leçon 2 en rapport avec les expressions françaises et leur clarification (ex : « Etre têtue comme une mule ») se placent, en réalité, dans ce cadre mais leur consigne n'est pas formulée de façon à mettre les apprenants en interaction, de façon à discuter ensemble ou en groupes de leur sens, leur signification.

Salut 12 :

Dans le manuel, il n'y a pas d'activités qui donnent aux apprenants de travailler ensemble sur le sens d'un élément culturel français.

10. Les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et la mettre en relation avec la culture cible ?

Les tâches culturelles entraînent-elles les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible, entraînent-elles à les faire réfléchir sur les similitudes ou les différences entre les deux cultures, demandent-elles si c'est pareil dans leur culture ? Parler de la vie étudiante turque après un travail sur la vie étudiante française par exemple.

Salut 10 :

Il y a dans le manuel quelques tâches qui entraînent les apprenants à réfléchir sur leur propre culture. Il y a par exemple l'activité 3 de la leçon 0 où sont présentés des éléments culturels de la France (La Sorbonne, le croissant, les Champs-Élysées, le TGV...) et où il est demandé aussi aux apprenants de trouver des éléments culturels similaires représentant la Turquie. Il y a aussi l'activité 11 (unité 4) qui permet de comparer des données chiffrées (géographie et population de la France et de la Turquie).

Salut 11 :

Il y a dans le manuel encore une fois peu de tâches qui entraînent les apprenants à réfléchir sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible. L'une d'elle est la comparaison à faire entre la ville de Lyon et d'Ankara (leçon 4). Une autre activité est celle où l'apprenant doit parler du système éducatif turc après avoir étudié le système français (leçon 14).

Enfin, rappelons la petite référence à Nuri Bilge Ceylan. En effet, même s'il n'est pas question d'une activité, cette petite référence d'une ligne à ce réalisateur après le travail sur les célébrités françaises ayant reçu différents prix ou qualifications, permet à l'apprenant de se remémorer du réalisateur turc ayant obtenu un prix au festival de Cannes et qui, dans ce cas, se place dans la même lignée que les premiers.

Salut 12 :

Il y a dans le manuel une seule activité qui entraîne, à proprement parler, les apprenants à réfléchir sur leur propre culture. Il s'agit de l'activité 8 de la leçon 11. L'apprenant doit donner des conseils à un ami français qui demande des informations sur les lieux à visiter à Istanbul.

11. Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?

Les apprenants sont-ils traités seulement comme des apprenants de langue, ce qui signifierait alors que les manuels mettent l'accent essentiellement sur la compétence de communication ? Ou bien, les tâches exigent-elles que les apprenants entrent dans des rôles qui permettent de jouer des rôles de médiateur ou d'intermédiaire de leur langue maternelle ? « Devenir médiateur représentant sa culture » signifie « être amené à la présenter dans la langue de ses correspondants ».

Par exemple, les apprenants sont-ils amenés à entrer dans le rôle d'un étudiant turc se trouvant en France ? Et donc, deviennent-ils des individus transmettant un savoir sur leur culture, établissant une relation entre eux/les individus de sa culture et les individus de la culture cible ?

Salut 10 :

Dans tout le manuel, une seule activité permet à l'apprenant de jouer un rôle de médiateur, c'est-à-dire de présenter sa culture dans la langue cible. L'activité 13 de la leçon 4 demande aux apprenants de se mettre dans la peau d'un étranger qui habite en Turquie et d'écrire un texte décrivant la Turquie, parlant du mode de vie de la Turquie, de la culture de la Turquie.

Salut 11 et Salut 12 :

Les deux manuels ne présentent pas d'activités menant l'apprenant à jouer un rôle de médiateur.

12. Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?

Les apprenants sont-ils entraînés à utiliser des stratégies, des moyens pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ? Par exemple, reçoivent-ils des conseils sur la façon dont ils peuvent maîtriser les malentendus interculturels, des suggestions concernant le comportement à adopter en situation interculturelle ?

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Non, les trois manuels ne suggèrent rien pour l'acquisition des stratégies d'apprentissage.

13. Quelles parties du manuel encouragent le développement de la compétence interculturelle ?

La compétence interculturelle nécessite un travail spécifique qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel de méthode ; cette question vise à découvrir ces parties par le biais desquelles ce travail interculturel pourra être fait.

Salut 10 :

A travers les pages du manuels (dans les unités et les leçons), il n'y a pas de parties, de rubriques ayant pour titre « Interculturalité » mais lorsque nous analysons le tableau des contenus, nous voyons que dans la colonne « savoir-faire » se trouve la mention « Interculturel ». Par exemple, dans la partie du tableau exposant le contenu de la leçon 16, il y est écrit pour le savoir-faire interculturel : « Fêtes officielles françaises et turques ». Ainsi, même si le terme et les thèmes qui lui sont relatifs apparaissent dans le tableau, le travail sur l'interculturalité ne se fait pas de façon explicite à travers le manuel.

Salut 11 :

Tout comme pour Salut 10, dans les pages de Salut 11 aussi, il n'y a pas de rubriques ayant pour titre « Interculturalité » mais lorsque nous analysons le tableau des contenus nous voyons que dans la colonne « savoir-faire » se trouve la mention « Interculturel ».

Salut 12 :

Salut 12 ne présente ni de rubriques ayant pour titre « Interculturalité », ni une mention « Interculturel » dans le tableau des contenus.

14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels ?

La compétence interculturelle requiert des connaissances concernant la langue cible et sa culture (données géographiques, démographie, Histoire, vie quotidienne, système éducatif...).

Elle requiert aussi une attitude, c'est-à-dire un savoir-être de la part de l'apprenant. Ceci réfère à la décentration, en d'autres termes, à la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il apprend, sur les connaissances, comparer avec son système culturel. La compétence interculturelle sollicite, enfin, un savoir-faire : aptitude à établir un contact avec l'altérité, à entrer en communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible, à gérer les malentendus (Chaves et al., 2012, p.20).

Les trois composantes citées sont les éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous allons essayer à travers cette question, de voir si elles sont présentes dans les manuels que nous analysons.

Salut 10 :

Parmi les composantes de la compétence interculturelle, celle qui se présente beaucoup dans Salut 10 est la composante « connaissance », c'est-à-dire celle en rapport avec les données géographiques, démographiques, l'histoire, la vie quotidienne...

La composante « savoir-être » est présente dans très peu d'activités. Lors de l'enseignement de l'alphabet français, on demande aux apprenants de comparer l'alphabet turc et français, de déterminer le nombre de lettres, les lettres existantes dans l'alphabet français mais pas dans l'alphabet turc et vice-versa. L'activité 13 de la leçon 4 (se mettre dans la peau d'un étranger qui habite en Turquie pour parler de la Turquie) permet aussi de procéder à une décentration.

Quant à la composante « savoir-faire », elle ne semble être présente dans le manuel.

Salut 11 :

Dans Salut 11, la composante « connaissance » est largement présente : célébrités françaises, villes et régions de France, France d'outre-mer, système éducatif français...

En ce qui concerne la composante « savoir-être » qui préconise la décentration de l'apprenant, elle est présente dans toute tâche demandant une comparaison des éléments de la culture cible avec ceux de la culture source. Mais ces tâches ne sont pas de grand nombre. Nous pouvons encore une fois citer ici, en guise d'exemple, l'activité de la page 16 (Leçon 4) qui demande à l'apprenant de citer les commerces et services qui se trouvent dans son quartier en Turquie. Cette question est posée après l'activité portant sur les commerces, les services et leurs enseignes pouvant se trouver en France.

Quant à la composante « savoir-faire », il n'est pas sollicité de l'apprenant d'entrer en communication en tenant compte des aspects culturels de la langue cible

Salut 12 :

Dans Salut 12, nous ne pouvons dire que les composantes de la compétence interculturelle sont présentes. Il est seulement question de savoirs à un faible niveau et le manuel se concentre davantage sur l'enseignement des savoirs linguistiques. En tant que connaissances concernant la culture cible, nous pouvons seulement citer la référence faite aux matières enseignées au lycée à la page 19 de la leçon 2 et les petites références faites aux sections littéraire et scientifiques (qui sont bien plus, section sciences économiques et sociales, par exemple) que les lycéens Français peuvent décider de suivre à la leçon 19. Dans cette même leçon, il est aussi question dans un texte du Bac blanc. Des informations plus précises n'étant pas mentionnées, il revient à l'enseignant de documenter ses élèves.

15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?

Les tests, questions, exercices sont importants dans l'observation du progrès accompli. Le but de cette question est de voir si des outils d'évaluation de la compétence interculturelle sont présents dans les manuels et s'ils sont, qualitativement et quantitativement, suffisants.

Salut 10, Salut 11 et Salut 12 :

Non, il n'existe pas d'outils visant directement l'évaluation de la compétence interculturelle dans les trois manuels.

Conclusion, Discussion et Suggestions

Dans cette étude, notre but était de voir si « Salut, 10, 11 et 12 » étaient des manuels satisfaisant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Nous avons tenu essentiellement à analyser ces trois manuels car ils sont ceux utilisés dans l'enseignement secondaire en Turquie selon le Ministère de l'Education Nationale turque. Les enseignants de FLE du secondaire ne peuvent opter pour d'autres manuels mais sont, certes, dans la possibilité d'intégrer d'autres documents (authentiques ou non) selon les objectifs de la leçon tout en continuant de faire usage de « Salut ». Cette intégration de nouveaux documents s'en tient bien sûr à leur volonté professionnelle et les enseignants peuvent donc choisir de ne pas y avoir recours du tout. Par ailleurs, une autre raison qui nous a incités à analyser « Salut » repose sur le fait qu'au contraire des nombreuses méthodes de FLE existantes publiées par des éditeurs français tels Clé International, Hachette FLE, etc., « Salut » est une méthode réalisée en Turquie pour un public d'apprenants turcs. Donc, nous avons pensé que la référence à la langue et culture sources pouvait être plus ample, notable. En effet, les manuels tels Alter Ego, Taxi (Hachette FLE), Campus, Ado, Panorama (Clé International), Latitudes (Didier FLE), etc. étant réalisés pour un public universel, il n'est pas possible aux auteurs et éditeurs de prendre en compte toutes les langues et cultures sources de chacun.

Lorsque nous nous référons aux réponses données en fonction de l'analyse de « Salut 10,11 et 12 » aux 15 questions qui visent à mesurer l'interculturalité, nous voyons que « Salut 12 » ne semble pas permettre l'acquisition d'une compétence interculturelle. En fait, ceci est un résultat auquel nous nous attendions car aucune mention culturelle et interculturelle n'était faite dans le tableau des contenus de « Salut 12 ». Cependant, nous avons quand même voulu le parcourir par curiosité mais aussi pour le comparer de façon effective avec les deux autres méthodes « Salut 10 et 11 » qui, elles, font preuve d'un grand effort de travail interculturel en présentant beaucoup d'aspects propres à la culture française, à la culture turque qui permettent aux apprenant de rapprocher les deux. Tout apprenant turc ayant suivi des leçons avec ces deux manuels semble être grandement favorisé même s'il est vrai que certains points ne sont pas suffisamment ou complètement traités comme par exemple, le système éducatif français. Dans les deux manuels, il n'est fait allusion qu'à l'enseignement secondaire mais il est vrai que l'enseignant peut aussi compléter ces lacunes ou demander aux apprenants de les compléter en faisant une recherche sur le sujet. De plus, même si les sujets culturels français traités ne donnent pas de larges informations, ils sont en même temps assez pertinents et intéressants pour les apprenants : le 14 Juillet, des villes comme Paris, Lyon, Marseille...la fête de la musique, des chanteurs, etc. La culture locale est bien prise en compte dans les deux manuels : il s'agit d'éléments importants pour la culture turque et en même temps d'éléments sur lesquels l'apprenant turc possède déjà des informations, des connaissances déclaratives et donc des savoirs qui sont, rappelons-le, une des composantes que l'apprenant se doit de maîtriser pour accomplir un acte de communication interculturelle. Cependant, les activités à visée interculturelle auraient pu être plus créatives, plus interactionnelles et davantage centrées sur la notion de tâche afin que les apprenants s'éloignent des activités classiques auxquelles ils sont si habitués mais aussi afin que la notion de « tâche » soit valorisée du fait qu'elle est l'un des mots-clés de la perspective actionnelle. Il y a tâche lorsque l'action réalisée « est le fait d'un (ou plusieurs) sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences [cognitives, affectives, volitives] dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Par contre, ce qui est particulièrement estimable, louable dans « Salut 10 » et « Salut 11 », c'est que les deux cultures, française et turc, ne sont aucunement idéalisées ou sous-estimées. De plus, comme le préconise la démarche interculturelle, il n'est fait allusion à aucun stéréotype que cela soit pour l'une ou l'autre culture. Ceci est un point positif car les stéréotypes sont des images mentales qui s'intercalent « entre la réalité et notre image de la réalité. » (Chaves et al., 2012, p.111) et donc peuvent conférer une représentation erronée de la réalité, donner une vision générale, simplifiée et réductrice sur les membres d'un groupe. « Salut 10 et 11 » expose donc une vision loin du jugement, de la critique et de l'ethnocentrisme (=jugement favorable par l'individu de son groupe d'appartenance qu'il considère comme supérieur). Lorsque nous avons continué notre analyse,

nous avons vu que dans « Salut 10 et 11 », même si au sein des leçons ou unités il n'existe pas de pages spécifiquement interculturelles ou titrées « interculturel », ce terme se positionne dans le tableau des contenus des deux manuels : ceci montre que ces deux manuels ne perdent pas de vue la perspective interculturelle. Mais, lorsque les composantes (savoirs, savoir-être, savoir-comprendre et savoir-apprendre/faire) de la compétence interculturelle sont recherchées à travers les pages, nous voyons que c'est essentiellement les savoirs et savoir-être qui y sont présents. Il est essentiellement question de connaissances déclaratives concernant la langue/culture cible et de travail de décentration (capacité de déployer des attitudes pour s'ouvrir à l'altérité, d'accepter qu'il existe d'autres valeurs valables). Les savoir-comprendre et savoir-apprendre/faire sont négligés. Or, « La compétence interculturelle contient un certain nombre de «savoirs», mais c'est surtout les savoir-faire et les savoir-être qui décident de la capacité d'entrer en relation avec les autres, de communiquer avec eux, d'interagir. » (Bedyńska (coor.), 2007).

Ainsi, il est vu que malgré certaines lacunes, l'acquisition d'une compétence interculturelle se présente parmi les objectifs de « Salut 10 » et « Salut 11 ». Mais, afin de mieux cerner cet objectif, il aurait été favorable que les activités ou explicitations visant la communication non verbale, que les tâches entraînant les apprenants à débattre et discuter sur les valeurs culturelles de langue cible et source, les tâches qui initient les apprenants à parler sur leur culture dans la langue cible soient plus nombreux. De même qu'il aurait été approprié que ces manuels présentent à son public des moyens d'auto-évaluer leur compétence interculturelle, de s'auto-corriger à ce propos. La suggestion, par la suite, de stratégies d'apprentissage interculturel, serait aussi propice car ceci pourrait contribuer à un des grands principes de la pédagogie interculturelle : « l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage » (ibid., 2007).

Avec tout cela, « Salut 10 et 11 » contribueraient beaucoup plus à ce que les apprenants turcs de FLE deviennent de meilleurs médiateurs culturels. En ce qui concerne « Salut 12 », notons qu'il revient essentiellement à l'enseignant d'enrichir les leçons de FLE à l'aide, par exemple, de documents écrits, audio, vidéo, authentiques s'il désire que ses apprenants acquièrent/continuent d'acquérir une compétence interculturelle.

En revanche, lorsque nous nous référons à l'étude réalisée par Aslim-Yetiş & Elibol (2014) qui avaient analysé « Latitudes 1 et 2 » et « Alter Ego 1 et 2 », nous pouvons dire que les méthodes de FLE « Salut 10 et 11 » impliquent davantage les apprenants de FLE turcs à l'acquisition d'une compétence interculturelle car ils font davantage référence à la culture turque du fait, tout simplement, qu'elles ont été conçues expressément pour ce public même. Comme nous l'avions mentionné auparavant, les méthodes de FLE publiées par des éditeurs français pour un public universel ne peuvent subvenir aux besoins culturels/interculturels de tous les publics apprenant le français en tant que langue étrangère. Dans ces manuels, la référence culturelle à la langue cible, au monde francophone est, bien évidemment, plus ancré même si des efforts de présentation de différentes cultures s'y présentent.

En conclusion, nous dirons qu'alors que « Salut 10 » et « Salut 11 » sont des méthodes de FLE étayant l'acquisition d'une compétence interculturelle, « Salut 12 » devrait être révisé et complété en fonction d'une démarche interculturelle.

Türkçe Sürümü

Giriş

Avrupa Konseyi tarafından 2001’de yayımlanan Diller için Avrupa ortak Başvuru Metni (DAOBM) iletişimsel yaklaşımının devamı niteliğini taşıyan yeni bir yaklaşım betimlemiştir. Bu yaklaşım, DAOBM’nin 4 temel eksenin sonucusu olan eylem odaklı yaklaşımdır. Bu eksenler: 1-altı dil seviyesi (A1, A2, B1, B2, C1, C2); 2-beş dil becerisi (yazma, okuma, konuşma, sözlü anlama, etkileşim içinde konuşma); 3-üç iletişim becerisi (dilsel beceri, sosyodilbilim becerisi, edimbilim becerisi); 4-eylem odaklı yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşım, dil öğretimi alanında uzun süredir benimsenen iletişimsel yaklaşımından ayrılmaktan öte, bir yandan onun temel terimlerini koruyarak (iletişim becerisi, öğrenci odaklılık...), diğer yandan da yeni kavramlar ekleyerek (dilsel olmayan bildirişimsel görevler (tâche), Öteki ile anlaşmak, projeler, sosyal aktör...) iletişimsel yöntemin bir uzantısı olmuştur. Bunların yanı sıra, eylem odaklı yaklaşım “iletişim becerisini [...] ve her dilin taşıdığı kültürel öğelere yönelik bir anlayış becerisini etkin hale getirmek” (Bertocchini & Costanzo, 2008, s.85) için yabancı dil öğrencilerine çokdillilik ve çokkültürlülük becerilerini edindirmeye yönelik yeni bir amaç da benimsemiştir. Bu anlayış becerisi aslında, kültürlerarasılık becerisi olarak adlandırılan ve günümüzde artık çokkültürlü ve çokdilli hale gelmiş toplumlarda var olan farklılıkları kabul etmeyi ve karşılıklı anlaşmayı en iyi şekilde destekleyen kültürlerarası bir boyutun gelişimini içermektedir. Dil öğrencisi, kendi kimliğini iletişim içinde olduğu bireylerin göz önünde bulundurmalarını sağlayarak ve kendisinin de onların kimliklerini göz önünde bulundurarak hedef dilin konuşurlarıyla iletişim kurmalıdır (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s.7). Yani öğrenciler, diğer kültürlerin mensubu olan bireylerle temas kurmaya, farkları/farklılıklarını (değerler, bakış açıları...) kabullenmeye ve bir başkasının kültürünü kendi kültüründen yola çıkarak yorumlamaya hazırlanmalıdır. Dolayısıyla medeniyet (coğrafya gibi sosyal, ekonomik ve uzamsal özellikler) kavramıyla ilişkilendirilen ve sadece aktarılması gereken basit bilgiler bütünü olarak sınırlandırılan kültür kavramı artık benimsenmemektedir. Aynı şekilde, özellikle iletişimsel yaklaşımla birlikte dil derslerine entegre edilen bilgi kültürü ([culture savante] hedef ülkenin edebiyatı, tarihi, dini adetleri, coğrafyası, vb.) ve paylaşılan (antropolojik) kültür ([culture partagée] hedef dilin vatandaşlarının yaşam tarzları, alışkanlıkları, vb.) yerini kültürlerarasılığa bırakmıştır. Kısacası artık dil öğretiminde, bu bilgilerin yanı sıra, kültürlerarası yaklaşıma dayanan bilgilerin de aktarılması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerde hedef dilin ve anadilin farklı özelliklerini, kültür farklılıklarını, hedef dilin ve anadilin konuşurları arasındaki bakış açısı, değer ve davranış farklılıkları konusunda farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Bu farkındalık, hedef dil öğrencisinin kendi kültürü üzerinde düşünmesini sağlayarak Ötekine, Ötekiliğe yönelmesiyle gerçekleşir (Byram et al., 2002; Byram (ed.), 2003; Springer, 2015). Kültürlerarası yaklaşımın “olaylar, görenekler, adetler, vs. arasındaki benzerlik ve farklılıkları esas alan iki kültürün basit bir mukayesesi.” (Windmüller, 2011, s.20) olmadığını da belirtmek gerekir. Burada, öğrencinin kaynak ve hedef kültür arasında bir karşılaştırma yapması ve kendisine yönelmesi söz konusudur. Bu yönelme, kendini Ötekine tanıtmayı ve Öteki tarafından anlaşılmasını, böylece de Ötekini daha iyi tanımasını, anlamasını ve onu tüm farklılıklarıyla kabullenmesini sağlayacaktır. DAOBM’nin iletişim becerisi (belli bir durumda söylem üretme ve anlama becerisi) edinimi dışında kültürlerarası bilinç edindirmeyi amaçlaması, kültürlerarası beceri edinimi çalışmalarının artmasını sağlamış ve Avrupa Konseyi, “Avrupa vatandaşlık eğitiminin anahtarı” (a.g.e., s.21) ve “öğrencileri çokkültürlü bir toplumda yaşamaya” (a.g.e.) hazırlama aracı olarak değerlendirdiği bu becerinin edinimini destekleyen eserlerin, ders kitaplarının geliştirilmesini talep etmiştir. Kültürlerarasılık becerisi dört bileşenden oluşmakta, öğrencinin ise kültürlerarası iletişimde bulunabilmesi için bu dört bileşene hâkim olması gerekmektedir. Bu bileşenlerden: bilgi (savoir), bildirim dayalı bilgi (connaissance déclarative), dünya bilgisi, kendini ve Öteki’ni bilme ile ilgilidir. Davranışlar (savoir-tre), ötekiliğe açılmak için yeni tutumlar sergilemek, kendi kültürünü merkeze almamayı bilmek, geçerli başka değerlerin de var olduğunu kabul etmektir. İlişki kurma ve yorumlama yeterliği, hedef kültürdeki bir olayı yorumlama, açıklama ve bunu kendi kültürüyle ilişkilendirme kabiliyetidir. Karşılıklı etkileşim ve keşfetme ise, yeni deneyimler yaşamak ve Öteki’ne açılmak amacıyla, bir önceki üç beceriyi harekete geçirme yeteneğine sahip olmaktır (Byram et al., 2002,

s.13-14; Chaves, Favier & Pélissier, 2012, s.110). Kısacası, yeni yaklaşım, yabancı dil öğretmeninin dersinde, kültürlerarası becerinin edinimini ön planda tutmasını gerekli kılmaktadır. Kültürlerarası boyutun sınıf içerisinde gerçekleştirilebilmesi için ise Byram et al. (2002, s.26) öğretmenlerin “kültürlerarası ve eleştirel bir bakış açısıyla” tasarlanmış ders kitaplarını kullanmalarının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna karşın, Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde Fransızca derslerinde kullanılan kitaplar incelendiğinde, bu yönde tasarlanmış yalnızca 3 kitabın olduğu görülmektedir. Bu kitaplar: lise 2 için “Salut 10”, lise 3 için “Salut 11” ve lise 4 için “Salut 12”dir. Bu nedenden dolayı öğretmenler, ders kitabı seçememekte ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen bu kitapları kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Türkiye’de 4 yıllık ortaöğretim süresince, Fransızca ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Lise 1 düzeyinde ise Fransızca dersleri bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, Diller için Avrupa ortak Başvuru Metninin yayımından sonra ortaöğretim düzeyine yönelik hazırlanmış olan ve Türkiye’de Fransızca öğretimi için kullanılan ders kitaplarının (Salut 10, 11, 12), kültürlerarası becerinin edinimine yönelik hedefleri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. DAOBM içerisinde bu becerinin ediniminin önemli bir yer alması ve günümüzde uluslararası hareketliliğin giderek artması bu çalışmanın gerçekleştirilmesinin başlıca sebeplerini oluşturmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel model deseninde tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, Salut 10, 11 ve 12 Fransızca ders kitaplarındaki kültürlerarası beceri edinimini sağlayan öğelerin kazandırılmasında, kültürlerarası bir yaklaşımın var olup olmadığı incelenmiştir. Alanda benzer iki çalışma olduğu literatür taraması sonucunda saptanmıştır. Ağıldere & Candemir (2012) tarafından gerçekleştirilen birinci çalışma Salut 10 ve 11’indeki okuma metinlerine, Şavlı (2013) tarafından gerçekleştirilen ikinci çalışma ise sadece Salut 10’a odaklanmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın özgünlüğü Salut 10, Salut 11 ve Salut 12 kitaplarının tümünü ele almasında ve incelenmelerinde kullanılan yöntemin farklılık göstermesinde yatmaktadır.

İnceleme için Kullanılan Yöntem

Ders kitaplarının incelemesinde daha önce iki farklı çalışmada kullanılmış 15 soru kullanılmıştır. Birincisi, Almanca öğretimi ders kitabında kültürlerarasılığına değinilip değinilmediğini analiz eden Lange (2011)’un çalışmasıdır. Söz konusu 15 soru bu araştırmacı tarafından İngilizce olarak ve literatüre dayanarak oluşturulmuştur. İkinci ise, aynı amaçla Aslım-Yetiş & Elibol (2014) tarafından “Latitudes 1”, “Latitudes 2”, “Alter Ego 1” ve “Alter Ego 2” Fransızca öğretimi ders kitaplarının incelendiği çalışmadır. Çalışmamızda da bu iki araştırmacı tarafından Fransızcaya çevirdikleri sorular ve bu sorulara ilişkin açıklamaları kullanılmıştır.

Üç Ders Kitabının Tanıtımı

Salut 10, 11 ve 12 kitapları, Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere yönelik yayımlanan 3 Fransızca öğretimi ders kitaplarıdır. Salut 10 A1.1, Salut 11 A1.2 ve Salut 12 A2.1 seviyelerine yönelik hazırlanmışlardır. Her birine bir alıştırmacı kitabı, bir öğretmen kitabı ve sesli kayıtlar eşlik etmektedir. Salut 10 ve 11 kitaplarının dil uzmanları Fransız uyrukludur, yazarları ise Türk’tür. Salut 12’nin dil uzmanı dâhil yazarların hepsi Türk’tür. Bu 3 ders kitabı, sırayla, 2007, 2008, 2009 yıllarında yayımlanmıştır. Salut 10 ve 11 kitaplarında yer alan içindekiler tablosuna bakıldığında, ders sayısı, iletişimsel ve kavramsal amaçların yanı sıra “kültürlerarasılık” kavramı yer alırken, bu kavramın Salut 12’de yer almadığı görülmektedir. Buna rağmen, durumu daha iyi incelemek amacıyla 15 soruya dayanarak bu kitap (Salut 12) yine de çalışma kapsamında incelenmiştir.

Üç Ders Kitabının İncelenmesi

Her bir sorunun (Lange, 2011) ve açıklamanın (Aslım-Yetiş & Elibol, 2014) altında ders kitaplarının incelenmesi sonucunda sorulara verilen yanıtlar bulunmaktadır. Bu yanıtlar her bir kitap için ayrı ayrı ama aynı sırada verilmiştir: önce Salut 10, sonra Salut 11 ve en son Salut 12.

1. Hangi kültürel içerik ve konular işlenmiştir? Hedef ülkenin yaşamıyla ilgili durumlar yer almakta mıdır? Varsa, bunlar öğrenen için yararlı ve ilgi çekici midir?

Bu soru, bu araştırmada incelenen ders kitaplarında işlenen kültürel konu türlerini -geleneksel bayramlar, aile bağları, sinema, tiyatro ya da edebiyat gibi- ortaya koyma amacını taşımaktadır. Kitabın, Fransızların günlük hayatına değinip değinmediği öğrenmeye çalışılmaktadır. İşlenen kültürel konuların öğrenci için yararlılığına ve ilgi çekiciliğine bakılmaktadır. Aslında soru, bilgi kültürü ve paylaşılan kültürle ilintili öğelerin varlığını açıklamayı hedeflemektedir.

Salut 10:

Salut 10'a bakıldığında, Fransız kültürüne yönelik konuların sınırlı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu konularla sadece ders 5'ten (ünite 2) itibaren karşılaşmaktadır. Bu ünite Fransız eğitimi sistemi yer alsa da, sadece ortaöğretime (ortaokul + lise) değinilmiştir. Ders 10'da (ünite 3), alış-verişle ilgili bir çalışma mevcuttur fakat sunulan ürünler tipik Fransız ürünleri olmadığı gibi Türk de değildirler. Temel amacı yer/yön bildiren zamirleri öğretmek olan diyalogda "reçel, bisküviler, portakallar..." gibi ürünler yer almaktadır. Ders 16'da (ünite 4), kutlamalar tanıtılmıştır ama içlerinden yalnızca bir tanesi doğrudan Fransız kültürüyle ilişkilidir: 14 Temmuz (Fransız Devrimi, Ulusal Bayram). Fransız kutlaması olarak verilen diğer iki kutlama ise hedef dilin kültürüne ait değildirler çünkü her ikisi de neredeyse tüm dünyada kutlanan yılbaşı ve anneler günüdür. Yine aynı derste, bilgi kültürüne ait bilgiler bulunmaktadır (Fransa'nın nüfusu ve coğrafyası).

Ders 0'da Frankofon ülkeler ile alakalı bilgi kültürü sınıfında yer alan ve harita üzerinden gerçekleştirilen bir etkinlik bulunmaktadır.

Bu kitapta Fransız kültürüne yönelik en uygun gözükten etkinlikler, St-Malo (ders 1-ünite 4) ve Paris şehrinin tanıtımlarıdır (ders 20-ünite 5).

Aile bağları sözcük bilgisi öğretimiyle kısıtlanmış, Fransız bayramları sınırlı kalmış, sinemadan, Fransız edebiyatından bahsedilmemiştir.

Salut 11:

Salut 11'in içeriğinde Fransız kültürü ile alakalı bazı konular mevcuttur. Kitap içerisinde, Fransız ünlülere (ders 2 ve 11), Lyon şehrine (ders 3), Fransız kültürünün önemli bir öğesi olan davetiyelere (ders 5), tren biletine dolayısıyla da SNCF'e (Fransız Ulusal Demir Yolları Kurumu) ve TGV'ye (yüksek hızlı tren) (ders 6), günlük yaşama ilişkin bir restoran menüsüne (ders 8), Marsilya şehrine (ders 9), içerisinde bir kitabın, bir filmin, bir serginin, bir tiyatro piyesinin başlıklarının belirtildiği bir kültür merkezinin programına (ders 13) yer verilmiştir. Ayrıca Molière, Lynda Lemay (Quebec'li şarkıcı) ve müzik bayramı (tipik bir Fransız bayramı) da yer almaktadır. Ders 11'de ödül alan ya da bir başarı yakalamış oyuncular ve Fransız sporcular tanıtılmıştır. Ders 14'te Fransız eğitim sistemi tanıtılmış ve ders 15'te Fransa haritası üzerinde bölgeler ve bucaklar gösterilmiştir. Ders 18'de, Antiller, yani önemli bir konu olan deniz aşırı Fransa işlenmiştir.

Bu konuların hepsi aslında yararlı ve Fransızca öğrenenler için merak uyandırıcıdır. Bu konular, gerçekten Fransız kültürünü yansıttığından öğrenciler tarafından bilinmelidir; hatta bunlardan bazıları, Fransa'da iletişim durumlarında rastlanabilecek konulardır. Bununla birlikte, bazıları detaylı bir şekilde açıklanmamış olup, yararlılıklarını yitirmişlerdir. Örneğin, SNCF kitap içerisinde kısaltma olarak yer almasına rağmen hakkında herhangi bir açıklama veya onun ne olduğunu buldurmaya yönelik bir çalışmaya yer verilmemiştir. Marsilya şehrinin tasviri ise çok kısıtlıdır ve ona dair çok az bilgi vardır; eğitim sistemi hakkında yapılan açıklamada ise yalnızca ortaöğretim detaylandırılmıştır.

Salut 12:

Salut 12 kitabı Fransız kültürüne dair yeterli kültürel öge barındırmamaktadır. Ders 1’de toplu taşıma biletinin satın alındığı bir durum söz konudur; dolayısıyla da, 1981 yılından beri Fransa’nın simgelerinden biri haline gelmiş TGV (hızlı tren) veya SNCF’ten (Fransız demir yolları) söz edilmesi beklenmektedir. Oysa dinleme etkinliğinde sadece bileti satın alan müşterinin kimliği, isminin okunuşu/yazılışı gibi konulara değinilmektedir. Böylece, Salut 11 kitabında pek değinilmemiş olan bu kültürel kavramlar, Salut 12’de de bir kez daha göz ardı edilmiştir. Diyalog ile alakalı çoktan seçmeli soruların yanıtları arasında ise, Fransa’da en yaygın iki ödeme şekli olan “carte bleue” (kredi kartı) ve “çek” kavramları ile karşılaşmaktadır; öğrencilerin Fransa ile alakalı olan bu kavramların edinimlerinin sağlanması için öğretmenlerin gerekli açıklamaları yapmaları gerekmektedir.

Ders 2’de bir lise öğrencisinin ders programı ele alınmaktadır. Program içerisinde yer alan dersler her ne kadar yetersiz gözükse de, Fransa’daki lise dersleri hakkında genel bir fikir edinilmesini sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Ders 14’te, evrensel sayılabilecek yemeklerden oluşan (biftek, patates kızartması, pizza, somon balığı...) üç ayrı restoranın menülerini tanıtılmakta ancak bu haliyle Fransız gastronomisini yeteri kadar yansıtamamaktadır. Tipik bir Fransız yemeği, sadece bir defa 2 numaralı menüde yer almaktadır: Bourgogne bölgesinin geleneksel yemeği olan Burginyon usulü sığır (kırmızı şarapla pişirilen sığır eti yemeği).

Ders 17’nin diyalogunda, kişilerden biri tatilini Marsilya’da, diğer ise tatilini Kapadokya’da geçireceklerinden bahsetmektedirler, fakat Marsilya hakkında hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Hatta Türk öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesini sağlayabilecek Kapadokya’ya yönelik etkinlik, soru da içerikte yer almamaktadır.

19. dersin dinleme etkinliği ortaöğretimin bölümlerinden olan, fen bölümü ve sosyal bilgiler bölümünden bahsetmekle yetinilmektedir. Fakat bu bölümler hakkında ne ek bilgi verilmekte, ne de öğrencilerin bu konuyu araştırması teşvik edilmektedir. Oysa bu bilgiler Türk öğrenciler için uygun ve yararlı olması muhtemel bilgilerdir.

2. Geniş bir sosyal statü, cinsiyet, yaş, kültür ve etnik kartela mevcut mudur? Kişiler kalıp yargı biçiminde mi betimlenmişlerdir?

Ders kitaplarında farklı sosyal çevrelere mensup bireylerden söz edilmekte midir? Kalıp yargılarla alakalı olarak, örneğin, Fransızlar baget ekmek, kamamber peyniri ve bere klîşe üçlüsüyle mi tanıtılmaktadırlar?

Salut 10:

Kitapta, farklı milliyetten ve coğrafi kökenli insanlardan (Fransız, Türk, Alman, İtalyan, Danimarkalı...) bahsedilmemtedir. Ayrıca, farklı cinsiyet, kültür ve etnik kökenli insanlar da resmedilmiştir. Fakat sosyal statü konusunda sıkça (kitabın hedef kitlesi olan) liseli ve öğretmen grubuyla karşılaşmaktadır. Tüm kitapta, sadece iki kez ünlü kişiliklerden bahsedilmektedir (Cousteau - bilim adamı, Goscinny - Asterix ve Oburiks ve Red Kit’in yaratıcısı).

Kimse kalıp yargılar çerçevesinde tasvir edilmemiştir.

Salut 11:

Salut 11 kitabında kişiler kalıp yargılara göre betimlenmemiştir.

Resimlerin konusunun çoğunlukla öğrenciler, liseliler, öğretmen veya ebeveynler olduğunu gözlemlenmektedir. Değişik milliyet, coğrafi köken veya sosyal statüler üzerine vurgu yapılmamıştır. Birkaç derste Fransız ve Türk ünlülerden, farklı mesleklerden (kondüktör, hostes...) bahsedilmektedir.

Salut 12:

Kalıp yargılar söz konusu olmadığı gibi, geniş bir sosyal statü, cinsiyet, yaş, kültür ve coğrafi köken kartelası da bulunmamaktadır.

3. Kitap hedef kültürün olumlu veya olumsuz yönlerini içermekte midir?

Tüm kültürlerin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Hedef kültürü öğrenenlerin kültürüne kıyasla üstün olduğu algısının yaratılmaması amacıyla, idealleştirilmiş bir kültür tanımından kaçınmak adına, kültürün bu çift yönlü özelliğinin açığa çıkarılması önemlidir. Bir kültürün sadece iyi yönlerinin ortaya serilerek olumsuz taraflarının göz ardı edilmesi kültürlerarası bir çalışma için ancak bir engel teşkil edebilir. Bu gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, ders kitabında, örneğin, Fransızların güzel anlarından, boş zamanlarını değerlendirme şekillerinden bahsedildiği gibi acaba göç, ırkçılık sorunları da işlenmekte midir?

Salut 10:

Fransız kültürü ne idealleştirilmiş ne de eksik değerlendirilmiştir, tam bir tarafsızlık içinde verilmiştir.

Salut 11:

Fransız kültürü idealleştirilmemiştir. Kültürün olumsuz özelliklerinin bahsi de söz konusu değildir.

Salut 12:

Fransız kültürü gerektiği gibi tanıtılmadığından, hatta nerdeyse hiç tanıtılmadığından, olumsuz taraflarının varlığından bahsetmemiz de mümkün gözükmemektedir.

4. Öğrencinin kendi öz kültürü hesaba katılmış mı? Cevap evet ise, nasıl?

Öğrencinin öz kültürünün, bu durumda Türk kültürünün, ders kitabında ele alınan tema ve konular arasında bulunup bulunmadığı araştırılmaktadır. Örneğin, ders kitabı Ulusal Türk bayramlarından bahsetmekte midir? Veya iki ülke arasındaki ilişkiler ele alınmış mıdır? Özetle, Türk kültürünün dâhil edilip edilmediğine bakılmaktadır.

Salut 10:

Ders kitabında öğrencinin kendi kültürü ile alakalı temaların varlığı sınırlı olarak ye almıştır. Örnek olarak, ders 4'te (ünite 1), öğrencinin; "bir kişi hakkında bilgiler verme" iletişimsel amacı çerçevesinde, Atatürk (Kurtuluş Savaşı kumandanı ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı) hakkında bilgiler verilmesi istenmektedir. Ders 10'da (ünite 3) ise, üç adet Türk yemeği konusu geçse de yapılması istenen çalışma oldukça kısa bir çalışmadır. Aynı ünitenin 12. dersinde ise, öğrenciden Anıtkabir hakkında konuşması, onu tanıtmayı ve bilgiler vermesi istenmektedir. Ders 14'te (ünite 4) İstanbul'da bulunan anıtlar ve birkaç Türk yemeğinden bahsedilmektedir. Aynı yemekler ders 16'da (ünite 4) tekrar ele alınmakta, bu derste ayrıca ulusal bayramlardan bahsedilmektedir. Fransız bayramlarının aksine, Türk bayramları daha özenle tanıtılmıştır.

Salut 11:

Salut 11 ders kitabında öğrencinin kültürüne toplam 4 derste değinilmiştir. Ders 4'te, öğrenciden verilen bilgilere dayanarak Ankara ve Lyon şehirleri arasında bir karşılaştırma yapması istenmektedir. Ders 7'de ise, Antalya ve kış sporlarının yapıldığı Uludağ'ın hava durumu konusunda tavsiyelerde bulunması istenmektedir. Ders 11'de yapımcı Nuri Bilge Ceylan'ın ismi, Cannes film festivalinde en iyi yönetmen ödülü aldığı başarısından bahseden tek bir cümlede geçmektedir. Ders 12'nin bir buçuk sayfası Atatürk'e ayrılmıştır (biyografisi, gerçekleştirilen reformlar ve Atatürk ilkeleri üzerine çalışma).

Salut 12

Ders 11'de bulunan bir etkinlikte öğrenciden İstanbul hakkında bilgi vermesi istenmektedir. Ders 14'te verilen ilk menüde baklavadan bahsedilmektedir.

Ders 17'de bulunan bir diyalogda, konuşmacılardan bir tanesi Kapadokya'ya gideceğini ve Kapadokya'nın Türkiye'de bir yöre olduğundan bahsetmektedir.

5. Fransız kültürünün öğrenimine yönelik ne tür etkinlikler mevcuttur?

Bu soruyla, Fransız kültürünün öğrenimine ilişkin etkinlik türlerini (kültürel bilgileri canlandırmak için beyin fırtınası, öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesi amacıyla hedef dilde yazılmış şiir veya şarkıları kendi kültürüne dayanarak tekrar yazma, farklı kişiliklere dolayısıyla farklı karakterlere bürünerek metinler yazma gibi) ortaya koymayı amaçlanmaktadır.

Salut 10:

Kitap içerisinde, kültürel çalışmalar gerçekleştirilmesini hedefleyen etkinlikler yetersiz ve oldukça klasik türdendir: eşleştirme (ders 16-ünite 4), yazılı anlatım (ders 20-ünite 5), rol yapma çalışmaları. Öğrencinin, her dersin başında sunulan diyaloglar/metinler aracılığıyla kültürel bir olguyu keşfetmesi hedeflenmektedir.

Salut 11:

Kitap içerisinde, Fransız kültürünü tanıtmayı amaçlayan etkinlikler arasında eşleştirme alıştırmaları, yazılı veya sözlü olarak karşılaştırma yapılmasını gerektiren alıştırmalar, metin okuma, boşluk doldurma alıştırmaları, bir haritadan yola çıkılarak yapılan alıştırmalar bulunmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciler arasında etkileşim sağlayan çalışmalar da vardır: rol yapma oyunları, ikili çalışmalar. Örnek olarak, ders 15'te, öğrencilerden bir bölge seçmeleri ve verecekleri ipuçlarından (batısında, yanında ...) yola çıkarak diğer öğrencilerin bu bölgeyi tahmin etmeleri istenmektedir.

Salut 12:

Salut 12 ders kitabında bu tür etkinlikler mevcut değildir.

6. Kültürel öğeler barındıran bildirişimsel görevler öğrencide aktif bir katılım yaratmakta mıdır? Bu etkinlikler diyaloga ve etkileşime teşvik etmekte midir?

“Aktif katılım” veya “Eleştirel kültürel uyanıklık becerisi (savoir s’engager)”, “iki kültür arasında eleştirel değerlendirme yeteneklerini (critical cultural awareness) işe koşma” anlamına gelen bir kavram olduğundan, (Audras & Chanier, 2007, s.3), 6. sorunun ilk kısmı, anadil/kaynak kültür ile karşılaştırmalar yapmayı sağlayan bildirişimsel görevlerin var olup olmadığıyla ilgilenmektedir.

Bildirişimsel görevler, “öğrencileri hedef dilde anlama, üretme ve/veya etkileşime” (Nunan, 2003, akt. Mangenot & Louveau, 2006, s.39) yöneltmesi gerektiğinden, sorunun ikinci kısmı gerçekleştirilmesi hedeflenen karşılaştırmaların öğrencilerin etkileşimde bulunmalarına, kendi aralarında/diğer öğrencilerle birlikte çalışmalarına olanak sağlayıp sağlamadığıyla ilgilenmektedir. Başka bir deyişle, grup çalışmaları, dinleme, anlama, yazma ve konuşma becerileri çalışmaları hedef kültür ve kaynak kültürü karşılaştırmak için işe koşulmuş mudur?

Salut 10:

Aktif katılımı sadece ders 16'da (ünite 4) görülmektedir. Öğrenciler, Fransa ve Türkiye arasındaki farkları bu dersin ilk sayfasında bulunan diyalog aracılığıyla keşfetmektedirler. 11 no'lu etkinlik öğrencilerden iki ülkenin coğrafi ve demografik verilerini yazılı olarak karşılaştırmalarını istemektedir. 13 no'lu etkinlik, öğrencilerden Türkiye'deki yaşamla, başka bir ülkeninkini (örneğin Fransa), yazılı olarak karşılaştırmaları istenmektedir.

Fakat bu üç durumda da, bildirişimsel görevler kavramında önemli yer tutan yazma ve okuma etkinlikleri öğrencilere yaptırılsa da, bu alıştırmalar bireysel çalışmalardır: grup çalışmaları söz konusu değildir. Buna karşın, öğretmen sınıfta tüm öğrencilerin katılımıyla yapılacak hata analizi çalışmaları planlarsa, etkileşimli bir çalışma gerçekleştirmiş olur.

Bu üç etkinlik dışında, Salut 10'da gerçek anlamda aktif katılım sağlayan bildirişimsel görevler bulunmamaktadır.

Salut 11:

Aktif katılım kitap içerisinde iki defa yer almaktadır: ilki verilen bilgilerle (nüfus, hava durumu...) Lyon ve Ankara'nın karşılaştırılması istenen ders 4'te; ikincisi ise, Fransız eğitim sisteminin kısa bir açıklamasından sonra, öğrenciden Türk eğitim sistemini tanıtan kısa bir metin yazmasının istendiği ders 14'te.

Bu bildirişimsel görevler, her ne kadar üretim becerilerini işe koşa da, grup çalışmasına olanak vermemekte, öğrenciler arasında etkileşim yaratmamaktadır.

Salut 12:

Aktif katılım söz konu değildir.

7. Ders kitabında Fransız kültürü ile alakalı bir içeriğin anlaşılması amacıyla, kültürel öğelerin bilgisini de gerektiren bildirişimsel görevler var mıdır? Kültürlerarası uyumsuzluk/anlaşmazlıkların çalışılmasına, incelenmesine olanak tanıyan bildirişimsel görevler var mıdır?

Hedef dili konuşan bireyler arasındaki iletişim sadece dilsel engellerle ilişkili olmadığından, bu sorunun amacı kitapta hedef kültürle ilgili bir durumun/olgunun anlaşılmasını sağlayan kültürel öğelere yönelik, bunları çalıştıran bildirişimsel görevlerin varlığını tespit etmektir. Örneğin, konu ırkçılık ise, öğrenci bu duruma daha iyi bir anlam yükleyebilmek için, Fransa'nın birçok milletten, sayısız göçmene ev sahipliği yaptığını bilmelidir. Başka bir deyişle, kitaplarda yer alan bildirişimsel görevleri anlamak ve yerine getirmek için öğrenciden kültür ile alakalı önbilgilerini/var olan bilgilerini işe koşması istenmekte midir?

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Üç ders kitabında da öğrencinin bildirişimsel görevlerin içeriğine anlam yükleyebilmesi için kültür ile alakalı önbilgilerini kullanmasını gerektiren görevler mevcut değildir.

8. Dil ve kültür ilişkilendirilmiş midir?

Her şeyden önce, dilin bir iletişim aracı ve kültürün taşıyıcısı olduğunu, yani kültürün yayılmasını sağlayan araç olduğunu hatırlatmak gerekir. Kültür, kurallar, adetler, ananeler bireyden bireye dil aracılığıyla aktarılmaktadır.

Bu sorunun amacı ders kitaplarında öğrencilerin dilsel davranışlar üretmelerini, doğru kelimeleri kullanmalarını, uygun ifade üretmelerini sağlayarak, kültürlerarasılık çalışılmasına olanak veren etkinliklerin varlığını saptamaktır. Bu soru Charaudeau'nun (2001, s.41) sorusuyla da örtüşmektedir: "Bir insan dil değiştirdiğinde, davranışını, düşüncesini, kültürel anlamda anlayışını da değiştirir mi?". Yani söz konusu ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencilerin Fransız kültürüne ilişkin/özgü davranış, düşünce ve anlayış sergilemelerini sağlamakta mıdır?

Salut 10:

Sizli-bizli/senli-benli konuşma, kibarlık kalıpları çalışmaları mevcuttur ve bunlar iletişim durumlarında uygun dilsel davranışın gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Fransızcada sizli/bizli konuşmayı bilmek uygun biçimde iletişime geçebilmek için önemlidir (örneğin, bir hekimle konuşmak). Kitapta verilen kibarlık ifadeleri ise tüm durumlarda işe yarayacaktır.

Her ne kadar yararlı gözükseler de, bu iki konu dışında, öğrencinin kültür ve dil ilişkisini ilişkilendirerek, Fransız kültürüne uygun bir dilsel davranış içine girmesini sağlayacak yeterince görev, etkinlik bulunmamaktadır.

Salut 11:

Ders 5'te, öğrencilerden, bazı olaylarla (evlilik, doğum günü...) "İyi ki doğdun!", "Tebrikler!" gibi uygun ifadelerin eşleştirilmesi istenen küçük bir etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikte iletişim durumlarına göre

üretilecek dilsel davranışların öğretimi söz konusudur. Aynı derste, ayrıca, bir davetiyenin nasıl cevaplanması (kabul etmek/reddetmek) gerektiği de yer almaktadır.

Salut 12:

Bu konu ile ilgili bir etkinlik saptanmamıştır.

9. Öğrenciler, tutumları hakkında konuşma, tartışmaya ve anlamda uzlaşmaya yönlendirilmekte midirler?

Bu sorudaki amaç; öğrencilerin, bir konu hakkındaki fikirlerini, duygularını ve tutumlarını ifade etmeye sevk eden bildirişimsel görevlerin olup olmadığını gözlemlemektir.

Bu soru, ayrıca, “anlamda uzlaşmaya” değinmektedir; yani anlam ile alakalı bir sorunla karşılaştıklarında, bir kelimenin, bir kavramın, bir cümlenin anlamını beraber bulmaya çalıştıklarında, öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşimi de ele almaktadır.

Burada söz konusu olan, kültür ve kültürlerarasılık kavramları çerçevesinde, ders kitaplarında verilen kültürel öğelerin anlamlarını etkileşim içinde tartışarak onları anlamlandırmak, tüm öğrencilerin anlamlarına ulaşabilmesi için bu öğelerin anlamlarını hep birlikte doğrulamaktır.

Başka bir deyişle, öğrenciler, kültürel öğelerin anlamını ortaklaşa açıklamaya sevk edilmekte midirler?

Salut 10:

Bu ders kitabında, öğrencilerin kültürel bir öğenin anlamı üzerine ortaklaşa çalışmalarını gerektiren bir etkinlik bulunmamaktadır.

Salut 11:

Öğrencilerin belli konularda fikir beyan etmelerini veya duygularını dile getirmelerini gerektirecek herhangi bir görev bulunmamaktadır.

Anlamda uzlaşma konusunda ise, işyerleri tabelalarını ele alan çalışma (ders 4) ve Fransızca deyimlerle anlamları ele alan (ör: Etre têtü comme une mule/ Bir katır kadar inatçı olmak) ders 2'deki çalışma, bu kapsamda değerlendirilmeye uygundur. Ancak her iki etkinliğin yönergeleri öğrencileri etkileşime sokup, gruplar halinde anlamları ve ifade ettikleri hakkında iletişime sokacak şekilde oluşturulmamıştır.

Salut 12:

Bu kitapta öğrencilerin kültürel bir öğenin anlamı üzerine ortaklaşa çalışmasını sağlayacak bir etkinlik bulunmamaktadır.

10. Öğrenciler, kendi kültürleri hakkında düşünüp, bunu hedef kültürle ilişkilendirmeye sevk edilmekte midir?

Kültürel bildirişimsel görevler, hedef kültürde var olanlar temel alınarak öğrencilerin kendi kültürlerini sorgulamalarını teşvik ediyor, öğrencileri iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine düşündürüyor, onlara kendi kültürleriyle olan benzerlikleri çalıştırıyorlar mı? Fransız öğrenci hayatı üzerine yapılan bir çalışmadan sonra Türk öğrenci hayatından bahsetmek gibi.

Salut10:

Ders kitabında, öğrencilerin kendi kültürleri hakkında düşünmelerini sağlayacak birkaç bildirişimsel görev bulunmaktadır. Mesela, ders 0'ın 3. etkinliği bu tür bir göreve örnek gösterilebilir; burada Fransa'yla alakalı kültürel öğeler tanıtılmakta (Sorbonne Üniversitesi, kruvasan, Champs-Élysée, Fransız yüksek hızlı treni...) ve öğrencilerden Türkiye ile ilgili benzer kültürel öğeleri bulmaları istenmektedir. Ayrıca, 11.

etkinlikte (ünite 4) sayısal verilerin (coğrafi bilgiler, Türkiye ve Fransa nüfus verileri) karşılaştırılması istenmektedir.

Salut 11:

Salut 11’de, bir kez daha, öğrencilerin, hedef kültür hakkında verilen bilgiler aracılığıyla kendi kültürleri hakkında düşüncelerini sağlayacak çok az bildirişimsel görev mevcuttur. Var olan birkaç görevden bir tanesi Lyon ve Ankara şehirleri arasında yapılması beklenen karşılaştırmadır (ders 4). Bir başka etkinlik ise, öğrencinin Fransız eğitim sistemini öğrendikten sonra Türk eğitim sistemi hakkında konuşmasının beklendiği etkinliktir (ders 14).

Son olarak, Nuri Bilge Ceylan’la ilgili bölümü hatırlatabiliriz. Bir etkinlik söz konusu olmasa da, farklı ödüller kazanan veya başarılar elde eden Fransız ünlülerinin isimlerinin geçtiği çalışmadan sonra, bir satır da Nuri Bilge Ceylan’dan söz etmek, öğrencinin Cannes Film Festivali’nde ödül kazanan yönetmeni hatırlanmasını sağlamaktadır.

Salut 12:

Ders kitabında, öğrencinin kendi kültürü hakkında düşünmesini sağlayacak tek bir etkinlik bulunmakta: ders 11’in 8. etkinliğinde, öğrencinin İstanbul’da gezilecek yerler hakkında bilgi isteyen Fransız bir arkadaşına tavsiyeler vermesi gerekmektedir.

11. Öğrencinin sosyal görevi nedir?

Öğrenciler sadece dil öğrencisi olarak mı değerlendirilmektedirler? Cevap evet ise, ders kitaplarının özellikle iletişim becerisine yoğunlaştıkları anlamına gelir. Ya da öğrencilerin, kendi ana dillerinin aracısı veya temsilcisi rollerine girmelerini isteyen bildirişimsel görevler mi mevcut? “Kültürünü temsil eden” olmak demek aynı zamanda “onu iletişimde olduğu kişilere onların dilinde ifade etmek” anlamına gelmektedir.

Örneğin, öğrencilerin Fransa’da bulunan bir Türk öğrenci rolüne bürünmeleri istenmekte midir? Böylelikle, kültürleri hakkında bilgi aktaran, kendi kültürü ve hedef kültüre sahip insanlar arasında bir köprü vazifesi üstlenen bireyler konumuna sokulmakta mıdırlar?

Salut 10:

Tüm kitapta, yalnızca tek bir etkinlikte öğrencinin temsilci rolünü, yani kültürünü hedef dilde tanıtmaya rolünü üstlenmesini sağlanmaktadır. Ders 4’ün 13. etkinliği, öğrenciden Türkiye’de bulunan bir yabancı rolüne bürünüp, Türkiye’yi tanıtan bir yazı yazmasını, Türkiye’deki yaşam tarzını açıklamasını ve Türk kültürünü tanıtmalarını istemektedir.

Salut 11 ve Salut 12:

Bu iki kitap öğrencinin temsilci rolüne bürüneceği etkinlik barındırmamaktadır.

12. Kültürlerarası öğrenim stratejileri önerileri mevcut mudur?

Başka bir kültürün bireyleriyle iletişim kurabilmeleri için öğrenciler strateji, yol/yöntem kullanmaya çalışıyorlar mı? Örneğin, kültürlerarası anlaşmazlıkların üstesinden gelmelerini sağlayacak tavsiyeler, kültürlerarası bir durum mevcut olduğunda geliştirmeleri gereken tutumlar konusunda öneriler veriliyor mu?

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Üç kitap da kültürlerarası öğrenim stratejileri edinimi hakkında herhangi bir öneride bulunmamaktadır.

13. Ders kitabının hangi bölümleri kültürlerarasılık becerisinin gelişimini desteklemektedir?

Kültürlerarasılık becerisi, bir ders kitabının tüm içeriğini oluşturması, bir ders kitabının tamamında bulunması mümkün olmayan özel bir çalışma gerektirmektedir. Bu soru, kültürlerarası çalışmanın gerçekleştirilebileceği kısımları keşfetmeyi sağlamaktadır.

Salut 10:

Ders veya ünitelere bakıldığında, “kültürlerarasılık” başlığı veya kategorisi bulunmamakla birlikte, kitabın başında yer alan içerik tablosunun beceriler sütununda “kültürlerarası” teriminin geçtiği görülmektedir. Örneğin, bu tabloda ders 16 için ayrılan bölümün kültürlerarası beceri sütununda şu ifade vardır: “Resmi Fransız ve Türk bayramları”. Dolayısıyla, her ne kadar bu tabloda kültürlerarası değinilse de, kültürlerarasılık konusunda yapılan çalışmalar kitap içinde açıkça ifade edilmemektedir.

Salut 11:

Salut 10’da olduğu gibi Salut 11’de de, kitabın sayfalarında “kültürlerarasılık” başlığı bulunmamakta ama içerik tablosunun beceriler sütununda “kültürlerarası” terimi yer almaktadır.

Salut 12:

Salut 12’de ne kültürlerarasılık bölümü, ne de içerik tablosunda “kültürlerarası” terimi bulunmaktadır.

14. Kültürlerarasılık becerisini oluşturan tüm öğeler (bilgi, beceri ve tutum) ders kitaplarında mevcut mudur?

Kültürlerarasılık becerisi, hedef dil ve kültürü (coğrafi veriler, demografik bilgiler, Tarih, günlük yaşam, eğitim sistemi...) konusunda bilgiler gerektirmektedir. Aynı anda, tutum, “davranış” da gerektirmektedir. Bu, öğrencinin kendi kültürünün merkezinde olmamayı/kalmamayı, öğrendikleri konusunda düşünmesini, kendi kültürel sistemiyle karşılaştırmalar yapması anlamına gelmektedir. Kültürlerarasılık becerisi ayrıca, “beceri” yani hedef dilin kültürel öğelerini dikkate alarak ötekiyle temas kurabilme, iletişime geçebilme, anlaşmazlıkları idare edebilme becerisi (Chaves et al., 2012, s.20) ister.

Bu üç beceri/bileşen kültürlerarasılık becerisinin edinilmesinde gereklidir ve analizini yaptığımız kitaplarda mevcut olup olmadıklarına bakılacaktır.

Salut 10:

Salut 10 ders kitabında, en çok karşılaşılan kültürlerarası beceri bileşeni, coğrafik, demografik, tarih ve günlük yaşamı kapsayan “bilgi” bileşenidir.

“Tutum” bileşeni ise çok az etkinlikte yer almaktadır. Fransız alfabesinin öğretiminde öğrencilerden Türk ve Fransız alfabelerini karşılaştırmaları, harf sayısını söylemeleri, Türk alfabesinde bulunan fakat Fransız alfabesinde bulunmayan harfleri gözlemlemeleri ve tersi işlemi gerçekleştirmeleri istenmektedir. Ders 4’ün 13. etkinliğide (Türkiye’yi anlatması istenilen öğrenciden Türkiye’de yaşayan bir yabancı rolüne bürünmesi) kişinin kendi kültürüne mesafe alarak, ona dışarıdan bir gözle bakarak anlatmasını sağlamaktadır. “Beceri” bileşenine ise ders kitabında rastlanılmamaktadır.

Salut 11:

Salut 11 kitabında, Fransız ünlüler, Fransa’nın bölgeleri ve şehirleri, Denizaşırı Fransa, Fransız eğitim sistemi gibi “bilgi” bileşenlerine çokça rastlanılmaktadır.

Öğrencinin kendi kültürüne uzaktan bakmasını sağlayan “tutum” bileşeni ise, hedef kültürle kaynak kültürün karşılaştırılmasının gerektiği her çalışmada mevcuttur. Buna karşın, bu çalışmaların yeterli sayıda olduğunu söylemek mümkün değildir. Örnek olarak bir kez daha 16. etkinliği (ders 4) verebiliriz. Bu etkinlik, öğrenciden, Türkiye’de, mahallesinde bulunan alışveriş yerlerini ve verilen hizmetleri

saymasını istemektedir. Bu soru, Fransa’da bulunabilmesi muhtemel alışveriş yerleri, verilen hizmetler ve tabelalar hakkındaki bir etkinlikten sonra sorulmaktadır.

“Beceri” bileşenine gelince, öğrenciden hedef dilin kültürel öğelerini hesaba katarak iletişime geçmesinin beklendiği bir etkinlik mevcut değildir.

Salut 12:

Salut 12 kitabında kültürlerarasılık becerisinin bileşenlerinin varlığından bahsedilmesi mümkün değildir. Sadece ara sıra düşük düzeyde bilgiler verilmekte ve daha çok dilsel bilgilerin öğretimine yoğunlaşmaktadır. Hedef kültür ile alakalı bilgiler konusunda ders 2’in 19. sayfasında lisede öğretilen derslere yönelik verilen kısa bilgilerden ve Fransız liseli öğrencilerinin seçebilecekleri edebiyat veya fen bölümlerine kısaca değinilen ders 5’in içeriğinden söz edilebilir. Ders 19’da, Bac (lise bitirme ve yükseköğretime geçiş final sınavı) deneme sınavı hakkında bir kısım da bulunmaktadır. Fakat ayrıntılı bilgiler verilmediğinden, öğretmenin bu eksiklikleri doldurması beklenmektedir.

15. Kültürlerarasılık becerisini ölçen değerlendirme araçları (test, soru, alıştırmaya) var mıdır?

Test, soru ve alıştırmalar öğrencilerdeki gelişmeyi gözlemeyi sağlayan önemli araçlardır. Bu sorunun amacı kültürlerarasılık becerisinin değerlendirmesine yönelik araçların varlığını saptamak ve varsa, nitelik ve nicelik açısından, yeterli olup olmadıklarını gözlemleyebilmektir.

Salut 10, Salut 11 ve Salut 12:

Bu üç ders kitabında kültürlerarasılık becerisinin ölçülmesini doğrudan sağlayan herhangi bir araç bulunmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadaki amacımız “Salut 10, 11 ve 12” ders kitaplarının kültürlerarasılık becerisinin ediniminde yeterli olup olmadıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle bu üç ders kitabının seçilmesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaöğretim kademesinde okutulmasından kaynaklanmaktadır. Ortaöğretimde görev yapan Fransızca öğretmenlerinin bunların dışında kitap okuması pek mümkün olmamasına karşın, bu kitaplara ek olarak ders materyalleri (özgün veya değil) dâhil etme imkânları bulunmaktadır. Bu araştırmayı, “Salut” kitabının analizine yönelten bir diğer sebep ise Hachette FLE, Clé International gibi Fransız editörlerce yayınlanmış olan, uyrukları, ana dilleri ne olursa olsun tüm Fransızca öğrenenlere hitap eden Fransızca ders kitaplarının aksine, Türkiye’de ve Türk öğrencileri için hazırlanmış bir ders kitabı olmasıdır. Bu durum kitaplarda, anadile ve kaynak kültüre ait referansın daha geniş ve anlamlı yer bulabileceğini düşündürmüştür. Zira Alter Ego, Taxi (Hachette FLE), Campus, Ado, Panorama (Clé International), Lattitudes (Didier FLE) vs. gibi geniş bir kitle için hazırlanmış olan ders kitaplarının editörlerinin tüm öğrenenlerin kaynak kültürünü ve kaynak dillerini dikkate alması mümkün değildir.

Kültürlerarasılığın varlığını tespit etmeyi amaçlayan ve “Salut 10, 11 ve 12” ders kitaplarının analiz sonucunda yanıtlanan 15 soru’ya göre “Salut 12”nin kültürlerarası edinimi pek sağlamadığı belirlenmiştir. Gerçekte, bu kitabın içindekiler tablosunda kültür ve kültürlerarasılığa ilişkin hiçbir olgunun bulunmaması böyle bir sonucu beklenir kılmaktaydı fakat içeriğini incelemek ve “Salut 10” ve “Salut 11” kitaplarıyla daha etkili bir biçimde karşılaştırabilmek için, “Salut 12” yine de analize dâhil edilmiştir. “Salut 10 ve 11” ise, Fransız ve Türk kültürünün birçok yönüne değinerek öğrencilerin her ikisini tanımasını sağlayan kültürlerarasılığı çalıştırma konusunda bu iki kitabın büyük bir çaba sarf ettiğini söyleyebiliriz. Kimi konular (Fransız eğitim sistemi gibi) yeterince açıklanmamış olsa da, bu kitaplarla ders gören Türk öğrencilerinin kültürlerarasılığa ilişkin kazanımlarda bulunacakları açıktır. Her iki kitapta sadece ortaöğretimle ilgili bilgiler yer alsa da, öğretmenin bu eksiklikleri tamamlaması veya öğrencilerden bu konuda araştırma yapmalarını istemesi mümkündür. Ayrıca, her ne kadar işlenen

konular geniş bilgiler vermese de, yine de öğrenciler için, 14 Temmuz, Paris, Lyon, Marseille...gibi şehirler, müzik bayramı, şarkıcılar gibi konular yararlı ve ilgi çekicidir. Bunun yanı sıra, yerel kültür her iki ders kitabında da çok güzel ele alınmıştır: verilen bilgiler hem Türk kültüründe önem teşkil eden bilgilerdir, hem de Türk öğrencinin hali hazırda sahip olduğu, yani bildirimsel bilgilerdir. Unutulmamalı ki, bilgi, öğrencinin kültürlerarası iletişimde bulunabilmesini sağlayan bileşenlerden birisidir. Öte yandan, kitapların içinde kültürlerarasılığı hedefleyen etkinliklerin daha yaratıcı, daha etkileşimsel olmaları ve bildirimşimsel görev kavramını daha çok merkeze alabilmeleri beklenirdi. Bu durumda öğrenciler hem alışkın oldukları klasik etkinliklerden uzaklaştırılmış olurdu, hem de eylem odaklı yöntemin anahtar kelimelerinden biri olan “bildirişimsel görev” kavramı değerlendirilmiş olurdu. Eylem, “belirli bir sonuca ulaşmak için bir (ya da birçok) kişinin sahip olduğu becerilerini stratejik bir biçimde seferber etmesi” (Conseil de l’Europe, 2001, p.15) durumunda gerçekleştirildiğinde bildirişimsel görevden söz edilir. Buna karşın, “Salut 10” ve “Salut 11” kitaplarında dikkat çekici ve övgüye değer olan unsur, her iki kültürün (Fransız ve Türk) idealleştirilmemiş veya küçümsenmemiş olmamaları ve kültürlerarasılık yaklaşımının da öngördüğü gibi her iki kültür için kalıp yargılar bulunmamasıdır. Kalıp yargılar “gerçeklik ve bizim gerçeklik algımız” (Chaves et al., 2012, s.111) arasında bulunan zihinsel resimlerdir ve bu yüzden, çarpıtılmış bir gerçeklik algısı yaratabilir, bir grubun mensupları hakkında yüzeysel, basitleştirilmiş ve sınırlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu tespitlere ilave olarak, “Salut 10 ve 11” yargılamadan, eleştiriden ve etnik merkezilikten (kişinin ait olduğu grubu üstün bir grup olarak değerlendirmesi) uzak bir bakış açısı sunmakta. Analizimizin devamında, “Salut 10 ve 11” kitaplarının ünite veya derslerinde özellikle kültürlerarasılığına ayrılmış veya “kültürlerarasılık” başlığıyla sayfalar bulunmasa da, her iki kitabın içindekiler tablosunda bu terimin yer aldığı görülmüştür. Bu ibarenin varlığı iki ders kitabının da kültürlerarası yaklaşımını göz ardı etmediklerini göstermektedir. Buna karşın sayfaların içeriklerine bakıldığında ve bu içeriklerde kültürlerarasılık becerisinin her bir bileşeni (bilgi, davranışlar, ilişki kurma ve yorumlama yeterliği, karşılıklı etkileşim ve keşfetme.) tespit edilmeye çalışıldığında, sadece bilgi ve davranış bileşenlerinin daha çok var olduğu da anlaşılmıştır. Gerçekten de özellikle hedef dil/kültür hakkında bildirimsel bilgiler ve öğrencinin kendi kültürünü merkeze almamayı (Ötekine açıklamak için gerekli tutumları sergileme, başka değerlerin var olduğunu kabul etme becerisi) sağlayan çalışmalar göze çarpmaktadır. Anlama yeterliği ile öğrenme yeterliği/beceri bileşenleri ise göz ardı edilmiştir. Oysa “kültürlerarasılık becerisi bir takım “bilgi” içermektedir, fakat özellikle, diğerleriyle ilişki içine girme ve onlarla iletişime geçme aşamasında karar verici nitelikte olan davranışlar ve karşılıklı etkileşim ve keşfetme yeterliğidir.” (Bedyńska (coor.), 2007).

Bazı eksikliklere rağmen, kültürlerarasılık becerisinin ediniminin “Salut 10” ve “Salut 11” Fransızca ders kitaplarının amaçları arasında var olduğunu söylemek mümkündür. Yine de, bu hedefin daha iyi vurgulanabilmesi adına, sözsüz iletişimi hedefleyen çalışmaların veya açıklamaların, öğrencilerin hedef ve kaynak dilin kültürel değerleri hakkında konuşmalarını ve tartışmalarını gerektiren ve kendi kültürlerini hedef dilde ifade etmelerini sağlayan bildirişimsel görevlerin daha fazla olmaları beklenebilirdi. Aynı şekilde, bu kitapların hitap ettiği hedef kitlenin kültürlerarasılık becerilerini kendi kendine değerlendirebileceği, kendi kendine hatalarını düzeltebileceği araçların sunabilmesi uygun olurdu. Ayrıca, kültürlerarası öğrenme stratejileri önerilerinin bulunması da yararlı olabilirdi: bu türden tavsiyeler, kültürlerarası pedagojinin önemli prensiplerinden biri olan “öğrenme sürecinde öğrencinin otonomisi” (a.g.e., 2007) prensibini de karşılamış olurdu.

Tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesi durumunda, “Salut 10” ve “Salut 11”in Fransızca öğrenen Türk öğrencilerinin kendi kültürlerinin araçları olma yolunda daha fazla katkı sağlayabilmeleri muhtemeldir. “Salut 12” kitabı için ise, bu kitabı kullanan ve öğrencilerinin iletişimsel beceri kazanmasını/kazanmaya devam etmesini isteyen öğretmenin, özgün yazılı, sözlü, video ek materyaller bulmak ve kullanmak gibi yeni görevler üstlenmesi gerekmektedir.

Buna karşın, « Latitudes 1 ve 2 » ile « Alter Ego 1 ve 2 »’yi inceleyen Aslım-Yetiş ve Elibol (2014) çalışmasına bakıldığında, « Salut 10 ve 11 » Fransızca öğretimi ders kitaplarının Türk öğrencilerinin kültürlerarasılık becerisi edinimini daha çok desteklediklerini söylenebilir. Bunun sebebi bu kitapların hedef kitlesi olan Türk öğrencilerinin kültürlerine daha fazla referansta bulunmasından

kaynaklanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, Fransız editörler tarafından evrensel bir kitle için hazırlanan Fransızca öğretimi ders kitaplarının, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen tüm kitlelerin kültürel/kültürlerarası gereksinimlerine cevap vermeleri mümkün değildir. Bu kitaplarda her ne kadar değişik kültürleri tanıtmaya çabaları görülse de, hedef dile, Frankofon dünyaya yönelik yapılan referanslar elbette daha yoğun biçimdedir.

Sonuç olarak, "Salut 10" ve "Salut 11" kültürlerarasılık becerisinin edinimini destekleyen birer Fransızca öğretimi ders kitabı olduklarını, "Salut 12"nin ise kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bibliographie

- Ağıldere, S.T. & Candemir, C. (2012). Salut 1 ve 2 ders kitaplarında yar alan okuma metinlerinin eylem odaklı ve kültürlerarası yaklaşım açısından incelenmesi. *21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül.
- Aslım-Yetiş, V. & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.
- Audras, I. & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en lignes. *Alsic*, 11(1), 175-204. Retrieved October 10, 2016, from <http://alsic.revues.org/865#tocto2n1>
- Bedyńska, M. (Coord.). (2007). *Se connaître mieux pour mieux se comprendre. Pour un enseignement/apprentissage interactif de la compétence interculturelle*. Projet publié en 2007. Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen des langues vivantes. Retrieved October 10, 2016, from <http://archive.ecml.at/mtp2/Gulliver/results/fr/competence-interculturelle-2.htm>
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. France : Clé International.
- Byram, M. (Dir.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Retrieved October 10, 2016, from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Retrieved October 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
- Charaudeau, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours, *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. Retrieved October 10, 2016, from <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
- Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier. . Retrieved October 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Lange, K. (2011). *Perspective on intercultural competence. A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes*. Thèse de Maîtrise, Université Libre de Berlin, Allemagne. Retrieved October 10, 2016, from http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.

- Springer, C. (2015). Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. University studio press. *Actes du colloque international 2008. Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures., 2008, 9789601219103. HAL, Archives-ouvertes*. Retrieved October 10, 2016, from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01109428>
- Şavlı, F. (2013). Salut adlı yöntem kitabında kültür ve kültürlerarasılık. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(10), 637-650.
- Windmüller, F. 2011. *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.



Teacher Educators' Views On Scientific Literacy Of Visually Impaired Students

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU^{a*}, Mustafa SÖZBİLİR^a, Aydın KIZILASLAN^b

^aArtvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin/Türkiye

^bAtatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 01 February 2016

Revised 10 March 2016

Accepted 15 April 2016

Keywords:

Descriptive analysis ,
Scientific literacy ,
Visually impaired student.

Abstract

The scientific literacy requires ability to use scientific knowledge, to comprehend the world through identifying problems and making results based on evidence, and to make decisions as to the changes caused by human activities. Each person fulfilling the requirements of scientific literacy can be scientifically literate. However, there is a prejudice in the society that visually impaired person cannot not be scientifically literate due to the lack of power of vision. Therefore, a descriptive case study was conducted to identify the perceptions of academicians (teacher educators) regarding the development of scientific literacy by visually impaired people. Semi-structured interviews were conducted with teacher educators and data gathered from interviews was analyzed and presented in descriptive manner. According to the results, there is a consensus among teacher educators which visually impaired people can be scientifically literate provided that necessary training is provided.

Görme Yetersizliğinden Etkilenen Bireylerin Bilimsel Okuryazarlıkları Hakkında Öğretmen Eğitimcilerinin Görüşleri

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 01 Şubat 2016

Düzeltilme 10 Eylül 2016

Kabul 15 Nisan 2016

Anahtar Kelimeler:

Betimsel analiz,
Bilimsel okuryazarlık,
Görme yetersizliği olan öğrenciler.

Öz

Bilimsel okuryazarlık bilimsel bilgiyi kullanabilmeyi, problemleri tanımlayıp kanıta dayalı sonuçlar çıkararak dünyayı anlamayı ve insan faaliyetlerinin neden olduğu değişimler konusunda karar verebilmeyi gerektirmektedir. Bilimsel okuryazarlık için gereklilikleri yerine getiren her birey bilimsel okuryazar olabilecek potansiyele sahiptir. Fakat görme yetersizliği olan bireylerin görme yetisine sahip olmayışı, toplumumuzda görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olamayacakları hatta okuryazarlıklarında bile sıkıntı olabileceği önyargısını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlık hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlıklarının öğretmen eğitimcileri olan akademisyenler tarafından nasıl algılandığı betimsel bir durum çalışması yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerde bilimsel okuryazarlık olgusunun oluşturulmasında görme yetersizliği olan öğrencileri yetiştiren öğretmenlerden önce öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinin oldukça önemlidir. Bu amaçla eğitim fakültesinde ders veren öğretmen eğitimcileriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmen eğitimcilerinin gerekli alt yapıların (görme engelli bireylerin eksik kalan yanlarını tamamlayacak materyallerin sağlanması; moral motivasyon; anlamalarını kolaylaştıracak materyaller gibi) sağlanması durumunda görme yetersizliği olan bireylerin de gören bireyler kadar bilimsel okuryazar olabilecekleri konusunda hem fikir oldukları görülmüştür.

* Author: leventzorluoglu@artvin.edu.tr

Introduction

Knowledge is constantly progresses and changes. This comes up at us as a benefit of the era and individuals should have the ability to access, use and generate information, which is available for keeping up with the times (Güler, 2013), that is to say, have the high level cognitive skills (Hsu, 2004). Individuals with these skills will contribute to formation of society and the nation to reach a modern and scientific level. Scientific literacy stands out in individuals accessing, using and comprehending the knowledge. Scientific literacy covers the processes of comprehending and using scientific concepts, comprehending the world by defining problems and drawing conclusions based on evidence and deciding on changes caused by human activities (Bybee, 1997; Mertoğlu & Öztuna, 2004).

A scientifically literate person displays more sensitive attitude and behaviors against what is happening in their social environment; has the knowledge and skills containing science and technology responsibility; understand science and its applications; suggests concrete and rational ways of solution towards the problems they encounter and lives in harmony with the cultural environment; can access knowledge, contribute the creation of new knowledge, use modern technologies effectively and efficiently, develop new systems and technologies; can present their opinions and thoughts on current issues or problems faced in both natural and social environment (Genç, 2015; Hurd, 1985; Kılıç, Haymana and Bozylmaz, 2008; Norris and Phillips, 2003; Yaşar, 2009). In short, scientifically literate individuals gather, evaluate, interpret the knowledge and draw a conclusion by themselves instead of obtaining it ready (Ryder, 2001). Thus, scientific literacy starts with the education of individuals received in primary school rather than developing later. Besides the education process, informed teachers or parents being with individuals also contribute to formation of foundations of this process. As for the later stages, huge responsibility falls on to universities and instructors working in universities, in raising and educating of these individuals. Accordingly, teachers, parents and even academicians educating individuals working in many professions of life should have sufficient knowledge regarding scientific literacy and be able to infuse scientific literacy to individuals for making them raised as individuals who improve themselves and know to make sense of life, in accordance with expectations and requirements of society.

The number of studies regarding the individuals without any disability related to the fact of scientific literacy being more (Akgün, 2010; Doğan and Yılmaz, 2013; Gödek, Kaya and Polat, 2015; Kılıç et al. 2008), causes us to think that scientific literacy is for individuals without disabilities. However, according to research results of World Health Organization (WHO) and Prime Ministry Department of the Administration of the Disabled (BÖİB), about 12% of our nation's population consists of individuals with physical and mental disabilities (BÖİB, 2006). As is seen, there are a considerable number of individuals within society, who have been affected with various disabilities. Including these individuals who are part of the society into education researches and addressing their problems in a scientific framework is highly important in terms of solving problems and ensuring effective participation of them into society (Kızılaslan, Zorluoğlu, Yücel and Sözbilir, 2016).

Individuals with visual impairment among the physically disabled individuals: are characterized as individuals who can't utilize visual perception or whose visual acuity is less than normal individuals (Özyürek, 1981). About 0.5% of the individuals in our nation constitute individuals with visual impairment (Oğuz, 2015). Individuals with a considerable potential of visual impairment are obliged to carry out the requirements of education programs in training processes in the same way as their peers. But, in cases when the accessibility difficulties resulting from disabilities are not taken into consideration, they may be disadvantaged compared to their peers and become disabled most of the time. Because it is presumed that 83-85% of the information in the learning process are obtained by means of vision (Cavkaytar and Diken, 2012; Kızılaslan and Zorluoğlu, 2015). This causes a serious disadvantage for individuals affected by visual impairment. But, lack or impairment in the visual senses does not mean these individuals are obtaining less information compared to individuals with normal vision. An individual affected by visual impairment tries to learn by using other sensory organs. Thus, although they cannot see like normal individuals, they are using education methods where tactile and

aural senses become prominent to obtain and make sense of the information. But, since there are not many studies on how to prepare an educational environment in the field of science towards other senses in the case of visual impairment, neither in our nation nor in the world, they way to do this is mostly provided with approaches deprived of scientific systematicity developed by means of trial and error. Therefore, science education for visually impaired individuals is important in terms of ensuring development of scientific literacy of these individuals.

In this era, in which science and technology is progressing rapidly, it is becoming impossible for individuals to learn all kinds of scientific knowledge and follow closely the developments in the field of science-technology. To access and use scientific knowledge, it is necessary not to stay away from science and technology, every individual, disabled or not, to become scientifically literate to keep up with the times. Therefore, scientific literacy of disabled individuals who live in the life shaped by science and technology should be improved to prevent them from becoming estranged, prevent psychological disorders to form in relation to becoming estranged and to make sense of the life they are living. By this means, they will use the nature of science and technology in appropriate ways by comprehending the basic science concepts, principles, laws and theories; use scientific process skills when solving problems; understand the interaction between science, technology, society and environment; show that they have the scientific attitude and values (Ministry of National Education (MEB), 2006).

For the students with visual impairment to learn science and scientific knowledge in a meaningful way, suitable learning on the nature of science is needed like normal individuals (Karaman and Apaydın, 2014). The role of observation, thinking, experimentation and proving regarding how the ideas and concepts about physical world changes and develops in this process should be explained to individuals with visual impairment. In this case, it is the important task for teacher educators training the teachers of individuals with visual impairment.

The beliefs of a teacher and teacher educator regarding the nature of science, attitudes regarding scientific attitude and method affects the attitudes of students against science. As a result of literature review, majority of the studies conducted on the nature of science are about the teachers' understanding of the nature of science. One of the subjects, of which the teachers and teacher educators should have command on the nature of science, is what the foundation of scientific knowledge and science are, how it is explained and how individuals can understand this. Teachers grasping the nature of science and scientific knowledge very well and transfer these concepts in in-class practices with appropriate strategies is very important for the training of scientifically literate students and development of scientific literacy (Tuan and Chin, 1999; Godek, Kaya and Polat, 2015). Accordingly, the thoughts of teacher educators, who are the highest step in training of individuals, regarding the scientific literacy and opinions on likelihood of individuals with visual impairment to become scientifically literate, will be of the characteristic to form a base to scientific literacy works concerning the individuals with visual impairment. Because, the expert opinions on a subject forms the base of that subject.

As a result of literature reviews, no studies were found on scientific literacy of individuals with visual impairment. However, studies such as application of education program to visually impaired students used for normal students and the effect of material use on success are frequently encountered:

Navarro and Millan (2007) have studied the inferential abilities of visually disabled children towards making inference in facts and events in an event presented visually and verbally. As a result of research, the inferential diversity of children with visual impairment was identified to be more than children with normal vision. It was identified that children with visual impairments use verbal clues and children with normal vision use visual inference. Tuncer and Altunay (2009), in the study they conducted to examine the effect of structured and traditional homework to learning performances of visually impaired students in science lesson, have presented the students with traditional and structured homework and examined the effects of these two situations in obtaining information. Aydın (2012) have researched the sources of information used by visually impaired university students, services they receive from

university libraries, problems they are having in use of university libraries and problems concerning the websites. According to research, the results of libraries within the universities in our nation not fulfilling the needs of students with visual impairment and the accessibility of individuals with visual impairments are not taken into consideration.

Studies in the literature are studies oriented to increasing the disabled individuals' hold on life who are isolated or being isolated from society, making sense of lessons they took, suitability of materials in their environment to visually disabled individuals and receiving effective education. There being no studies in the literature on the likelihood of visually impaired individuals becoming scientifically literate and opinions of teacher educators on scientific literacy of visually impaired individuals is thought to be lead the drive for realize the fact of individuals with visual disabilities may become scientifically literate just like normal individuals. On the other hand, among the lessons that individuals affected by visual impairment have difficulty in learning are the lessons such as science and mathematics, which shapes and drawings are commonly used (Smith and Rosenblum, 2013). According to observations of researchers during the period of studies carried out on science education to individuals affected from visual impairment, there is a perception about these individuals that they cannot be scientific literate. The main reason of this perception is the applications in education environments being designed as based on mainly visual and aural senses. Therefore, inspection of whether such perception is present in teacher educators is aimed within scope of this research. In accordance with this purpose, it is thought to be important in terms of enabling the organization of education environment and methods oriented to individuals with visual impairment, how teacher educators perceive scientific literacy and revealing the thoughts on likelihood of individuals with visual impairment to become scientifically literate.

Research Problem

In the study, likelihood of 14.000 individuals that have a considerable number in our society (Presidential State Supervisory Council, 2009) becoming scientifically literate or likelihood of possessed scientific literacy being at the same level with individuals without disabilities. In accordance with this, to find an answer to the question of "What are the opinions of teacher educators on the scientific literacy of students with visual disabilities?" which forms a base to the purpose of the study, thoughts and opinions of teacher educators training teachers were consulted.

Method

Research Method

Descriptive case study from qualitative case study designs was used in the research method. Descriptive case study is researcher making descriptions in accordance with a certain framework with research questions on a predetermined case (Yin, 2003). Accordingly, qualitative research method was determined as the research method due to interview being the most appropriate tool to identify and collect the opinions of 10 teacher educators.

Study Group

The study group of the research consists of teacher educators working in the fields of science and mathematics of Hacettepe University and Artvin Çoruh University, due to easy accessibility. The attributes of study group was given in the Table 1 below.

Table 1.
Attributes of teacher educators constituting the study group

Teacher Educator	Gender	Branch	Status of Having Disabled Students	Knowledge on Visual Impairment	Working Term
Arif	Male	Mathematics Education	No	Has general knowledge	4
Cenk	Male	Mathematics Education	No	Has small knowledge	4
İzzet	Male	Chemistry Education	Yes	Has general knowledge	10
Kazım	Male	Science Education	No	Has small knowledge	8
Leyla	Female	Science Education	No	Has general knowledge	2
Meltem	Female	Mathematics Education	No	Has small knowledge	4
Nazlı	Female	Science Education	Yes	Has general knowledge	6
Pelin	Female	Chemistry Education	No	Has no knowledge	3
Sevgi	Female	Physics Education	No	Has small knowledge	7
Zeki	Male	Physics Education	Yes	Has general knowledge	3

The names are aliases and were coded by researchers.

Since academicians working in faculty of education were included in the study, the concept of teacher educators were used. Due to interviews requiring voluntary participation, 42 teacher educators working in two universities were asked about their participation status by explaining the purpose of the interview. Interviews were made with the teacher educators desiring to participate in the interview.

Knowledge levels of the teacher educators forming the study group on visual impairment were determined according to their answers to the question "What do you know about visually disabled people?". Those with knowledge about some or all of the classification, education, life, skills, etc. of visually disabled people were placed in "Has general knowledge" category, those which have knowledge due to what they have seen or read in general were placed in "Has small knowledge" category and those who didn't provide an answer or provided a wrong answer to this question were placed in "Has no knowledge" category.

Data Collection Tools

In the study, data were collected by means of interview technique and semi-structured interview form (Appendix 1) as used for data collection. "In all of these situations, the interview is used to gather descriptive data in the subjects' own words so that the researcher can develop insights on how subjects interpret some piece of the world." (Bogdan and Biklen, 2007, p.103). Interviews allow us to delve into students' understandings and views, therefore it is a useful technique for collecting data.

Following a literature review is made on the subject forming the research problem, interview form towards revealing the views of teacher educators on scientific literacy was developed. Validity of the data collection tool was established by developing the items of interview form in parallel to research question. Also, the interview form was examined by two researchers who are experts on science education and qualitative research in terms of scope, language and questions being clear and understandable. In the light of expert opinions, the interview form was revised and the final form was established.

Before the interviews are conducted, teacher educators were talked face to face and the purpose of the research was explained and they were asked whether they would like to participate in the interview voluntarily or not. The interviews were carried out in a quiet place, care was taken for the environment to be silent and conversations were recorded by a voice recorder to prevent data loss and ensure a reliable analysis in the research (Bogdan and Biklen, 2007). For the teacher educators to present their opinions comfortably, they were told before the interview that their names will not be used in the study and the interviews will take 30 to 45 minutes. In order to ensure the internal validity, conceptual framework was used as a guidance in preparation of data collection tools and collection of data. As for the external validity, attributes of the study was defined (Bogdan and Biklen, 2007). Thus, generalization of research results to similar environments will increase.

Data Analysis

Content analysis technique was used in analysis of the data, which was obtained by means of semi-structured interviews. Content analysis required in-depth analysis of data collected and enables revealing the themes and dimensions that were previously not distinct (Creswell, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2011). The main purpose of content analysis is to gather similar data within framework of certain concepts and themes and organize these in a way which reader can understand and interpret (Büyüköztürk et al., 2008). Therefore, the data obtained are described systematically and clearly (Yıldırım and Şimşek, 2011). According to McMillan and Schumacher (2010), content analysis consists of collection of data, coding of collected data, establishing coded categories and themes and visualization of data. The codes as a result of analysis of interview data were gathered and categories were formed. The findings found in the last stage of the interview data were presented in tables and interpreted.

Findings

In this section, according to the purpose of the study, analysis results of the interviews conducted with teacher educators are found. Findings on each item and sub-items of these items were summarized in tables. There are categories regarding each item in the tables. Categories regarding each item are found under the relevant research question. Interview results were analyzed by using research questions as base and presented:

Opinions of Teacher Educators on Literacy

In the interviews made with teacher educators, the question "What is literacy?" was asked to collect data about scientific literacy and identify whether there is misunderstandings resulting from misconceptions about scientific literacy?". According to the responses given to the questions: four teacher educators has made a "simple definition" by telling basic concepts required for literacy, five teacher educators has made "interpreted definition" on the basis of lexical meaning.

In the opinions taken on literacy, teacher educators have made the following explanations for simple definition of literacy:

Arif: "Procedures, which are possible for person who have earned the reading and writing ability and can read and write as a whole."

Cenk: "We can think of it as a child to learn reading and writing as in the primary school."

Kazım: "Being able to read and write."

İzzet: "If we think in simple dimension, err, literate is an individual who reads."

Meltem: "Literacy is a component of being able to read and write."

Teacher educators who have made the interpreted definitions of literacy as not only consisting of reading and writing have expressed as such:

Zeki: "Reading and writing is important but comprehending and interpreting what he reads is more important."

Pelin: "Reading and comprehending, and put into sentences or explain what you understood."

Nazlı: "Literacy is reading, writing, comprehending, explaining."

Leyla: "comprehending something and also producing a return as well as comprehending. Reading reminds me of comprehending, writing producing what you understood, producing a product."

As for a teacher educator confusing literacy with scientific literacy has expressed an opinion as such:

Sevgi: "I am thinking it is being able to make research on the subject, access any publication, having an opinion on the subject."

Knowing the meaning of literacy is important in terms of how a person defines scientific literacy and whether they confuse scientific literacy with literacy. In this sense, the teacher educators whose opinions obtained were asked "What is scientific literacy?". Five teacher educators, who have defined scientific literacy similar to the definition in literature, have used "general scientific literacy" definition and six teacher educators, who have suggested that it is required for only those making academic works or for making academic works, have used "academic scientific literacy" definition.

Those who have made both definitions of literacy are found in the study. These have defined literacy as "having the knowledge background to be able to understand scientific products and being able to produce a scientific product when necessary. Scientific knowledge background is not a must for scientific literacy."

Those who have made the general scientific literacy definition, have put emphasis on individuals comprehending nature, events around them and life rather than scientific explanations:

Pelin: "A literate person being interested in science, even a little, or comprehending what is being told when there are scientific words present, even though he is not interested."

Nazlı: "People who are related or not with science comprehending when they read a scientific paragraph, even apply or understand the events of life. Examining with cause and effect relation."

As for those who made Academic scientific literacy definition, made the following definitions by only focusing on science:

Meltem: "We can read what we get write what we think but I think scientific literacy will be in any of these having a scientific quality."

Çenk: "What I understand from scientific literacy is a person forming a certain background related to the field of interest. That is to say, I think forming of a certain scientific infrastructure."

To learn the requirements of scientific literacy, answers were searched to the question "What are the requirements to be scientifically literate?" and the results were presented in Table 2.

Table 2.
Requirements for being scientifically literate

Category	Frequency*
Scientific knowledge systematic	2
Curiosity	3
Literacy	3
Reading comprehension and interpreting with life	4
Infrastructure and prerequisite knowledge	15

*Shows the number of instructors expressing opinion on frequencies. Due to participants expressing different opinions in similar subject, total frequency may exceed number of participants.

Süren (2008) has reported that having scientific process skills is required for scientific literacy. Teacher educators in our study have expressed scientific process skills as scientific knowledge systematic:

Zeki: "In the past, there were people who didn't have scientific knowledge but scientific knowledge systematic. These are people who can interpret events and improve the works they perform like a scientifically literate despite not being scientifically literate, such as platers or tinsmiths."

Çenk: "For scientific literacy, one has to know the rudimentary first, then it is a must to form new things based on rudimentary, analyze and synthesize."

Scientific literacy is interest, attitude and knowledge required for sustaining the curiosity which is necessary to comprehend how the events around us are happening. So, it is understood that the theme of curiosity is a required condition for scientific literacy. The opinions of teacher educators on curiosity:

Leyla: "In my opinion, the most basic requirement of scientific literacy is curiosity. A curious person will make effort to comprehend what are the scientific methods to satisfy his curiosity."

Meltem: "Snowflakes falling in different shapes I won't have the urge to research the reason for this without knowing this event. Thus, I have to have knowledge first, then I will wonder about this why it falls in different shapes."

When we say scientific literacy, literacy comes to one's mind due to the term literacy in it. Although literacy category was not mentioned much, it was defined by our teacher educators in different ways:

Pelin: "Scientifically literate, as the name implies, being literate is an important condition. It can't be expected that an illiterate person being scientifically literate."

İzzet: "Anyone who can read and write can be scientifically literate"

Arif: "Knowledge and skills towards basic literacy should be established, so that he can be scientifically literate."

Comprehending what you read and associating this comprehension with the environment you live in is one of the basic conditions of scientific literacy as much as establishing infrastructure. This condition is expressed by teacher educator in different ways:

Pelin: "It should establish scientific structure, even for a little bit. And should associate scientific knowledge with daily life"

İzzet: "Reading comprehension is also important for scientific literacy. That is to say, we may not comprehend everything we read. To comprehend something scientific by reading, we need to have scientific infrastructure. 10. You can't have a child in a class read something on quantum. It is very difficult for him to understand its contents and interpret with life."

Nazlı: "In my opinion, a certain accumulation of knowledge on the subject or subjects is required. Only accumulation of knowledge is not even enough, experience to use the accumulation of knowledge in comprehending the life is also needed."

In the interviews, opinions on mostly there should be background about the subject to be interested and if more special subjects will be interested in, pre-requisite knowledge should be available were presented:

Arif: "Pre-requisite knowledge and skills are required. When we consider pre-requisite skills, primarily operational skills or information should be available. If we consider this in knowledge dimension, knowledge and skills towards basic literacy should be established. Then, the skill of researching the scientific skills according to this subject to become scientifically literate can be established."

Kazım: "In my opinion, a repertoire is required about that subject. However, this repertoire should be at a useable level and in a way to be interpreted, so that they won't have difficulty in comprehending what they use."

Nazlı: "A certain accumulation of knowledge on the subject or subjects is required."

Meltem: "To be scientifically literate, knowledge about a subject is required.", "Putting forward an idea without knowing, namely, without an infrastructure, would be empty."

Cenk: "One has to know the basic knowledge. If have to speak for my own department: if we keep this at the lowest level for a mathematics department, being able to perform four operations, being able to define is required. If we think as high level, they are equations, derivative and availability of such pre-requisite knowledge is a must for scientific literacy."

To reveal the scientific literacy opinions of teacher educator a bit more and to learn the effect of demographical attribute age on scientific literacy term "Do you think there is an age limit in scientific literacy?" question was asked. As a result of the answers provided to the question, Table 3 was created.

Table 3.
Opinions on scientific literacy age limit

Category	Frequency
Literacy is not required (reading and writing)	1
Having started primary school	2
No age limit being literate is important	3
No age limit infrastructure is important	7

Those defending the literacy is not required for scientific literacy category:

Zeki: "One can be scientifically literate without being literate. If one has knowledge on science and can systematize the events in life, age limit is not needed."

Those defending the having started primary category:

Pelin: "I guess it would be fine if I said it is the time when he starts reading and writing and comprehends what he reads and writes. So it is of course age 7 and above."

Zeki: "The requirement of having started primary school and being able to read and write must be fulfilled."

Those who suggest no age limit, being literate is important category:

İzzet: "We can start scientific literacy by the child learning reading and writing. If we turn this into literacy then I believe this will start together with the individual reading and writing."

Kazım: "If the repertoire of a person is sufficient, no age limit, but if the repertoire is insufficient then that person needs to know reading and writing for a repertoire to form."

Those who suggest no age limit, infrastructure is important category:

Arif: "Age limit for scientific literacy and people who has the abilities to recognize the circumstance of scientific problem, collect data about the problem situation, being able to analyze these data and interpret before literacy may become scientifically literate."

Leyla: "There is no age limit in scientific literacy. A curious child may also be scientifically literate but also an adult without curiosity may also not be a scientifically literate. Thus, along with this curiosity, self-improvement, receiving necessary training and such processes are also needed"

Nazlı: "Even a small child can be scientifically literate if raised well. As long as he comprehends why it happens, knows and infers the same in similar events."

To learn the thoughts on who may become scientifically literate and to form a base for their thoughts on scientific literacy of individuals with visual impairment, teacher educators were asked the question "Who may become scientifically literate?" and according to the answers provided, the Table 4 below is created.

Table 4.
Opinions of teacher educators on the question Who may become scientifically literate?

Category	Frequency
Housewives and people with disabilities cannot become scientifically literate	1
There is a interprofessional level differentiation	6
Scientific literacy can be differentiated by type of disability	6
People with pre-requisite learning	8

Housewives and people with disabilities cannot become scientifically literate:

Sevgi: "I believe housewives and people with mental retardation, people with visual impairment and people whose physical disabilities are very advanced cannot be scientifically literate."

Scientific literacy can be differentiated by type of disability:

Arif: "As long as no mental retardation is present, people with disabilities can be scientifically literate. Group with aural disability can of course be scientifically literate. Physician disability does not hinder scientific literacy. We can take out some groups with mental disabilities but they can also be scientifically literate."

Kazım: "It is quite natural for people with disabilities to become scientifically literate. They can become scientifically literate by self-improvement. As long as they care about what is

happening and how, in accordance with their disabilities. If they give a meaning to what changes when something happens, they can become scientifically literate.”

There is interprofessional level differentiation according to professions using the training they received and science:

Arif: “In profession groups which use these abilities actively, scientific literacy will happen differently. For example, scientific literacy skills of an academician and a worker's scientific literacy skills, or a worker employed in social services or a merchant's scientific literacy skills will be different”

Nazlı: "Individuals who went to university is in an advance point in scientific literacy because they are trained to better comprehend life and use what they have learned in a meaningful way. Accordingly, each profession group is scientifically literate on its own.”

Any individual with pre-requisite learning completed can become scientifically literate:

Çenk: "Each individual, housewife included, due to having reached a certain accumulation in their work, due to being able to do even little scale things, may be considered as scientifically literate.”

Kazım: "Everyone can be. If they can read and write or improve themselves, everyone can become scientifically literate.”

Pelin: "Everyone can become that is literate. Of Course, on the condition of scientific infrastructure. ”

Opinions of teacher educators on a person with visual impairment and a person without a disability becoming scientifically literate are given in Table 5.

Table 5.

Comparison of scientific literacy of student with visual impairment and students without a disability

Category	Frequency
Individuals with disability can become scientifically literate themselves	1
If the requirements are met, differences are removed	4
Visually disabled are disadvantaged in the process	6
Existence of missing circumstances in individuals with visual disabilities becoming scientifically literate	7

Individuals with disability can become scientifically literate themselves:

Zeki: "Individuals with disability can become scientifically literate themselves after you teach them reading and writing. But it is difficult for people with visual impairment to become scientifically literate even if reading and writing is taught.”

If the requirements are met, differences are removed:

Meltem: "I believe desire is very important in scientific literacy, that is to say, if both are willing probably the individuals who can see will be more advantageous but I don't think there are any obstacle for students with visual disabilities to close this gap.”

Kazım: "If there were no families, teachers who formed a strong infrastructure for visually disabled, they are no different than students who don't want to learn. One can see but don't want to comprehend, other cannot see and tries to comprehend. Be sure that if they are given a good education, blind students can be even better scientifically literate.”

Individuals with visual disabilities are disadvantaged in the process:

Arif: "It is not possible to say that visually disabled cannot become scientifically literate, of course they can. I can say that visually disabled individual starts the process with a disadvantage and completes it with a disadvantage."

Sevgi: "Whatever we do, it would be difficult for both of them to learn at the same level. Therefore, while the individual with visual impairment learns 1, normal individual will learn maybe 2, maybe 3 times, thus individuals with visual impairment becoming scientifically literate is more difficult compared to individuals with normal vision."

Existence of missing circumstances in individuals with visual disabilities becoming scientifically literate:

Leyla: "Individuals with visual impairment are physically deficient compared to normal individuals. While the likelihood of a normal individual becoming scientifically literate is high, it is certain that theirs is significantly lower compared to normal individuals."

Çenk: "Activities of a researcher with visual impairment will be different than those of a normal researcher. May be the same in terms of effort but in terms of science, in terms of accessing to science, individual with visual impairment will surely have difficulties. This difficulty will hinder the friend. In this term, it seem that individuals without disability becoming scientifically literate is easier."

Nazlı: "For a student with visual impairment to comprehend life, he should touch first. But a seeing student can recognize objects easier, without the need to touch. A visually disabled person has to listen a few times to comprehend the subject and while he needs to touch things that will make him grasp the subject, the seeing person watching a video on the subject while listening, checking education materials, will help him to grasp the subject. If we consider these, while a person without disability can become scientifically literate easier, person with visual impairment will be interrupted in becoming scientifically literate."

Opinions of teacher educators on what are the requirements for visually disabled to become scientifically literate and if these requirements are fulfilled, their likelihood of becoming scientifically literate like individuals without visual impairment are presented in table 6.

Table 6.
Requirements for students with visual impairment to become scientifically literate and likelihood of becoming scientifically literate

Category	Frequency
Different teaching methods and techniques	1
Aware family and equipped teacher	2
Computer technologies	3
Materials suitable for vision level	4
Infrastructure	6
Courage and motivation	6
Tactile and aural teaching materials	8
Individuals with visual impairment can become scientifically literate but not as much as normal individuals	3
If the requirements are fulfilled, people with visual impairment can become scientifically literate	7

Opinions on different teaching methods and techniques:

Meltem: "Actively including different methods and techniques to enable them to feel the events, such as drama, will enable people with visual disabilities to actively learn."

Opinions on aware family and equipped teacher:

Kazım: "First of all, they should have a good, attentive and informed family. An academically aware and methodically full teacher is required."

Defending the opinion providing necessary computer technologies is a requirement for individuals with visual impairment to become scientifically literate:

İzzet: "I believe the benefits of the technology should be utilized. For example, there is a program presenting each book electronically or verbally, this is an indicator that visually disabled people will learn many things with their other dominant sense, hearing."

Meltem: "Use of technological products and participation of visually disabled individuals will increase comprehension of them."

Opinions on materials suitable for vision level:

Zeki: "Materials should be developed for each lesson and should be suitable for vision level of the student for making definitions."

İzzet: "Materials that will serve the organs that are dominant other than eye should be developed."

Nazlı: "Materials suitable to the structure of each student should be identified so that their learning become easier."

Opinions on providing infrastructure:

Kazım: "Rich and sophisticated accumulation of knowledge to increase scientific literacy should be established."

Çenk: "Visually disabled will need to have their own classes, conditions to remove the disabilities of people with disabilities should be available."

Leyla: "If popularization of the use of computer technologies for visually disabled, simplifying the learning infrastructures, establishing required intimate environment and necessary encouragements, they will become scientifically literate absolutely, it will be inevitable even to reach the scientific literacy of a normal individual."

Opinions on encourage and motivation:

Leyla: "Most important of all, making them feel they can do it. Because in our society, a perception of it is not something everyone can do, suitable for certain communities."

Nazlı: "Making suggestions or increase their self-confidence that they can also become scientifically literate and being visually disabled is not a very bad thing."

Opinions on the requirement of providing tactile and aural learning materials to individuals with visual impairment to fulfill the requirement of scientific literacy in individuals with visual impairment:

Pelin: "Material circumstances which visually disabled can access necessary information should be improved by improving tools and materials that will let them easier to understand. In short, something to act as eyes to those without eyes."

Kazım: "Helpers that would explain the events to those who can't see as if they can see would let them become scientifically literate."

There was two categories created about the individuals with visual impairment to become scientifically literate in case of fulfilling conditions specified by teacher educators. Most of the teacher educators defend the opinion that if the requirements are fulfilled, they can become as scientifically literate as individuals without disability:

Leyla: "In case of the conditions I have specified are fulfilled, visually disabled become scientifically literate, in fact, reaching the scientific literacy of a normal individual would be inevitable."

Kazım: "If an opportunity is provided, I am sure that they would become more scientifically literate than students who don't want to comprehend life and don't study their lessons. In fact, if they make an effort, I am sure they can progress scientific literacy to advanced levels."

Those defending the opinion individuals with visual impairment can become scientifically literate but not as much as normal individuals:

Çenk: "People we call visually disabled also have individuals with potential to achieve scientific literacy. If they are given the chance, they may have a chance but this bar may be kept low, they cannot be as scientifically literate as normal individuals."

İzzet: "If we care about education of visually disabled and provide necessary conditions, I believe they can achieve scientific literacy, even though not as much as normal seeing people."

Conclusion and Discussion

Current literature indicates scarcity of studies focusing on individuals with visual impairment. In this study, views of teacher educators on scientific literacy levels of individuals with visual impairment are investigated. All of the teacher educators participating in the research have some knowledge about scientific literacy. But their knowledge levels show differences. When asked they were asked "what is scientific literacy?" the answers obtained from teacher educators are in parallel with the definition of Yaşar (2009), in which scientific literacy was defined as "displaying sensitive attitude and behavior against what is happening in natural and social environment; suggesting concrete and rational solutions to problems encountered in daily life; accessing faster to information, generate new information, use modern technology effectively and efficiently, developing new system and technologies." (p.155) In the study, Sevgi, who is a teacher educator, has expressed that literacy and scientific literacy is the same thing. However, it is known that literacy is a must for scientific literacy (Bybee, 1997) and supports scientific literacy (Öztürk and Günel, 2015).

For an individual to attain scientific literacy level, he must have the necessary skills. In the study, infrastructure and pre-requisite knowledge for scientific literacy, scientific knowledge systematic, skills like reading comprehension and interpret in life should be obtained was resulted. This is supportive to the result of Süren's (2008) study, which is that for an individual to become a scientifically literate, he should know the knowledge and science relation, be able to interpret science, use knowledge in daily life, have the skills of scientific process and scientific thinking.

In the study, the thought of no age limit in scientific literacy, need for infrastructure for scientific literacy and this infrastructure should start at young ages is prominent. Holt (1991), children in the age group of 2-6 are children as curious as a scientist. That is to say, they are willing to carry out the conditions of researching, learning and create new things, which are the requirements of scientific literacy. Scientific literacy starts at young ages and increases cumulatively. In other words, scientific literacy instilled to individuals in early ages will provide an opportunity for their future life due to expanding their horizons (Kaya, Bahceci and Altuk, 2012). Opinions presented in our study about the scientific literacy age limit are supportive of the literature.

7 of the teacher educators are of the thought that individuals with pre-requisite learning can be scientifically literate without their disabilities and professions being important. However, the thought of scientific literacy levels displaying differences according to professions and disabilities even though pre-requisite learning is fulfilled was defended. Each individual may become scientifically literate but they

may not become scientifically literate at the same level. Accordingly, scientific literacy of the individual with visual impairment and scientific literacy of the individual without visual impairment may be different. In such case, individuals do not need to have same level of knowledge and skills to be scientifically literate, they need to be able to use learned knowledge in daily life and have scientific knowledge sufficient enough to participate in scientific talks (Shwartz, Ben-Zvi and Hofstein, 2006).

The opinion of every individual can become scientifically literate by presenting opportunities to individuals is being defended. Screen (1988) reports that in case of presenting opportunities to individuals for improving scientific process skills for scientific activities, individuals can maximize their scientific process skills. In case of providing knowledge on scientific processes to individuals with visual disabilities, it is thought that the scientific literacy level of an individual with visual impairment will be increase. Also, developing tactile and aural materials to ensure or increase the likelihood of individuals with visual impairment in becoming scientifically literates, establishing computer technologies and practicing different teaching method-techniques is necessary in accordance with the results of the study. In addition to these, encouraging and motivating situations should be created to provide self-confidence to individuals with visual disabilities as reported by teacher educators in the study. Also, the opinion of families should be informed and equipped teachers should provide education to visually disabled have emerged.

In the literature (MEB, 2006, Screen, 1988, Turgut, 2007) it is reported that each individual may become scientific literates. In case of requirements reported by teacher educators for individuals with visual disabilities to become scientific literates are fulfilled, the opinions of students with visual disabilities may become as much scientifically literate as individuals without visual disabilities, and even may achieve the same level as long as they made the necessary effort was focused on.

To train scientifically literate individuals, teachers and teacher educators who know what scientific literacy and requirements of becoming scientifically literate are needed first (Abd-El-Khalick and Lederman, 2000; Godek et al. 2015). Because a student is trained by a teacher and a teacher is trained by teacher educators. So, for a student to become scientifically literate, first teacher educators should be scientifically literate by knowing what scientific literacy is and accordingly train scientifically literate teachers. Teachers aware of scientific literacy are expected to train scientifically literate individuals without making discrimination of sighted or blind student. When evaluated in this respect, providing the necessary infrastructure for individuals with visual impairment will remove the obstacle in becoming a scientifically literate individuals by using scientific infrastructure in their natural and social environments.

Aware teachers are required to increase the amount of scientifically literate individuals and provide scientific literacy of individuals with visual disabilities. Awareness of a teacher in this subject should be established in university years with teacher educators. For this, teacher educators should be provided with scientific literacy seminars in their academic life or it must be ensured that they receive scientific literacy lessons in postgraduate lessons. Teacher educators equipped in terms of scientific literacy will ensure training of equipped teachers, equipped teachers in turn will ensure students equipped in terms of scientific literacy.

For individuals with visual disabilities to become scientifically literate:

- Tactile and aural materials that will make education effective,
- Computer technologies to facilitate comprehension of subjects, concepts and facts,
- Education materials suitable to the differences of visual impairment levels,
- Families with awareness in scientific literacy and equipped teachers,
- Encouragement and motivation to make them believe that they can become scientifically literate,

- Different teaching methods and techniques to facilitate their learning

would be beneficial. Thus, an infrastructure may be created for the scientific literacy of individuals with visual disabilities and they can improve their scientific literacy.

This study representing the opinions of a small teacher educators group may be considered as a restriction. Only one of the teacher educators from those whose opinions are examined, having experience of working with a disabled student may also be considered as a restriction. Because the opinions of the participants are based on theoretical knowledge rather than experience. Therefore repeating of this study with teacher educators who have worked with students with visual impairment will remove this restriction.

Türkçe Sürümü

Giriş

Bilgi, sürekli gelişim ve değişim göstermektedir. Bu durum ise çağın bir getirisi olarak karşımıza çıkmakta ve bireylerin çağa ayak uydurmaları için var olan bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine sahip olması (Güler, 2013), yani üst düzey bilişsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Hsu, 2004). Bu becerilere sahip bireyler, toplumun oluşumuna katkıda bulunacak, ülkenin çağdaş ve bilimsel bir seviyeye ulaşmasına katkı sağlayacaklardır. Bireylerin bilgiye ulaşmasında, bilgiyi kullanmasında ve bilgiyi anlamasında bilimsel okuryazarlık ön plana çıkmaktadır. Bilimsel okuryazarlık bilimsel kavramları anlama ve kullanma, problemleri tanımla ve kanıta dayalı sonuçlar çıkararak dünyayı anlamayı, insan faaliyetlerinin neden olduğu değişimler konusunda karar verme süreçlerini kapsamaktadır (Bybee, 1997; Mertoğlu ve Öztuna, 2004).

Bilimsel okuryazar birey, doğal ve toplumsal çevrelerinde olup bitenlere karşı daha duyarlı tutum ve davranışlar sergiler; bilim ve teknoloji sorumluluğu içeren bilgi ve beceriye sahiptir; bilimi ve uygulamalarını anlar; günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara yönelik somut ve akılcı çözüm yolları önerir ve kültürel çevre ile uyumlu bir şekilde yaşar; bilgiye daha hızlı ulaşabilir, yeni bilgiler üretebilir, çağdaş teknolojileri etkili ve verimli kullanabilir, yeni sistem ve teknolojiler geliştirebilir; gerek doğal çevrede gerekse toplumsal yaşamda karşılaşılan güncel konu ya da sorunlara yönelik görüş ve düşüncelerini her ortamda yansız, açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyabilirler (Genç, 2015; Hurd, 1985; Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008; Norris ve Phillips, 2003; Yaşar, 2009). Özetle bilimsel okuryazar bireyler bilgiyi hazır almak yerine veriyi kendi toplar, değerlendirir, yorumlar ve sonuçlar çıkarır (Ryder, 2001). Dolayısıyla bilimsel okuryazarlık sonradan gelişmesinden ziyade bireylerin ilkökul sıralarında aldıkları eğitim ile başlamaktadır. Eğitim süreci ile bireylerin yanında bilinçli öğretmen veya velilerin bulunması da bu sürecin temellerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Daha sonraki aşamalarda ise bu bireylerin yetiştirilmesinde ve yönlendirilmesinde üniversitelere ve üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, velilerin hatta sivil hayattaki birçok meslek dallarında görev yapan bireyleri yetiştiren akademisyenlerin bilimsel okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve toplumun beklentilerine, gereksinimlerine uygun olarak, kendini geliştiren ve hayatı anlamlandırmayı bilen bireyler yetişmesi için onlara bilimsel okuryazarlığı aşılayabilmesi gerekmektedir.

Bilimsel okuryazarlık olgusu ile ilgili herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan bireylerle ilgili çalışmaların daha çok yer alması (Akgün, 2010; Doğan ve Yılmaz, 2013; Gödek, Kaya ve Polat, 2015; Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008), bilimsel okuryazarlığın yetersizliği olmayan bireyler için olduğunu düşündürmektedir. Ancak Dünya Sağlık Örgütü ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı [BÖİB]'nin araştırma sonuçlarına göre ülkemiz nüfusunun yaklaşık %12'sini çeşitli şekilde bedensel ve zihinsel yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır (BÖİB, 2006). Görüldüğü üzere toplum içerisinde azımsanmayacak bir oranda çeşitli yetersizliklerden etkilenmiş birey mevcuttur. Toplumun bir parçası olan bu bireylerin eğitim araştırmalarına dâhil edilerek sorunlarının bilimsel çerçevede ele alınması sorunların çözümü ve onların topluma etkin katılımının sağlanabilmesi açısından son derece önemlidir (Kızılslan,Zorluoğlu, Yücel ve Sözbilir , 2016).

Bedensel yetersizliği olan bireyler arasında görme yetersizliği olan bireyler: görme algısından yararlanamayan veya görme keskinliği normal gören bireylerden daha az olan bireyler olarak nitelendirilmektedir (Özyürek,1981). Ülkemizde ki bireylerin yaklaşık %0.5'ini görme yetersizliğine sahip olan bireyler oluşturmaktadır (Oğuz, 2015). Azımsanamayacak potansiyele sahip olan görme yetersizliği olan bireyler, eğitim süreçlerinde öğretim programlarının gereklerini gören akranlarıyla aynı şekilde yerine getirmekle yükümlüdürler. Fakat yetersizliklerinden kaynaklanan erişim sorunları dikkate alınmadığı durumlarda akranlarına nazaran dezavantajlı duruma düşebilmekte, çoğu zamanda engelli

konumuna gelebilmektedirler. Çünkü öğrenme sürecinde bilgilerin % 83-85'inin görme yoluyla edinildiği tahmin edilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012; Kızılaslan ve Zorluoğlu, 2015). Bu durum, görme yetersizliğinden etkilenen bireyler için ciddi bir dezavantaj oluşturmaktadır. Fakat görme duyularının eksikliği veya yetersizliği bu bireylerin normal gören bireylerden daha az bilgi edinmeleri anlamına gelmemektedir. Görme yetersizliğinden etkilenen bir birey, diğer duyu organlarını kullanarak öğrenmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla normal bireyler gibi göremeseler de bilgiyi almak ve anlamlandırmak için dokunsallığın ve işitselliğin ön plana çıktığı öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Fakat hem ülkemizde hem de dünyada fen bilimlerinin öğretiminde görme duyusundan yoksun kalındığında diğer duylara hitap eden bir öğretim ortamının nasıl hazırlanacağı konusunda çok fazla araştırma olmadığından bu işin nasıl yapılacağı daha çok deneme yanılma yoluyla geliştirilmiş bilimsel sistematiklikten yoksun yaklaşımlarla sağlanmaktadır. Bu yüzden görme yetersizliğinden etkilenen bireylere fen öğretimi, bu bireylerin bilimsel okuryazarlıklarının gelişiminin sağlanması açısından önem arz etmektedir.

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği bu çağda, bireylerin her türlü bilimsel bilgiyi öğrenmesi imkânsızlaşmakta, bilim-teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından takip etmesi güçleşmektedir. Bilimsel bilgiye ulaşmak ve kullanabilmek için bilim ve teknolojiye kopulmaması; engelli, engelsiz her bireyin çağa ayak uydurması için bilimsel okuryazar olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bilim ve teknolojinin şekillendirdiği hayatta yaşayan engelli bireylerin toplumda yabancılaşmamaları, yabancılaşmaya bağlı olarak psikolojik rahatsızlıklarının oluşmaması ve yaşadıkları hayatı anlamlandırmaları için bilimsel okuryazarlık seviyelerinin artırılması gerekmektedir. Bu sayede bireyler, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilimi ve bilimsel bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenebilmeleri için, normal bireyler gibi biliminin doğasına dair uygun öğrenmelere ihtiyaç vardır (Karaman ve Apaydın, 2014). Fiziksel dünyayla ilgili fikir ve kavramların nasıl değiştiği ve geliştiği ile ilgili gözlem, düşünme, deney ve ispatın bu süreçteki rolü kapsamlı olarak görme yetersizliği olan bireylere açıklanmalıdır. Bu durumda görme yetersizliği olan bireylerin öğretmenlerini yetiştiren öğretmen eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir.

Bir öğretmenin ve öğretmen eğitimcisinin bilimin doğası hakkında sahip olduğu inançlar; bilimsel tutum ve yöntemle ilgili davranışları öğrencilerin bilime karşı tutumlarını etkilemektedir. Alanyazın taraması sonucunda bilimin doğasıyla ilgili yapılan çalışmaların geneli öğretmenlerin bilimin doğasıyla alakalı kavramlara hâkimiyeti ile ilgilidir. Öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin bilimin doğasıyla ilgili hâkimiyet sağlaması gereken konulardan bir tanesi bilimsel bilgi ve bilimin temelini ne olduğu, nasıl açıklandığı ve bireylerin bunu nasıl anladığıdır. Öğretmenlerin bilimin ve bilimsel bilginin doğasını iyi bir şekilde kavrayıp, bu kavramları da sınıf içi uygulamalarında uygun stratejilerle aktarabilmeleri, bilimsel okuryazar öğrencilerin yetiştirilmesi ve bilimsel okuryazarlığın gelişimi için oldukça önemlidir (Tuan ve Chin, 1999; Godek, Kaya and Polat, 2015). Buna bağlı olarak bireylerin yetiştirilmesinde en üst basamak olan öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlık hakkındaki düşünceleri ve görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabirlikleri hakkındaki görüşleri, görme yetersizliği olan bireyler hakkındaki bilimsel okuryazarlık çalışmalarına temel oluşturacak nitelikte olacaktır. Çünkü bir konu hakkında ki uzman görüşleri o konunun temellerini oluşturmaktadır.

Alanyazın incelemeleri sonucunda görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlığı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat görme yetersizliği olan öğrencilere de normal öğrenciler için uygulanan öğretim programının uygulanması, materyal kullanılmasının başarıya etkisi gibi çalışmalarla alanyazında sıklıkla karşılaşılmaktadır:

Navarro ve Millan (2007) görsel ve sözel formatta, sunulan bir etkinlikte görme yetersizliği olan çocukların olgu ve olaylarla ilgi çıkarımlarda bulunmasına yönelik çıkarımsal yeteneklerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda görme yetersizliği olan çocuklardaki çıkarımsal çeşitliliğin normal gören çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Görme yetersizliği olan çocukların sözel

çıkarımlar, normal gören çocukların görsel çıkarımlar kullandıkları belirlenmiştir. Tuncer ve Altunay (2009) yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin görme engelli öğrencilerin fen bilgisi dersinde öğrenme performanslarına etkisini incelemek için yaptıkları çalışmada öğrencilere geleneksel ve yapılandırılmış ödevler sunularak, bu iki durumun bilgiyi edinmedeki etkileri incelenmiştir. Aydın (2012) görme engelli üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilgi kaynakları, kütüphaneler, üniversite kütüphanelerinden aldıkları hizmetler, üniversite kütüphanelerinin kullanımında yaşadıkları problemler ile web sitelerine ilişkin sorunları araştırmıştır. Araştırmaya bağlı olarak ülkemizdeki üniversite bünyesinde bulunan kütüphanelerinin görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı, görme yetersizliği olan bireylere yetersizliği olan bireylerin erişilebilirliğinin göz önüne alınmadığı sonucuna varılmaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmalar, toplumdan soyutlanmış ya da soyutlanmakta olan engelli bireylerin hayata bağlılığını arttırmalarına, aldıkları dersleri anlamlandırmalarına, çevrelerindeki materyallerin görme yetersizliği olan bireylere uygunluğuna ve etkili eğitimler almalarına yönelik çalışmalardır. Görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabirlikleri hakkında alanyazında çalışma bulunmaması ve görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlıkları hakkındaki öğretmen eğitimcilerinin görüşleri, görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin de normal bireyler gibi bilimsel okuryazar bireyler olabilecekleri gerçeğinin farkına varılmasına öncülük edebileceği düşünülmüştür. Diğer taraftan görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin öğrenmekte en çok zorlandıkları dersler arasında fen ve matematik gibi şekil ve çizimlerin yaygın olarak kullanıldığı dersler yer almaktadır (Smith & Rosenblum, 2013). Araştırmacıların görme yetersizliğinden etkilenen bireylere fen öğretimi üzerine yürüttükleri çalışmalar sürecindeki gözlemlerine göre bu durumdaki bireylerin bilimsel okuryazar olamayacakları şeklinde bir algının olduğu anlaşılmıştır. Bu algının temel sebebi, eğitim ortamlarındaki uygulamaların ağırlıklı olarak görme ve işitme duyularına dayalı olarak tasarlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden bu araştırma kapsamında öğretmen eğitimcilerinde de böyle bir algının olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ülkemizde görme yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim ortam ve yöntemlerinin düzenlenmesine olanak sağlaması açısından öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlığı nasıl algıladıkları ve görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabirliği hakkındaki düşüncelerini çeşitli boyutlarda açığa çıkarmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Çalışmada toplumumuzda azımsanmayacak bir sayıya sahip olan 14.000 görme yetersizliği olan bireyin (Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2009) bilimsel okuryazar olabir durumu ya da sahip olunan bilimsel okuryazarlığın engeli olmayan bireylerle aynı seviyede olabir durumu incelenmektedir. Buna bağlı olarak, çalışmanın amacına temel oluşturan “Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları hakkında öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmek için öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin düşünce ve görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma yönteminde nitel durum çalışması desenleri içerisinde yer alan betimsel durum çalışması kullanılmıştır. Betimsel durum çalışması önceden belirlenmiş bir durum üzerine araştırma sorularıyla araştırmacının belli bir çerçeve doğrultusunda betimlemeler yapmasıdır (Yin, 2003). Bu doğrultuda çalışmamızda 10 öğretmen eğitimcisinin görüşlerini toplamak ve görüşlerin belirlenmesinde en uygun aracın görüşme olması nedeniyle araştırma yöntemi nitel yöntem olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu erişilebilirliği kolay olduğu için Hacettepe Üniversitesi ve Artvin Çoruh Üniversitesi'nde fen ve matematik eğitimi alanlarında görev yapan öğretmen eğitimcileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma grubunu oluşturan öğretmen eğitimcilerinin özellikleri

Öğretmen Eğitimcisi	Cinsiyet	Branş	Engelli Öğrencisi Olma Durumu	Görme Yetersizliği Hakkındaki Bilgileri	Görev Süresi
Arif	Bay	Matematik Eğitimi	Yok	Genel bilgiye sahip	4
Cenk	Bay	Matematik Eğitimi	Yok	Az bilgiye sahip	4
İzzet	Bay	Kimya Eğitimi	Var	Genel bilgiye sahip	10
Kazım	Bay	Fen Eğitimi	Yok	Az bilgiye sahip	8
Leyla	Bayan	Fen Eğitimi	Yok	Genel bilgiye sahip	2
Meltem	Bayan	Matematik Eğitimi	Yok	Az bilgiye sahip	4
Nazlı	Bayan	Fen Eğitimi	Var	Genel bilgiye sahip	6
Pelin	Bayan	Kimya Eğitimi	Yok	Bilgi sahibi değil	3
Sevgi	Bayan	Fizik Eğitimi	Yok	Az bilgiye sahip	7
Zeki	Bay	Fizik Eğitimi	Var	Genel bilgiye sahip	3

İsimler takma isimler olup araştırmacılar tarafından kodlanmıştır.

Çalışmada eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenler yer aldığından öğretmen eğitimcileri kavramı kullanılmıştır. Görüşmeler gönüllü katılım gerektirdiğinden dolayı iki üniversitede görev yapan toplam 42 öğretmen eğitimcisine görüşmenin amacı söylenerek görüşmeye katılma durumları sorulmuştur. Görüşmeye katılmak isteyen öğretmen eğitimcileri ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen eğitimcilerinin görme yetersizliği hakkındaki bilgi düzeyleri "Görme engelliler hakkında ne biliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaba göre belirlenmiştir. Görme engellilerin sınıflanması, eğitimi, yaşantısı, becerileri vb. durumların bir kısmı veya tamamı hakkında bilgi sahibi olanlar "Genel bilgiye sahip" kategorisine, etrafında gördükleri ve genel olarak okuduklarıyla aklında kalanlar "Az bilgiye sahip" kategorisine ve soruya hiçbir cevap vermeyenler ya da yanlış cevap verenler " Bilgi sahibi değil" kategorisine yerleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmış, veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1) kullanılmıştır. Görüşme, insanların olay veya durumlara karşı bakış açılarını, duygularını, algılarını ve bilgilerini açık bir şekilde ifade ettikleri bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 2007; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmede günlük yaşamda kullandığımız ve iletişim aracı olan konuşma ile veri toplanmaktadır.

Araştırma problemini oluşturan konu ile ilgili alanyazın incelemesi yapıldıktan sonra öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlık hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun maddelerinin araştırma sorusuna paralel olarak oluşturulması ile veri toplama aracının geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca görüşme formu fen eğitimi ve nitel araştırma konusunda uzman iki araştırmacı tarafından kapsam, dil, soruların açık ve anlaşılır olması açısından incelenmiştir. Alınan uzman görüşleri ve incelemeler ışığında görüşme formu düzenlenmiş ve son şekli oluşturulmuştur.

Görüşme yapılmadan önce öğretmen eğitimcileri ile yüz yüze görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve görüşmeye gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşmeler, öğretmen eğitimcilerinin istediği yerde gerçekleştirilmiş, ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiş, konuşmalar öğretmen eğitimcilerinin bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Öğretmen eğitimcilerine, görüşlerini rahat aktarabilmesi için, çalışmada kişi ismi kullanılmayacağı ve görüşmelerin yaklaşık 30 ile 45 dakika arasında süreceği görüşme öncesi bildirilmiştir. Ayrıca, araştırmada veri kaybının önlenmesi ve güvenilir bir analiz yapılabilmesi için görüşmeler kayıt altına alınmıştır (Bogdan & Biklen, 2007; Ekiz, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeve rehber olarak kullanılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği ile ilgili olarak da çalışma grubunun özellikleri tanımlanmıştır (Bogdan & Biklen, 2007). Böylece araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genelleme olanağı artacaktır.

Veri Analizi

Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu nedenle elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). McMillan ve Schumacher (2010)'a göre içerik analizi verilerin toplanması, toplanan verilerin kodlanması, kodlardan kategorilerin ve temaların oluşturulması ve verilerin görselleştirilmesinden meydana gelmektedir. Görüşme verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin son aşamasında ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak, öğretmen eğitimcileriyle yapılan görüşmelerin analiz sonuçları yer almaktadır. Her bir madde ve bu maddelerin alt maddelerine ilişkin bulgular tablolarda özetlenmiştir. Tablolarda her bir maddeye ilişkin kategoriler bulunmaktadır. Her maddeye ilişkin kategoriler, ilgili olduğu araştırma sorusunun altında yer almaktadır. Görüşme sonuçları araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiş ve sunulmuştur:

Öğretmen Eğitimcilerinin Okuryazarlık Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen eğitimcileriyle yapılan görüşmelerde, bilimsel okuryazarlıkla ilgili bilgi toplayabilmek, kavram yanlışlarından kaynaklı bilgi yanlışlığının olup olmadığını tespit edebilmek için “okuryazarlık nedir?” sorusu sorulmuştur. Sorulan sorudan elde edilen cevaplara göre: dört öğretmen eğitimcisi okuryazarlık için gerekli olan temel kavramları söyleyerek “basit tanım”, beş öğretmen eğitimcisi ise kelimenin anlamından yola çıkarak “anlamlandırılmış tanım” yapmıştır.

Okuryazarlık hakkında alınan görüşlerde, öğretmen eğitimcileri okuryazarlık basit tanımı için şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

Arif: “Okuma, yazma becerisini kazanmış ve bütün olarak okuyabilen, yazabilen kişinin yapabileceği işlemlerdir.”

Cenk: “İlkokul olarak bir çocuğun okumayı, yazmayı öğrenmesi şeklinde düşünebiliriz.”

Kazım: “Okumayı ve yazmayı bilmek geliyor.”

İzzet: “Basit boyuttan düşünürsek okuyazar okuyan bir bireydir.”

Meltem: “Okuryazarlık okuyabilme ve yazabilmenin bir bileşenidir.”

Okuryazarlığın sadece okumak ve yazmaktan ibaret olmadığını ve anlamlandırılmış tanımlarını yapan öğretmen eğitimcileri ise şöyle ifade etmişlerdir:

Zeki: “Okuması yazması önemlidir fakat okuduğunu anlaması ve anlamlandırması daha önemlidir.”

Pelin: “Okuyup anlamak, anladığını da cümlelere dökmek ya da anlatmaktır.”

Nazlı: “Okuryazarlık okumaktır, yazmaktır, anlamaktır, anlatmaktır.”

Leyla: “Bir şeyi anlamak, anlamının yanı sıra ortaya birde dönüt ortaya koyabilmek. Okumak anlamayı, yazma kısmı da anladığını ortaya koyabilmeyi, bir ürün ortaya koyabilmeyi aklıma getiriyor.”

Okuryazarlık denilince bilimsel okuryazarlıkla karıştıran bir öğretmen eğitimcisi ise şöyle görüş bildirmiştir:

Sevgi: “Konu ile ilgili araştırma yapabilmek, istediğin yayınlara ulaşabilmek, o konu ile ilgili bir fikir sahibi olabilmek diye düşünüyorum.”

Okuryazarlığın anlamının bilinmesi bir kişinin bilimsel okuryazarlığı nasıl tanımladığı ve bilimsel okuryazarlıkla okuryazarlığı karıştırıp karıştırmadığı açısından önemlidir. Bu anlamda görüşleri alınan öğretmen eğitimcilere “bilimsel okuryazarlık nedir?” sorusu sorulmuştur. Bilimsel okuryazarlık tanımını alanyazındaki tanıma benzer yapan beş öğretmen eğitimcisi “genel bilimsel okuryazarlık” tanımı, sadece akademik çalışmalar yapanlar veya akademik çalışmalar yapmak için gerekliliğini öne süren altı öğretmen eğitimcisi ise “akademik bilimsel okuryazarlık” tanımı kullanmıştır.

Çalışmada bilimsel okuryazarlığın her iki tanımı da yapanlar bulunmaktadır. Bu kişiler bilimsel okuryazarlığı “bilimsel ürünleri anlayabilecek altyapıya sahip olma ve gerekirse istediği zaman kendisi de bilimsel bir ürünü ortaya koymaktır. Bilimsel okuryazarlık için bilimsel altyapının olması şart değildir.” şeklinde tanımlamışlardır.

Genel bilimsel okuryazarlık tanımı yapanlar bilimle ilgili açıklamalardan çok bireylerin doğayı, çevresindeki olayları ve hayatı anlamaları üzerine durmuşlardır:

Pelin: “Okuyazar bir insanın bilimin bir kenarından tutup onunla ilgilenmesi, ilgilenmese bile bilimsel içerikli cümleler geçtiğinde söylenenleri anlamasıdır.”

Nazlı: “Bilimle alakalı olan ya da alakalı olmayan kişilerin bilimsel içerikli bir paragrafı okuduğunda anlaması hatta uygulayabilmesi ya da hayatta olan olayları anlamasıdır. Neden sonuç ilişkisi ile irdeleyebilmesidir.”

Akademik bilimsel okuryazarlık tanımı yapanlar ise sadece bilim üzerine yoğunlaşarak tanımları yapmışlardır:

Meltem: “Elimize aldığımız her şeyi okuyabiliriz kafamızdan geçen herhangi bir şeyleri yazabiliriz fakat bunların belirli bilimsel bir niteliği olmasında bilimsel okuryazarlık olacağını düşünüyorum.”

Cenk: “Bilimsel okuryazarlıktan benim anladığım şey kişinin ilgilenmiş olduğu alanla alakalı belirli bir backround’ı oluşturmasıdır. Yani belirli bir bilimsel altyapının oluşturması olarak düşünüyorum.”

Bilimsel okuryazarlığın gerekliliklerini öğrenmek için “Bilimsel okuryazar olabilmek için gerekli şartlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmış, elde edilen cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Bilimsel okuryazar olabilmek için gerekli şartlar

Kategori	Frekans*
• Bilimsel bilgi sistematigi	2
• Merak	3
• Okuryazarlık	3
• Okuduğunu anlama ve hayatla anlamlandırma	4
• Altyapı ve ön koşul bilgiler	15

*Frekanslar ilgili görüşü ifade eden öğretim elemanı sayısını göstermektedir. Bir katılımcı benzer konuda farklı görüşler ifade ettiğinden dolayı toplam frekans katılımcı sayısını geçebilir.

Süren (2008) bilimsel okuryazarlık için bilimsel süreç becerilerine sahip olması gerektiğini söylemiştir. Bilimsel süreç becerilerini çalışmamızdaki öğretmen eğitimcileri bilimsel bilgi sistematigi şeklinde ifade etmişlerdir:

Zeki: “Eski zamanlarda yaşayan ama bilimsel bilgiye sahip olmayan fakat bilimsel bilgi sistematigine sahip insanlar vardı. Bunlar kaplamacılar ya da kalaycılar bilimsel okuryazar olmamalarına rağmen bilimsel okuryazar gibi olayları yorumlayabilen ve yaptıkları çalışmalarını iyileştirebilen kişilerdir.”

Cenk: “Bilimsel okuryazarlık için bir kişi öncelikle ön bilgileri bilecek daha sonra önbilgilerden yola çıkarak yeni şeyler oluşturabilmesi, analiz ve sentez yapabilmesi şarttır.”

Bilimsel okuryazarlık, etrafımızda gerçekleşen olayların nasıl gerçekleştiğini anlamak için gerekli olan merak duygusunun sürdürülebilmesinde gerekli olan ilgi, tutum ve bilgilerdir. Yani merak temasının bilimsel okuryazarlık için gerekli bir şart olduğu anlaşılmaktadır. Merak ile ilgili öğretmen eğitimcilerinin görüşleri:

Leyla: “Bilimsel okuryazarlığın en temel şartı meraktır bence. Meraklı olan bir kişi merakını gidermek için bilimsel yöntemin ne olduğunu anlamak için çaba sarf edecektir.”

Meltem: “Kar tanelerinin farklı şekillerde düşmesini ben bu olayı bilmeden bunun nedenini araştırma isteğim gelmez. Dolayısıyla öncelikle bir bilgim olacak, daha sonra ben bunu merak edeceğim neden farklı şekillerde düşüyor diye.”

Bilimsel okuryazarlık denilince içinde okuryazarlık geçtiğinden dolayı akıllara okuryazarlık gelmektedir. Okuryazarlık kategorisi fazla söylenmemiş olsa da öğretmen eğitimcilerimizce farklı şekillerde açıklanmıştır:

Pelin: “Bilimsel okuryazar adı üstünde okuryazar olmak önemli bir şarttır. Okuryazar olmayan bir kişinin bilimsel okuryazar olması beklenemez.”

İzzet: “Okuma yazma bilen herkes bilimsel okuryazar olabilir.”

Arif: “Temel okuma yazmaya yönelik bilgi ve becerilerini sağlamış olması gerekir ki bilimsel okuryazar olsun.”

Alt yapının sağlanması kadar okuduğunu anlama ve anladıklarını yaşadığı çevreyle ilişkilendirme bilimsel okuryazarlığın temel şartlarından birisidir. Bu şart öğretmen eğitimcileri tarafından değişik şekillerde ifade edilmektedir:

Pelin: “Bilimsel yapıyı az olsa bile oluşturması gerekir. Ve bilimsel bilgileri günlük hayatla bağdaştırması gerekir.”

İzzet: “Bilimsel okuryazarlık için okuduğunu anlama da önemlidir. Yani her okuduğumuz şeyi anlayamayabiliriz. Bilimsel bir şeyi okuyup anlayabilmek için bilimsel alt yapımızın olması gerekir. 10. Sınıftaki bir çocuğa kuantum ile ilgili bir şeyler okutamazsınız. Onun içindeki bilgileri onun anlaması ve hayatla anlamlandırması çok zordur.”

Nazlı: “Bence konu ya da konularla ilgili belirli bir bilgi birikimi olması gerekir. Sadece bilgi birikimi de yetmez, bilgi birikimini yaşamı anlamak için kullanacak deneyime sahip olmalıdır.”

Yapılan görüşmelerde daha çok öncelikle ilgilenilecek konuyla ilgili alt yapıların olması ve daha özel konular incelenecekse ön koşul bilgilerin olması gerektiği ile ilgili görüşler sunulmuştur:

Arif: “Ön koşul bilgi ve beceriler lazım. Ön koşul becerileri düşündüğümüzde ise öncelikle işlemsel beceri veya bilgiler olması lazım. Bunu bilgi boyutunda düşünürsek temel okuma yazmaya yönelik bilgi ve becerilerini sağlamış olması lazım. Sonrasında bilimsel becerilerini artık bu bilimsel okuyazar olacağı konuya göre araştırma becerisi sağlanabilir.”

Kazım: “Bence o konuyla ilgili bir dağarcığı olmalıdır. Ama bu dağarcık kullanılabilir seviyede ve anlam verecek şekilde olmalıdır ki kullandığı şeyleri anlamada zorluk çekmesinler.”

Nazlı: “Konu ya da konularla ilgili belirli bir bilgi birikimi olması gerekir.”

Meltem: “Bilimsel okuyazar olması için bir konu hakkında bilgisi olması lazım.”, “Bir şeyi bilmeden yani altyapımız olmadan bir fikir yürütmek boş olur.”

Çenk: “Kişinin temel bilgileri bilmesi gerekiyor. Kendi bölümüm adına konuşacak olursam: bir matematik bölümü için bu işi en alt seviyeden tutacak olursak dört işlem yapıyor olabilmesi, tanımlıyor olabilmesi gerekir. Üst düzey olarak düşünecek olursak da işte denklemlerdir, türevlerdir bu tür şeyleri ifade ediyor ve kullanıyor olması gibi ön koşul bilgilerinin olması bilimsel okuryazarlığın olmazsa olmazıdır.”

Öğretmen eğitimcilerindeki bilimsel okuryazarlık görüşlerini biraz daha açığa çıkarmak ve bilimsel okuryazarlık terimine demografik özelliklerden yaşın etkisini öğrenmek için “Sizce bilimsel okuryazarlıkta yaş sınırı var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Soruya verilen cevaplar sonucunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3.
Bilimsel okuryazarlık yaş sınırı ile ilgili görüşler

Kategori	Frekans
• Okuryazarlık şart değil (okuma ve yazma)	1
• İlkokula başlamış olmak	2
• Yaş sınırı yok okuyazar olmak önemli	3
• Yaş sınırı yok alt yapı önemli	7

Bilimsel okuryazarlık için okuryazarlık şart değildir kategorisini savunanlar:

Zeki: “Okuma yazma bilmeden de bilimsel okuyazar olunabilir. Eğer bilimle ilgili bilgisi varsa ve hayattaki olayları sistematikleştirebiliyorsa yaş sınırı gerekmez.”

İlkokula başlamış olmak kategorisini savunanlar:

Pelin: “Şöyle desem olur herhalde okuma ve yazmaya başlayıp okuduğunu anlayıp yazdığı zamandır. Bunun için tabi ki 7 yaş ve üstüdür.”

Zeki: “İlkokula başlamış olup okuma yazmayı çözmek şartı sağlanmalıdır.”

Yaş sınırı yok, okuryazarlık önemlidir kategorisini öne sürenler:

İzzet: “Bilimsel okuryazarlığı çocuğun okuma yazmayı öğrenmesi ile başlatabiliriz. Onu da bireysel okuryazarlığa çevireceksek bunu bireyin okuyup yazmaya başlamasıyla beraber başlayacağını düşünüyorum.”

Kazım: “Kişinin bilgi dağarcığı yeterli ise yaş sınırı yoktur ama dağarcığı yetersizse bence o zaman bilgi dağarcığı oluşması için kişinin okuma yazma bilmesi gerekir.”

Yaş sınırı yok, altyapı önemlidir kategorisini öne sürenler:

Arif: “Bilimsel okuryazarlık için yaş sınırı ve okuma yazmadan önce o becerileri bilimsel problem durumunu tanımlayabilme, problem durumu hakkında veri toplama, bu verileri analiz edebilme ve yorumda bulunabilme gibi becerileri olan insanlar bilimsel okuryazar olabilir.”

Leyla: “Bilimsel okuryazarlıkta yaş sınırı yoktur. Meraklı olan bir çocukta bilimsel okuryazar olabilir, fakat meraklı olmayan bir yetişkin de bilimsel okuryazar olmayabilir. Dolayısıyla bu merakın yanında kendini yetiştirme, gerekli eğitimleri alma gibi süreçlerde gereklidir.”

Nazlı: “İyi yetiştirildikten sonra küçük çocuk bile bilimsel okuryazar olabilir. Yeter ki yaptığını anlasın neden gerçekleşiyor onu bilsin ve ona benzer olaylarda aynı çıkarımlara varabilsin.”

Öğretmen eğitimcilerine göre kimlerin bilimsel okuryazar olabileceği hakkındaki düşüncelerini öğrenmek ve görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlığı ile ilgili düşüncelerine zemin oluşturması açısından “ Kimler bilimsel okuryazar olabilir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Kimler bilimsel okuryazar olabilir? sorusuna ait öğretmen eğitimcilerinin görüşleri

Kategori	Frekans
• Ev hanımları ve engelliler bilimsel okuryazar olamazlar	1
• Meslekler arası seviye farklılaşması vardır	6
• Engel çeşidine göre bilimsel okuryazarlık farklılaşabilir	6
• Ön koşul öğrenmesi olan bireyler	8

Ev hanımları ve engelliler bilimsel okuryazar olamazlar:

Sevgi: “Ev hanımları ve engelliler sınıfında zihinsel geriliği olanlar, görme engeli olanlar ve bedensel engeli çok ileri olanların bilimsel okuryazar olamayacaklarını düşünüyorum.”

Engel çeşidine göre bilimsel okuryazarlık farklılaşabilir:

Arif: “Engellilerde zekâ geriliği olmadığı sürece bilimsel okuryazar olabileceklerini düşünüyorum. İşitme engelli grup tabi ki bilimsel okuryazar olabilir. Fiziksel bir engel bilimsel okuryazarlık için bir engel teşkil etmez. Bazı zihinsel engele sahip olan grupları çıkarabiliriz fakat onlarda bilimsel okuryazar olabilir.”

Kazım: “Engellilerin de bilimsel okuryazar olması gayet doğal. Kendini geliştirerek bilimsel okuryazar olabilir. Yeter ki hayatta neler ne şekilde gerçekleşiyor engeline uygun olarak

önemsesin. Ne gerçekleşince ne gibi değişiklikler oluyor bunlara da anlam kazandırırsa bilimsel okuryazar olabilir.”

Mesleklerin almış olduğu eğitimi ve bilimi kullanmalarına göre meslekler arası seviye farklılaşması vardır:

Arif: “ Meslek olarak bu becerileri aktif olarak kullanan meslek gruplarında bilimsel okuryazarlık becerileri farklı gerçekleşecektir. Mesela bir akademisyenin bilimsel okuryazarlık becerileri ile bir işçinin bilimsel okuryazarlık becerileri veya bir sosyal hizmetlerde çalışan işçinin ya da bir esnafın bilimsel okuryazarlık becerileri farklı olacaktır.”

Nazlı: “Üniversite okuyan bireyler bilimsel okuryazarlıkta ileri noktadırlar çünkü hayatı daha iyi anlamak ve öğrendiklerini anlamlı kullanmaları için eğitim alıyorlar. Buna bağlı olarak her meslek grubu kendine göre bilimsel okuryazardır.”

Ön koşul öğrenmelerin gerçekleştiği her birey bilimsel okuryazar olabilir:

Cenk: “Her birey yani bir ev hanımı dâhil kendi yapmış olduğu işte belirli bir birikime ulaştığından dolayı, kendi çapında küçük de olsa bir şeyler yapabildiğinden dolayı, bilimsel okuryazar olarak değerlendirilebilir.”

Kazım: “Herkes olabilir. Okuma yazma bilirse ya da kendini geliştirirse bilimsel okuryazar olabilir herkes.”

Pelin: “Okuryazar olan herkes olabilir. Tabi ki bilimsel altyapısı olmak şartı ile.”

Görme yetersizliği olan bir birey ile engeli olmayan bireyin bilimsel okuryazar olabilirliği hakkında öğretmen eğitimcilerinin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Bilimsel okuryazarlığın görme yetersizliği olan öğrenciyle engeli olmayan öğrencilerin kıyaslanması

Kategori	Frekans
• Engeli olmayan bireyler kendileri bilimsel okuryazar olabilirler	1
• Gerekli şartlar sağlanırsa farklılıklar ortadan kalkar	4
• Süreç içinde görme engelliler dezavantajlıdır	6
• Görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilmesinde eksik durumların varlığı	7

Engeli olmayan bireyler kendileri bilimsel okuryazar olabilirler:

Zeki: “Engeli olmayan bireylere okuma yazmayı öğrettikten sonra kendileri bilimsel okuryazar olabilirler. Fakat görme engellilere okuma yazma öğretilse bile kendilerinin bilimsel okuryazar olması zordur.”

Gerekli şartlar sağlanırsa farklılıklar ortadan kalkar:

Meltem: “Bilimsel okuryazarlıkta isteğin çok önemli olduğunu düşünüyorum, yani ikisi de istekli olduktan sonra gören bireylerin daha avantajlı olacaktır muhtemelen ama görme engelli öğrencilerinde bu açığı kapatmaması için herhangi bir engelin olduğunu düşünüyorum.”

Kazım: “Görme engellilerde sağlam bir alt yapı oluşturan aileleri, öğretmenleri olmadı ise öğrenmek istemeyen öğrencilerden farkı yoktur. Birisinin gözü görüyor ama anlamak istemiyor, birisi ise kör ve öğrenmeye çalışıyor. Emin olun güzel bir eğitim verilirse kör öğrenciler daha bilimsel okuryazar olabilirler.”

Süreç içinde görme yetersizliği olan bireyler dezavantajlıdır:

Arif: “Görme engelliler bilimsel okuryazar olamaz demek mümkün değil olabilirler tabi ki. Şunu söyleyebilirim görme engelli birey sürece dezavantajlı olarak başlamaktadır ve süreci dezavantajlı bitirmektedirler.”

Sevgi: “Her ne yaparsak yapalım ikisinin eşit seviyede öğrenmesi güç olur. O yüzden görme engelli birey 1 öğrenirken normal birey belki 2 belki 3 katı öğrenecek bu yüzden görme engellilerin bilimsel okuryazar olması normal görenlere kıyasla zordur.”

Görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilmesinde eksik durumların varlığı:

Leyla: “Görme engelli kişiler normal kişilerden bedensel olarak eksiktirler. Normal bir bireyin bilimsel okuryazar olabilme olasılığı yüksekken onların normal kişilere oranla daha düşük olduğu kaçınılmaz.”

Cenk: “Görme engelli bir araştırmacıyla normal bir araştırmacının yapacağı aktiviteler farklı olacaktır. Belki gayret açısından aynı olabilir fakat bilim açısından bilgiye ulaşabilme açısından görme engelli birey illaki zorluğu olacaktır. Bu zorluk engelli arkadaşı engelleyecektir. Bu açıdan engelli olmayan bireylerin bilimsel okuryazar olması daha kolay gibi gözüküyor.”

Nazlı: “Görme engelli bir öğrenci hayatı anlaması için öncelikle dokunması gerekir. Fakat gören öğrenci dokunmasına gerek kalmadan daha kolay cisimleri tanıyabilir. Görme engelli birisi konuyu anlaması için birkaç kez dinlemesi gerekir ve onu kavratacak bir şeye dokunması gerekirken gören kişi bir kere dinlerken aynı anda konuyla ilgili video izlemesi, eğitim materyaline bakması onun konuyu kavramasına vesile olur. Bu anlattıklarına önem verirken sıkıntısız bir kişi daha kolay bilimsel okuryazar olabilirken görmeyen birinin bilimsel okuryazar olması sektelere uğrar.”

Görme engellilerin bilimsel okuryazar olması için gerekli şartların ne olduğu ve bu şartlar sağlanırsa görme engeli olmayan bireyler gibi bilimsel okuryazar olabilmeleri hakkındaki öğretmen eğitimcilerinin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilimsel okuryazar olabilmesi için gerekli şartlar ve bilimsel okuryazar olabilmeleri

Kategori	Frekans
• Farklı öğretim yöntem ve teknikler	1
• Bilinçli aile ve donanımlı öğretmen	2
• Bilgisayar teknolojileri	3
• Görme seviyesine uygun materyaller	4
• Altyapı	6
• Cesaret ve güdüleme	6
• Dokunsal ve sesli öğretim materyalleri	8
• Görme yetersizliği olan bireyler bilimsel okuryazar olabilir, fakat normal bireyler kadar değil	3
• Gerekli şartlar sağlanırsa görme yetersizliği olan bireyler bilimsel okuryazar olabilir”	7

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili görüşler:

Meltem: “Onlara olayları hissettirebilecek drama gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklere aktif olarak yer verilmesi görme engellilerin aktif olarak öğrenmesini sağlayacaktır.”

Bilinçli aile ve donanımlı öğretmen ile ilgili görüşler:

Kazım: “Güzel, ilgili ve bilgili bir ailesi olması gerekir öncelikle. Akademik olarak bilinçli, yöntem olarak dolgun bir öğretmenin olması gerekir.”

Gerekli bilgisayar teknolojilerinin sağlanması görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olması için gerekli şarttır görüşünü savunan:

İzzet: “Teknolojinin nimetlerinden yararlanmak gerektiğini düşünüyorum. Mesela düşünebilir misiniz her kitabın elektronik ya da sözlü olarak sunan bir program var bu görme engellilerin diğer baskın duyu organı olan işitme ile pek çok şeyi öğreneceğinin bir göstergesidir.”

Meltem: “Teknolojik ürünlerin kullanılması görme engelli bireyin buna katılması onun anlamasını arttıracaktır.”

Görme seviyesine uygun materyaller ile ilgili görüşler:

Zeki: “Her ders için materyaller geliştirilmeli ve tanımlamaların yapılması içinde öğrencinin görme seviyesine uygun olmalı.”

İzzet: “Göz dışında hangi baskın duyu organı var ise o organlara hitap edecek materyallerin geliştirilmesi gerekir.”

Nazlı: “Her öğrencinin yapısına uygun materyaller belirlenmeli ki öğrenmeleri kolaylaşsın.”

Altyapının sağlanması ile ilgili görüşler:

Kazım: “Bilimsel okuryazarlığı arttıracak zengin ve içerikli bir bilgi birikimi oluşturulmalıdır.”

Cenk: “Görme engellilerin kendilerine göre sınıfları olması gerekecek, engellerinin kısıtlılıklarını ortadan kaldıracak şartlar olması gerekir.”

Leyla: “Bilgisayar teknolojilerinin kullanımlarının görme engelliler için yaygınlaştırılması, öğrenme altyapılarının basite indirgenmesi, gerekli samimi ortamın sağlanması ve gerekli cesaretlendirmeler sağlanırsa kesinlikle ve kesinlikle bilimsel okuryazar olurlar hatta normal bir bireydeki bilimsel okuryazarlığa erişmeleri kaçınılmaz olur.”

Cesaret ve güdüleme ile ilgili görüşler:

Leyla: “Her şeyden önemlisi onlara yapabileceklerinin hissini verilmesidir. Çünkü bizim toplumumuzda herkesin yapamayacağı belirli kitlelere uygun bir şeymiş gibi algı oluşuyor.”

Nazlı: “Onlarında bilimsel okuryazar olabileceklerini ve görme engelli olmanın o kadar kötü bir şey olmadığını aşlamak ya da özgüveni sağlamak gerekir.”

Görme yetersizliği olan bireylerde bilimsel okuryazarlık şartının sağlanması için görme yetersizliği olan bireylere dokunsal ve sesli öğretim materyallerinin sunulması gerektiği ile ilgili görüşler:

Pelin: “Görme engellilerin anlamalarını kolaylaştıracak araç ve gereçler geliştirilerek, gerekli bilgiye ulaşabilecekleri maddi durumlar iyileştirilmesi gerekir. Kısacası gözleri olmayana göz olabilecek şeyler sağlanmalı.”

Kazım: “Olayları görmeyenlere görüyormuş gibi anlatan yardımcıların olması bilimsel okuryazar olmalarını sağlayabilir.”

Öğretmen eğitimcilerinin belirtmiş olduğu şartların sağlanması durumunda görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olmaları konusunda iki farklı kategori oluşmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin büyük bir çoğunluğu gerekli şartlar sağlanırsa engeli olmayan bireyler kadar bilimsel okuryazar olabilirler görüşünü savunmaktadırlar:

Leyla: “Belirttiğim şartların sağlanması durumunda görme engelliler bilimsel okuryazar olurlar hatta normal bir bireydeki bilimsel okuryazarlığa erişmeleri kaçınılmaz olur.”

Kazım: “İmkânlar sağlanırsa şuna eminim hayatı anlamak istemeyen ve derslere çalışmayan öğrencilerden daha fazla bilimsel okuryazar olacaklardır. Hatta gayret ederlerse eminim ki bilimsel okuryazarlığı ileri safhalara ilerletebilirler.”

Görme yetersizliği olan bireyler bilimsel okuryazar olabilir, fakat normal bireyler kadar değil görüşünü savunanlar:

Cenk: “Görme engelli dediğimiz kişiler arasında da bilimsel okuryazarlığa ulaşabilecek potansiyele sahip bireyler vardır. Önü açıldığı takdirde önü açılabilir fakat bunun çıtısı düşük olabilir, normal kişiler kadar bilimsel okuryazar olamazlar.”

İzzet: “Görme engellilerin eğitimlerine önem verirsek ve gerekli şartları sağlarsak gören insanlar kadar olmasa da bilimsel okuryazarlığa ulaşabileceklerini düşünüyorum.”

Sonuç ve Tartışma

Alanyazın taramasında görme yetersizliği olan bireylere yönelik bilimsel okuryazarlık çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilirliği hakkında öğretmen eğitimcilerinin görüşleri bulunmamaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlık hakkındaki görüşleri bilimsel okuryazar öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmen eğitimcilerinin hepsi bilimsel okuryazarlık hakkında bilgi sahibidir. Fakat bilgi düzeyleri farklılık göstermektedir. “Bilimsel okuryazarlık nedir?” diye sorulduğunda öğretmen eğitimcilerinden alınan cevaplar Yaşar (2009)’ın bilimsel okuryazarlık için yapmış olduğu “Doğal ve toplumsal çevrede olup bitenlere karşı daha duyarlı tutum ve davranışlar sergilemek; günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara yönelik somut ve akılcı çözüm yolları önermek; bilgiye daha hızlı ulaşabilmek, yeni bilgiler üretebilmek, çağdaş teknolojileri etkili ve verimli kullanabilmek, yeni sistem ve teknolojiler geliştirebilmektir.” (s.155) tanımını tamamlar niteliktedir. Yapılan çalışmada öğretmen eğitimcisi olan Sevgi, okuryazarlıkla bilimsel okuryazarlığın aynı şey olduğunu ifade etmektedir. Hâlbuki okuryazarlığın bilimsel okuryazarlığın olmazsa olmazlarından olmadığı (Bybee, 1997) ve bilimsel okuryazarlığı desteklediği bilinmektedir (Öztürk ve Günel, 2015).

Bir bireyin bilimsel okuryazarlık düzeyine gelebilmesi için gerekli becerilere sahip olması gerekir. Çalışmada bilimsel okuryazarlık için altyapı ve ön koşul bilgiler, bilimsel bilgi sistematığı, okuduğunu anlama ve hayatla anlamlandırmak gibi becerilerin elde edilmesi gerektiği sonucu çıkmıştır. Bu durum, Süren (2008)’in çalışmasının sonucu olan bireyin bilimsel okuryazar olabilmesi için bilgi ve bilim ilişkisini bilmesi, bilimi yorumlayabilmesi, bilgileri günlük hayatında kullanabilmesi, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini destekler niteliktedir.

Çalışmada bilimsel okuryazarlıkta yaş sınırının olmadığı, bilimsel okuryazarlık için alt yapının olması gerektiği ve bu alt yapının küçük yaşlarda başlaması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Holt (1991), 2–6 yaş aralığındaki çocuklar bir bilim adamı kadar meraklı olan çocuklardır. Yani bilimsel okuryazarlığın gerekliliği olan araştırma, öğrenme ve yeni şeyler yaratma şartlarını yerine getirmeye isteklidirler. Bilimsel okuryazarlık küçük yaşlarda başlayıp birikimli olarak artmaktadır. Diğer bir deyişle, erken yaşta bireylere aşılanmış bilimsel okuryazarlık, bireylerin ufkuna genişlettiğinden gelecekteki yaşamları için fırsat sağlayacaktır (Kaya, Bahceci ve Altuk, 2012). Bilimsel okuryazarlık yaş sınırı ile ilgili olarak çalışmamızda sunulan görüşler alanyazını destekler niteliktedir.

Öğretmen eğitimcilerinin 7’si ön koşul öğrenmesi olan bireyler engel ve meslek türleri önemli olmaksızın her bireyin bilimsel okuryazar olabileceği düşüncesindedirler. Fakat bilimsel okuryazarlık için ön koşul öğrenmeler ne kadar sağlanırsa sağlansın meslekler ve engel türlerine göre bilimsel okuryazarlık seviyelerinin farklılık gösterebileceği düşüncesi savunulmuştur. Her birey bilimsel okuryazar olabilir fakat aynı seviyede bilimsel okuryazar olamayabilir. Buna bağlı olarak görme yetersizliği olan bireyin bilimsel okuryazarlığı ile yetersizliği olmayan bireyin bilimsel okuryazarlığı farklı olabilir. Böyle bir durumda

bireylerin bilimsel okuryazar olmaları için aynı düzeyde bilgi ve becerilere sahip olması gerekmemektedir, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamında kullanabilmesi ve bilimsel konuşmalara katılabilecek düzeyde bilimle ilgili bilgiye sahip olması gerekmektedir (Shwartz, Ben-Zvi ve Hofstein, 2006).

Bireylere imkânların sunulmasıyla her bireyin bilimsel okuryazar olabileceği görüşü savunulmaktadır. Screen (1988) bilimsel etkinlikler için bireylere bilimsel süreç becerilerini geliştirici olanaklar sunulması durumunda, bireylerin bilimsel süreç becerilerini üst düzeye çıkarabileceklerini belirtmektedir. Görme yetersizliği olan bireylere bilimsel süreçlerle ilgili bilgi verilmesi durumunda görme yetersizliği olan bir bireyin bilimsel okuryazarlık seviyesinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca görme yetersizliğine sahip olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilirliğini sağlamak ya da arttırmak için altyapılarının sağlanacağı dokunsal ve sesli materyallerin geliştirilmesi, bilgisayar teknolojilerinin oluşturulması ve farklı öğretim yöntem-tekniğin uygulanması gerektiği çalışma sonuçlarına bağlı olarak çıkmaktadır. Bunlara ek olarak çalışmada öğretmen eğitimcilerinin belirttiği gibi görme yetersizliği olan bireylerin özgüvenlerinin sağlanması için onlara cesaret verici ve güdüleyici durumlar oluşturulmalıdır. Ayrıca ailelerin bilinçlendirilmesi ve donanımlı öğretmenlerin görme engellilere eğitim verilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Alanyazında (MEB, 2006; Screen, 1988; Turgut, 2007) her bireyin bilimsel okuryazar olabileceği belirtmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin belirtmiş olduğu görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilmeleri için gerekli olan şartların sağlanması durumunda görme engelli öğrencilerin görme engeli olmayan bireyler kadar bilimsel okuryazar olabilecekleri, hatta gerekli çabayı gösterdikleri sürece aynı seviyeye ulaşabilecekleri görüşlerinde yoğunlaşmıştır.

Bilimsel okuryazar bireyler yetiştirebilmek için öncelikle bilimsel okuryazarlığın ve bilimsel okuryazar olabilmelerin gerekliliklerinin neler olduğunu bilen öğretmenlere (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Godek vd. 2015) ve öğretmen eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Çünkü bir öğrenciyi öğretmen, öğretmenleri ise öğretmen eğitimcileri yetiştirmektedir. Yani bir öğrencinin bilimsel okuryazar olabilmesi için öncelikle öğretmen eğitimcilerinin bilimsel okuryazarlığın ne olduğunu bilerek bilimsel okuryazar olmaları ve buna bağlı olarak bilimsel okuryazar öğretmenler yetiştirmeleri gerekmektedir. Bilimsel okuryazarlığın farkında olan öğretmenler gören ya da görmeyen öğrenci ayrımı yapmaksızın bilimsel okuryazar bireyler yetiştirebilecekleri beklenir. Bu açıdan değerlendirildiğinde görme yetersizliği olan bireyler için de gerekli bilimsel alt yapı sağlandığında bu bireylerin de edinmiş oldukları bilimsel alt yapıyı doğal ve toplumsal çevrelerinde kullanarak bilimsel okuryazar bireyler olmalarının önünde bir engel olmayacaktır.

Bilimsel okuryazar bireylerin artması ve görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlık farkındalıklarını sağlamak için bilinçli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bir öğretmenin bu konuda bilinçliliği ise öğretmen eğitimcileri ile üniversite yıllarında sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen eğitimcilerine akademik hayatları sürecinde bilimsel okuryazarlık seminerleri verilmeli ya da lisansüstü derslerde bilimsel okuryazarlık dersleri almaları sağlanmalıdır. Bilimsel okuryazarlık konusunda donanımlı öğretmen eğitimcileri donanımlı öğretmenlerin yetişmesini, donanımlı öğretmenler ise bilimsel okuryazarlık konusunda donanımlı öğrencilerin yetişmesini sağlayacaktır.

Görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazar olabilmeleri için:

- Öğretimi etkili kılacak dokunsal ve sesli materyaller,
- Konuları, kavramları ve olguların anlaşılmasını kolaylaştıracak bilgisayar teknolojileri,
- Görme yetersizlik seviyelerinin farklılıklarına uygun öğretim materyalleri,
- Bilimsel okuryazarlık konusunda bilinçli aile ve donanımlı öğretmenler,
- Kendilerinin bilimsel okuryazar olabileceklerine inanmaları için güdüleme ve cesaret,

- Öğrenmelerini kolaylaştırıcı farklı öğretim yöntem ve teknikler

sunulması yararlı olacaktır. Bu sayede görme yetersizliği olan bireylerin bilimsel okuryazarlıkları için altyapı oluşturulabilir ve bilimsel okuryazarlıkları geliştirebilirler.

Bu çalışmanın küçük bir öğretmen eğitimcisinden oluşan bir grubun görüşlerini yansıtıyor olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca görüşleri incelenen öğretmen eğitimcilerinin sadece birinin görme engelli bir öğrenci ile çalışma deneyiminin olması durumu da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Çünkü katılımcıların görüşleri deneyime dayalı olmaktan ziyade kuramsal bilgiye dayalı görüşleridir. Bu yüzden görme engelli öğrencilerle çalışmış öğretmen eğitimcileri ile bu çalışmanın tekrarlanması bu sınırlılığı ortadan kaldıracaktır.

References

- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Akgün, Ö. (2010). *Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji laboratuvarına ilişkin görüşleri ve bilim okuryazarlığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, A. (2012). Görme engelli üniversite öğrencilerinin bilgi erişim sorunları üzerine yapılmış bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 93-116.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2006). *Özürlüler araştırması*, Yayın No: 43. Ankara: Kalemder Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education* (Fifth edition). London: Pearson.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cavkayar, A. & Diken, İ. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler (1.baskı)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu, 2009. *Denetleme raporu*, sayı: 2009/5.
- Doğan, Y. & Yılmaz, M. (2013). Yapılandırmacı programın öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı yapma rolü ve programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 119-129.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415-439.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, M. (2015). The effect of scientific studies on students' scientific literacy and attitude. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 141-152.
- Godek, Y., Kaya, V. H. & Polat, D. (2015). The relationship between Turkish primary school students scientific literacy levels and scientific process skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(1), 03-11.
- Güler, N. (2013). *Sakarya ilinde görevli ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve uygulamadaki yeterlikleri*. Sakarya ilindeki eğitimi izleme projeleri sonuç raporları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Holt, B.G. (1991). *Science with young children*. Washington: National Association For The Education Of Young Children.
- Hsu, L. L. (2004). Developing concept maps from problem-based learning scenario discussions. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 510-518.
- Hurd, P. D. (1985). Science education for a new age: the reform movement. *NASSP Bulletin*, 69(482), 83-92.
- Karaman, A. & Apaydın, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarına astronomi yaz bilim kampının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 841-864.
- Kaya, V. H., Bahceci, D. & Altuk, Y. G. (2012). The relationship between primary school students' scientific literacy levels and scientific process skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2012), 495-500.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. & Bozoyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63

- S. Levent ZORLUOĞLU , Mustafa SÖZBİLİR, Aydın KIZILASLAN – Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45(2), 2016, 209-242
- Kızılaslan A. & Zorluoğlu, L. (2015). Görme engelli bireylerin geleceğe yönelik kaygıları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(16), 357-368.
- Kızılaslan A., Zorluoğlu, L., Yücel, A. & Sözbilir, M. (2016). Yeti yitimi modellerinin tarihsel süreci, *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-12.
- Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. (7th edition). New York: Pearson Publishing.
- Mertoglu, H. & Öztuna, A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir?. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 83-92.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Navarro, R. & Milla'n, R. (2007). Inferential functioning in visually impaired children. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 249–265.
- Norris, S. P. & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240.
- Oğuz, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.218-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, B. & Günel, M. Writing and its use as a learning tool from teachers' perspective: Instrument development and a pilot implementation. *Elementary Education Online*, 14(2), 713-733
- Özyürek, M. (1981). Görme özürlüler için öğretim yöntemleri ve öğretimin zenginleştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(12), 331-338.
- Ryder, J. (2001). Identifying science understanding for functional scientific literacy. *Studies in Science Education*, 36, 1-46.
- Screen, P. (1988). A case for a process approach: the warwick experience. *Physic Education*, 23, 146-149.
- Smith, D. and Rosenblum, J.P. (2013). The development of accepted performance items to demonstrate braille competence in the nemeth code for mathematics and science notation, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(3), 167-179.
- Shwartz, Y., Ben-Zvi, R. & Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high school students. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(4), 203-225.
- Süren, T. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuan, H. & Chin, C. (1999). *What can inservice Taiwanese science teachers learn and teach about the nature of science?*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Boston, MA.
- Tuncer, T. & Altunay, B. (2009). Görme engelli öğrencilerin bilgiyi edinmelerinde yapılandırılmış ve geleneksel ev ödevlerinin farklılaşan etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2) 1-11.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2) 233-256.
- Yaşar, Ş. (2009). Çağdaş bilim anlayışı. *Çağdaş yaşam çağdaş insan içinde* (155-162). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd edit.). London: Sage Publication.

Ek 1

Araştırma Sorusu: Görme engelli öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları hakkında akademisyen görüşleri nelerdir?

Üniversite:

Görüşme tarihi Başlangıç ve Bitiş zamanı:

Görüşmecisi:

Görüşülen kişinin akademik bölümü:

Merhaba ben Levent Artvin Çoruh Üniversitesinde Araştırma Görevlisiyim. Görme engelli öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları hakkında akademisyen görüşleri üzerine bir araştırma yapıyorum. Sizinle bilimsel okuryazarlık, görme engellilerin fen okur-yazarlığı hakkında konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, hem akademisyenlerin bilimsel okuryazarlık hakkında ki görüşleri, hem de akademisyenlerin görme engelli bireylerin bilimsel okuryazar olabilirliği hakkındaki düşüncelerini çeşitli boyutlarda açığa çıkarmaktır. Siz değerli akademisyenlerle görüşme yapmamın asıl sebebi: Bilimsel okuryazar öğrenciyi yetiştiren öğretmen adaylarını akademisyenlerin yetiştirmesi dolayısıyla bilimsel okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yapılacaksa öncelikle akademisyen görüşlerinin alınmasıdır. Bilimsel konuda yeterlilikleri arttırılmak istenen görme engelli öğrencilerin bilimsel okuryazar olup olamamalarıyla ilgili akademisyen görüşleri, görme engelli yetiştiren bir öğretmeni de yetiştiren kişinin akademisyen olduğunu bildiğim için, son derece önemlidir. Bu konuda sizin düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Araştırma sonuçları raporlaştırılırken kesinlikle görüşmecisi bireylerin isimleri verilmeyecektir.
- Görüşmeyi daha iyi analiz edebilmek için izin verirseniz kaydetmek istiyorum.
- Görüşme yaklaşık 30- 45 dk arası süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz başlayabiliriz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuryazarlık deyince aklınıza ne geliyor?
2. Sizce bilimsel okuryazarlık nedir?
3. Bilimsel okuryazar olabilmek için gerekli şartlar var mıdır? Varsa bu şartlar nelerdir?
4. Sizce bilimsel okuryazarlıkta yaş sınırı var mıdır?
5. Kimler bilimsel okuryazar olabilir?
 - Üniversite açısından?
 - İlkokul, ortaokul, lise açısından?
 - Meslek grupları açısından?
 - Ev hanımı bilimsel okuryazar olabilir mi?
 - Engelliler bilimsel okuryazar olabilir mi?
6. Engelli öğrencilere eğitim verdiniz mi?
7. Görme engeli hakkında ne biliyorsunuz?
8. Görme engelli bir öğrenciyle normal bir öğrenciyi bilimsel okuryazar olabilmek açısından kıyaslayabilir misiniz?
9. Görme engelli öğrencilerin normal öğrenciler gibi bilimsel okuryazar olabilmesi için neler yapılması gerekir?
 - Görme engelli öğrencilerin bilimsel okuryazar olabilmesi için gerekli şartlar sağlanırsa bilimsel okuryazar olabilirler mi?



Connecting Theory and Practice in Pre-Service Early Childhood Teacher Education Programs*

Gülşen ÜNVER^{a**}

^aUniversity of Ege, Faculty of Education, İzmir/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 15 March 2016

Revised 13 June 2016

Accepted 02 August 2016

Keywords:

Pre-service teacher education,
Connecting theory and practice,
Sense of teaching efficacy,
Attitude toward teaching.

Abstract

In this study, we aimed to improve the levels of teacher candidates' sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching. We used non-equivalent control group design with 17 teacher candidates in control group and 23 teacher candidates in experimental group. Different from the control group, we adopted the theory-practice connection as a principle in the experimental group; and we integrated the two methods courses and field experiences. The results of the analysis of covariance revealed that theory-practice connection had a statistically significant effect on the attitude toward teaching but not on the sense of teaching efficacy. Among the strengths of the treatment are structured observations; and being low-cost. Consequently, we recommend that teacher educators should compensate for the limitations of the present study and carry out similar studies.

Hizmet öncesi Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuram-Uygulama Bağlantısının Kurulması

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Mart 2016

Düzeltilme 13 Haziran 2016

Kabul 02 Ağustos 2016

Anahtar Kelimeler:

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi,
Kuram-uygulama bağlantısı,
Öğretmenlik yeterlik algısı,
Öğretmenliğe yönelik tutum.

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 17 öğretmen adayının kontrol grubuna, 23 öğretmen adayının deney grubuna katılımıyla denk olmayan kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak; kuram-uygulama bağlantısı ilke edinilmiş, iki öğretim yöntemi dersi ile okul deneyimi çalışmaları birleştirilmiştir. Kovaryans analizi sonuçları, kuram-uygulama bağlantısının öğretmenliğe yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu ancak öğretmenlik yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur. Denel işlemin güçlü yanları arasında yapılandırılmış gözlemler ve düşük maliyetli olması sayılabilir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimcilerinin, bu çalışmanın sınırlılıklarını gidererek benzer çalışmalar yapmaları önerilebilir.

* This study was presented with Assoc. Prof. Pınar Çavaş and Inst. Erdem Erem at IIIrd International Eurasian Educational Research Congress in Muğla on May 31-June 03, 2016.

** Author: gulsen.unver@ege.edu.tr

Introduction

Research has detected that early childhood teachers face more adaptation problems in the early years of their profession compared to the teachers in other fields (Öztürk, 2008; Riojas-Cortez, Alanıs, & Flores, 2013). One of the main reasons for this is that theory is taught disjointedly from practice in the early childhood teacher education programs (Ertürk, zen-Altınkaynak, Veziroğlu, & Erkan, 2014; Kennedy & Heineke, 2014; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Whereas one of the standards for teachers' professional preparation in early childhood education claims to encourage teacher candidates to connect theory, research and practice in early childhood teacher education programs (NAEYC, 2009, 2011).

Universities have succeeded in connecting theory and practice thanks to qualified field experiences (Cevher-Kalburan, 2014; Darling-Hammond, 2010; Tarman, 2012; Zeichner, 2006). For theory-practice connection, some activities are offered such as doing methods courses in practice schools and teaching practices (Zeichner & McDonald, 2011) and organizing block field experience with methods courses and teaching practices (University of Delaware, 2015). However, many teacher candidates have experienced dissonance between the teaching theory and practice in their field experiences, and they have had negative feelings toward teaching (Rose & Rogers, 2012; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001).

Gülmez-Dağ (2012) indicates that the major problem with early childhood preservice teacher education in Turkey is putting too much emphasis on theory in the courses and field experiences. To illustrate, early childhood teachers state in Ertürk et al.'s study (2014) that throughout their preservice education they could practice sufficiently in teaching literacy, but that they do not have enough opportunities to practice in teaching science, teaching games, classroom management and family participation. Kadim (2012) also relates early childhood teachers' lower sense of teaching efficacy in teaching games to lack of practices during their preservice education.

In the last two decades, two reforms were made regarding theory-practice connection in early childhood preservice teacher education programs in Turkey. Within the first reform, three practice courses were added to the program in 1998 on the grounds of "limited emphasis on practice" (MEB, 1998); practice courses were initiated in the first year of the program and practice hours were also added to methods courses. Practice courses in this program were as follows: School Experience 1 (3 credits), School Experience 2 (3 credits) and Teaching Practice (5 credits). Since 2006, when the second reform was made, practice courses have been as follows: School Experience (3 credits), Teaching Practice 1 (5 credits) and Teaching Practice 2 (5 credits). The number of hours of the practice courses in this program has been increased, but these courses start at a later stage of the program, in the third grade. Moreover, a cooperation protocol was signed in 1998 between (Higher Education Council and Ministry of National Education about the coordination of practice courses (MEB, 1998) and that protocol is still valid. Even though studies are carried out with the purpose of enhancing the connection between theory and practice in some courses or in the whole program of early childhood teacher education in Turkey (e.g., Isikoglu, 2008; zcan, 2013), there is still a need for further studies on this issue.

The central 4-year- early childhood teacher education program of YK (2006) has been implemented in the university where present study was carried out. Teacher candidates need to succeed in 59 courses (240 ECTS) in order to graduate from this program. Of all the courses in the program, a total of 131 hours are theoretical while 38 hours are for practice. In the practice hours of the courses, School Experience, Teaching Practice 1 and Teaching Practice 2; teacher candidates gain experiences in a state kindergarten. However, in the methods courses which involve practice, microteachings are carried out in the university campus instead of practice schools. As Gülmez-Dağ (2012) also states, the influence of microteachings is quite limited when they are not done in real learning environments.

Pre-service teachers' strong sense of teaching efficacy has significant effect on reducing their expectations of reality shock (Kim & Cho, 2014). Bandura, Adams, and Beyer (1977) also put forward that sense of teaching efficacy is the precursor of the performance in different tasks. In their meta-analysis of 43 studies, Klassen and Tze (2014) found out that the biggest effect on teaching

performance, which was also evaluated in the analysis, was of sense of efficacy. Teachers with a high sense of efficacy level put more effort in teaching and the goals they set; and also they have higher aspiration in teaching (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). They can implement appropriate teaching and motivating techniques for all students even for the ones with high needs and they can support their students' sense of efficacy (Bandura, 1997).

People's sense of efficacy is developed in four different ways which are mastery experience; social modelling; social persuasion; and reducing anxiety and depression, building physical strength and stamina (Bandura, 1977, 2012). However, Bandura et al., (1977) reveal that mastery experience is a stronger factor on sense of efficacy than vicarious experience. Indeed, research shows that the mastery experience is one of the most significant variables for early childhood teacher candidates' sense of efficacy (obanoğlu, 2011; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Martins, Costa, & Onofre, 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Field experiences enable mastery experiences for teacher candidates. Hence, some researchers declare that early childhood teacher candidates' sense of efficacy is increased by teaching practices in authentic settings (e.g., Giallousi, Tselfesa & Gialamasa, 2014; Seo & Moon, 2013).

Social modelling theory tells us that observers may aspire and believe in their own capabilities when they observe the others' reactions to the same situations (Bandura, 2012). In field experiences, teacher candidates observe and discuss teaching performances of cooperating teachers and their peers (zcan, 2013; Zeichner & McDonald, 2011). They decide on modelling after cognition process (Bandura, 1977; Goddard et al., 2004) about the others' reactions and their own capabilities.

Social support also contributes significantly to teacher candidates' sense of efficacy (Bandura, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Moulding, Stewart, and Dunmeyer (2014) reveal that pre-service teachers' perception of support during field experiences has a noteworthy moderate correlation to their sense of teaching efficacy scores. A positive correlation between early childhood teacher candidates' positive professional experiences and their sense of teaching efficacy has also been found out in the studies of Aydilek-Ciftci, Ozgun, & Erden (2011). University teachers and cooperating teachers give teacher candidates positive feedback and persuade them that their performance is satisfying and they will progressively get better. Hereby, teacher candidates have positive feelings about their teaching performance. Besides, gaining mastery experiences in field experiences provides teacher candidates with opportunities to learn how to cope with teaching stress (Bandura, 1977).

Early childhood teacher candidates' sense of teaching efficacy has been stated as high in many studies (e.g., Gültekin, 2006; Seo & Moon, 2013; Tepe, 2011; Wertheim & Leyser, 2002). On the other hand, early childhood teacher candidates' sense of teaching efficacy has been notified as lower compared to other fields of teaching (Demirtaş, Cömert, & zer, 2011; Wertheim & Leyser, 2002).

Bandura (2012) states that sense of efficacy influences human affects. Therefore, it can be asserted that there is also a reciprocal influence between sense of teaching efficacy and attitude toward teaching. For example, Er (2009) suggests that attitude toward teaching could be used to predict the sense of teaching efficacy at a reasonable rate. In addition, Demirtaş et al. (2011) find out that there is a positive but low-level relationship between sense of teaching efficacy and attitude.

Teacher candidates' attitudes toward teaching may well be influenced by their experiences during field experiences. For example, teacher candidates in Alakuş's study (2005) state that School Experience course has helped them adopt to teaching as a profession. However, as early childhood teacher education programs lack of practice, teacher candidates have negative attitudes toward teaching (Halmatov, Celik, & Kirmızııac, 2014).

Results of the survey reveal that early childhood teacher candidates' attitudes toward teaching as a profession are mostly positive (e.g., Gültekin, 2006; Tunçeli, 2013). Moreover, early childhood teacher candidates' attitudes toward teaching are mostly positive compared to teachers of other fields (e.g., ağlar, 2013; Kesen & Polat, 2014).

Consequently, theoretical bases indicate that connecting theory and practice is an effective variable on sense of teaching efficacy and attitude toward teaching. In present small-scale, quasi-experimental study, we aimed to enhance teacher candidates' sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching thanks to theory-practice connection in the early childhood pre-service teacher education program in a state university in Turkey. In line with the theoretical bases, we hypothesized as follows: 1) There is a significant difference between the sense of teaching efficacy of experimental group and control group. 2) There is a significant difference between the attitude toward teaching as a profession of experimental group and control group.

Method

It was not possible to randomize teacher candidates into experimental and control groups within the scope of the present study since they had already been grouped for the courses and field experiences. Therefore, we applied non-equivalent control group design (Gay, Mills, & Airasian, 2009; Johnson & Christensen, 2004).

Participants

We used convenience sampling method in order for the instructors to work easily in coordination and to mentor teacher candidates (Gay et al., 2009). Thus, the participants of the study were junior students studying early childhood teaching as an undergraduate program in a state university, who took the courses of School Experience, Teaching Methods for Science, and Teaching Methods for Physical and Playing in the fall semester of 2014-2015. Sense of Teaching Efficacy Scale as both pre-test and post-test was voluntarily completed by twenty-three out of thirty-five teacher candidates in the experimental group and by seventeen out of thirty-five teacher candidates in control group; Attitude toward Teaching Scale was completed by twenty-three out of thirty-five teacher candidates in the experimental group and by sixteen out of thirty-five in control group. Of the five instructors participating in the study, two taught School Experience to control group and one, the researcher, taught it to experimental group. The other two instructors taught Teaching Methods for Science and Teaching Methods for Physical and Playing to both experimental and control group.

Instruments

In order to collect data regarding the first hypothesis (There is a significant difference between the sense of teaching efficacy of experimental group and control group), we used "Sense of Teaching Efficacy Scale" prepared by Tepe (2011). There are 37 items in the five-point Likert-scale which responses vary from "totally disagree" to "totally agree". Tepe (2011) carried out validity and reliability analysis of the scale with 862 early childhood teacher candidates in Turkey. As a result of the exploratory factor analysis, Tepe concludes that the scale could be applied as single factor because of explaining 45.78% of total variance in the data. Factor loads of the items in the scale are between .55 and .74. According to the results of the confirmatory factor analysis, the comparative fit index (CFI) is .95, normed fit index (NFI) is 0.93, and the root mean square error of approximation (RMSEA) is .05 (Tepe, 2011). Those values show a good fit between the model and the observed data (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Moreover, Cronbach's alpha coefficient of the scale is very high (.97).

We collected the data for the second hypothesis (There is a significant difference between the attitude toward teaching as a profession of experimental group and control group) with the scale "Attitude toward Teaching as a Profession" developed by nver, Bmen, and Başbay (2008). There are 20 items in five-point Likert-scale which consists of responses from "totally disagree" to "totally agree". This scale was applied to 177 teacher candidates and as a result of the exploratory factor analysis, the

scale is single factor because of explaining 47.85% of total variance. Factor loads of the items in the scale are between .60 and .79. Furthermore, Cronbach's alpha coefficient of the scale is high (.93).

Procedure

Department of Early Childhood Education at the university where the present study was conducted had already applied a guide for School Experience course for two years. In the study, experimental group and control group mainly used this guide. That's why some activities were applied in similar ways by teacher candidates in both groups (see Table 1). In line with the guide, experimental and control groups got prepared for the observations in the first two weeks of the semester. Between the third and eighth weeks, teacher candidates observed teacher behaviors, student profiles, teaching activities, physical conditions in the practice school. Between the ninth and thirteenth weeks, they prepared a daily plan, either individually or in small groups, and applied that plan to the class they observed. In both groups, teacher candidates prepared daily plans one or two weeks before the application day and instructors gave feedback to the candidates on their plans. However, there were some differences between experimental group and control group in four aspects (see Table 1):

- (1) The main principle of the field experiences in experimental group was to enable teacher candidates to connect theory and practice. The instructors in control group also gave importance to practice, but they intentionally did not adopt theory-practice connection as a principle.
- (2) In School Experience course, teacher candidates in experimental group filled in structured observation logs. On these logs there were subtopics for the related week's topic of observation. Before going for the observation, teacher candidates wrote what they would be observing in the practice school theoretically regarding the subtopics. They also discussed their ideas in the seminar before the observation. On the observation day, teacher candidates wrote on the observation logs about their observations, their comments on the differences between what was expected theoretically and what they observed. Teacher candidates in control group wrote a report on their observations at the end of the six-week period. The points to consider during observations were stated in the guide. The main difference between control group and experimental group during this process was that the former made observations from different aspects in the same period and that observation instructions in the guide were less structured than observation logs.
- (3) In experimental group, we integrated the methods courses (Teaching Methods for Science, and Teaching Methods for Physical and Playing) syllabi with the syllabus of School Experience course. Teacher candidates worked with the same peers in groups of one to three in all three courses. For instance, in Teaching Methods for Science course, teacher candidates learned the theories of teaching methods of science in early childhood education, in School Experience course they observed teaching activities for science in kindergartens and in both Teaching Methods for Science and School Experience courses they discussed the similarities and differences between the theory and practice about that subject. At the end of the observation weeks, the instructors shared their previous studies with each other and they discussed the teaching or reflection activities in the following weeks. Teacher candidates planned some activities for each methods course, they did microteachings with their classmates and they got some feedback from their instructors and peers. Then, they integrated those activities into their daily plans in School Experience course. After they tried to apply their plans in practice schools, they discussed field experiences for connecting theory with practice in School Experience and methods courses. In control group there was no collaboration among the instructors of School Experience and the methods courses.

- (4) In experimental group seminars, we discussed before and after practices what teacher candidates wrote on their observation logs. Teacher candidates wrote reflective journals individually after their practices. Teacher candidates were asked to relate their views to theories in their journals. Besides, we held seminars for experimental group in groups of 8 to 10. In this way, teacher candidates had an opportunity to examine their classmates' daily plans and materials, listen to their observation outcomes and instructors' feedback on their plans and on their behaviors during practices. The fact that seminars were held on weekly basis is another point that made experimental group different from control group. Thereby, teacher candidates had a chance to give and get feedback more regularly and continuously. In control group, on the other hand, feedbacks on plans and practice were given to small groups of 1 to 2. In other words, seminars were not held regularly every week. Teacher candidates got feedback on their observations only when they asked questions about it.

Table 1.*Summary of Procedure of the Present Study*

Characteristics of the field experiences	In experimental group	In control group
Connecting theory and practice	Exactly	Not exactly
Number of the teacher candidates in a kindergarten class	1-3	1-2
Duration of observation in practice school	Six weeks (24 hours)	Six weeks (24 hours)
Conducting observation logs	Yes	No
Practicing in authentic settings	Yes	Yes
Duration of the practice	Five weeks (20 hours)	Five weeks (20 hours)
Preparing daily plans for practices	Yes	Yes
Collaboration between the field experiences and methods courses	Yes	No
Seminars	Regularly	Not regularly
Reflection on observations and practices	More systematically In big groups (n= 8-9)	Less systematically In small groups (n= 1-2)

Data Analysis

We administered Analysis of Covariance (ANCOVA) to analyze data. Pre-test data of Sense of Teaching Efficacy (Kurtosis = -.881) and Attitude toward Teaching as a Profession (Kurtosis = -.845) met the assumption of normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In Levene's test, there was not a significant difference between the pre-test scores of sense of teaching efficacy ($F_{(38)}=.056, p= .815$) and between the pre-test scores of attitude toward teaching as a profession ($F_{(37)} = 3.711, p = .062$). In that case ANCOVA is suggested to be administered (Johnson & Christensen, 2004).

Result

As seen in the Table 2, results of ANCOVA indicates that there is not a significant difference between the experimental and control groups' pre-test and post-test scores of the sense of teaching efficacy after controlling for attitude toward teaching pre-test scores. Pre-test scores of sense of teaching efficacy and group interaction does not affect significantly on post-test scores of sense of teaching efficacy ($F_{(1,36)}= 2.819, p= .10$). Besides, means for experimental group (119.17) and for control group (124.13) is quite low when teacher candidates' sense of teaching efficacy are compared to the maximum total score (185) that could be obtained from the scale.

Table 2.*Analysis of Covariance for Sense of Teaching Efficacy*

Source of Variation	Type III		Mean	F	p	η^2
	Sum of Squares	df				
Sense of teaching efficacy pre-test	2.699	1	2.699	.023	.881	.001
Sense of teaching efficacy pre-test * Group	332.430	1	332.430	2.819	.102	.073
Error	4245.28	36	117.923			

Table 3 demonstrates there is a significant difference between the experimental and control groups' pre-test and post-test scores of the attitude toward teaching after controlling for sense of teaching efficacy pre-test scores. Also, pre-test scores of attitude toward teaching and group interaction has significant effect on post-test scores of attitude toward teaching with a medium effect size $F_{(1-36)} = 4.617$, $p < .05$, $\eta^2 = .11$ (Green et al., 2000). However, means of attitudes toward teaching for experimental group (67.87) and for control group (65.63) is lower than the maximum total score (100) that could be obtained from the attitude scale.

Table 3.*Analysis of Covariance for Attitude toward Teaching*

Source of Variation	Type III		Mean	F	p	η^2
	Sum of Squares	df				
Attitude pre-test	6.769	1	6.769	.377	.543	.010
Attitude pre-test * Group	82.832	1	82.832	4.617	.038	.114
Error	645.798	36	17.939			

Discussion

It can be concluded from the study that connecting theory and practice has not a significant effect on teacher candidates' sense of teaching efficacy. This result support the Atay's (2007) result that the teacher candidates' sense of teaching efficacy decreases from the beginning of the teaching practice to end of. However, the result is not compatible with the statement that mastery experiences increase the sense of teaching efficacy (Bandura et al., 1977; Giallousi et al., 2014; Goddard et al., 2004; Martins et al., 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). For instance, Bandura (1977) explains that there are hard evidences in literature concerning the statement that "sources for sense of teaching efficacy affect self-efficacy". But treatment of this study has some imperfections for increasing the sense of teaching efficacy scores of teacher candidates. In fact, the instructors of the experimental group discussed on these imperfections in division meeting. The weaknesses of the treatment are discussed following.

The other result of the study is that teacher candidates who have had some experiences for connecting theory and practice have higher levels of attitudes toward teaching as a profession than those of control group at a statistically significant level. Hence, the second hypothesis of the study has been supported. According to Bandura (1977), there are no findings in literature as valid as sense of teaching efficacy related to the effects of resources such as mastery experiences and social persuasion on attitude. The present study offers a proof with regard to the statement that mastery experiences are effective for teacher candidates to develop positive attitudes toward teaching. However, it is still essential for teacher candidates in experimental group that their attitudes toward teaching be enhanced. For instance, Engin and Koç (2014) found out that there is a need to enhance early childhood

teacher candidates' attitudes toward teaching. The fact that neither scale in the study could reach means close to the maximum score may be related to short-term application of the treatment.

Strengths of Treatment

As can be seen in Table 1, some activities that could affect theory-practice connection were carried out in control group as well. In other words, there were activities regarding theory-practice connection within the already existing program of the faculty of education where the present study was conducted. In fact, for any field experience teacher candidates had a chance to make a connection between theory and practice. However, the fact that activities regarding theory-practice connection in experimental group were performed in a more planned, regular and systematic way enabled to get significant difference related to attitude toward teaching with control group. Strengths of the treatment are discussed below.

First of all, it's important that theory-practice connection be adopted as a principle in treatment because principles are the starting points for educational studies.

Second, teacher candidates made more structured observations in the practice school. Wilson et al. (2001) also report that teacher candidates learn more in well-structured field experiences. As in the experimental group of the present study, teacher candidates' observations of a specific topic rather than observing more than one topic concurrently could enable them to reach more detailed outcomes of observations. Researching and writing theoretical information for observation logs before the observation might have helped teacher candidates to remember what they had learned previously, to observe more regularly and to analyse the outcomes of the observations more accurately because in that case teacher candidates could observe a specific topic in practice school on that day, be conscious of what was necessary and how things had to be.

Third, in terms of theory-practice connection and curriculum alignment it is advantageous that treatment coordination be established between field experiences and methods courses that are taught in the same semester. Hence, in division meeting at the end of the semester, the instructor of Teaching Methods for Science expressed that "*Collaboration method has enabled me to see that the methods I taught in class are applicable in real life, besides it has widened the scope of the course and my horizon on teacher education*". As stated before, the practices in methods courses in the institution where the study was carried out are limited to microteachings in the university campus whereas doing methods courses in real school environments is a factor that promotes theory-practice connection (Cunningham, 2014; Hart, 2006). Furthermore, if teacher candidates take coursework concurrently with fieldwork, they can make more connections between the theories they have learned in the courses and practice (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006; Darling-Hammond, 2006).

Fourth, for treatment, instructors volunteered to collaborate between methods courses and field experiences. This is important for research context because amendments in early childhood teacher education programs in Turkey are made mostly centrally. Faculty executives generally wait for amendments in the program to be made centrally and they hesitate to make amendments in the program as an institution. Treatment of the present study gives instructors a chance to collaborate for theory-practice connection regardless of central amendments in the program and of executive support. Besides, if the executives are open and eager to try teacher education models adopting theory-practice connection, quality of teacher education could increase.

Fifth, reflection is strength of the treatment. As NAEYC (2009) reports, reflective field experiences are important variables for quality of teacher education programs. In literature, reflective field experiences in the treatment are also regarded as influential on theory-practice connection (e.g., Giallousi et al., 2014; Öztürk, 2008; Recchia & Beck, 2014). To illustrate, according to Martins et al. (2014), teacher candidates can gain more mastery experiences by getting feedback for their plans.

Last but not least strength of the treatment is that it is quite cost-effective. In most universities in Turkey, those who work in the practice schools are paid only for School Experience and Teaching Practice in line with the requirements of Faculty-School Cooperation Protocol (MEB, 1998). Universities have to afford extra expenses if they make another deal for methods courses; whereas, in treatment the syllabi of methods courses are integrated with School Experience course and it does not charge incremental expense to the university, nor does it cause extra workload for the practice school.

Weaknesses of Treatment

First of all, lying heavily on teacher skills on observation logs used in the treatment can be regarded as one of the weaknesses of the treatment. Teacher candidates concentrated more on what activities their cooperating teachers conducted, what materials they used and how they dealt with classroom management since they were going to practice on their own after their six-week observations. This situation contradicts with Dewey's (1927) suggestion that "*Observation should at first be conducted psychological rather than from the 'practical' standpoint (p. 18-19)*".

Second weakness of the treatment is on timing observation and reflection. Debriefing immediately after observations and practices facilitates connecting theory and practice (Allsopp et al., 2006). Teacher candidates in experimental group had a chance to discuss their writings observation logs and reflective journals as a group with the instructors in the following week's course. Therefore, they could not debrief immediately about their observations and teaching performances after their practices. On the other hand, teacher candidates' firstly thinking over their observations and practices individually saved time since it helped them to reflect individually and talk about well-organized thoughts in discussions during the seminars.

Third, seminar hours of School Experience course were not sufficient for connecting theory and practice and reflections which was also handled in the study conducted by Seer, elikz, and Kayılı (2010). Therefore, in experimental group, instructor and teacher candidates had to allocate time out of seminars as well. Connecting theory and practice is a multifaceted and difficult cognitive process that requires theoretical insight. Thus, seminar hours need to be increased in order for teacher candidates to adopt this cognitive process and advance.

Last, doing reflection activities independently in each course where there is collaboration is also a weakness of the treatment. Even if the instructors of these courses shared experiences out of classes, there was a limitation in reflections in terms of coherence since they did not attend each other's classes. Hence, in the division meeting, instructors suggested that they meet more frequently in the following years and that the instructors of methods courses join the activities in practice school.

Limitations

Despite carried out with the collaboration of three instructors and a small group of teacher candidates, the generalizability of the study is limited. The fact that the treatment was carried out only in one semester is not sufficient to reach a conclusion that such a treatment would be effective on the whole program of early childhood preservice teacher education. In addition, the treatment lacks data regarding the applicability of it with other courses in the program such as classroom management because School Experience course within the program is integrated with only two methods courses in the same semester.

Conclusion

Results of the study proved that connecting theory and practice is effective in developing teacher candidates' attitudes toward teaching as a profession but is not effective in enhancing their sense of teaching efficacy. Nevertheless, post-test scores of the participants' sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching are not still high enough. Application of connecting theory and practice in the whole program of preservice teacher education may promote teacher candidates' development in terms of these two dependent variables.

The treatment of the study has some strength such as being theory-practice oriented; coordination between thoroughly structured school observations, practices and methods courses; collaboration among instructors; reflective field experiences; and being cost-efficient. The weaknesses of the treatment; on the other hand, are putting emphasis on teaching skills rather than affective gains in observations; discussions about practice studies not being made immediately after practices; insufficiency of seminar hours; and reflections being independent of each other in School Experience and Methods courses. Teacher educators could make use of these implications in the process of designing and evaluating their programs.

The treatment can be applicable no matter how long the period of teacher education is and whatever courses are in the program. Thus, teacher educators working under different circumstances may well try this treatment in line with their working conditions and they may improve it. Testing applicability and efficiency of the treatment in the whole program could contribute considerably to the literature of teacher education. Moreover, the effect of the treatment on different dependent variables such as teaching performances of teacher candidates, their reflective thinking skills and their success in national proficiency exams may well be studied.

Türkçe Sürümü

Giri

Aratırmalar erken çocukluk eğitimi ğretmenlerinin mesleğe baladıkları ilk yıllarda, diğer ğretmenlere göre daha fazla uyum sorunu yaadıklarını göstermektedir (Öztürk, 2008; Riojas-Cortez, Alanıs, & Flores, 2013). Bu sorunun en önemli nedenlerinden biri ğretmen adaylarının uygulamadan kopuk bir biçimde hizmet öncesi eğitim görmeleridir (Ertürk, zen-Altınkaynak, Veziroğlu, & Erkan, 2014; Kennedy & Heineke, 2014; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Oysa erken çocukluk eğitimi öğretmenlerini mesleğe hazırlama standartlarından biri; ğretmen adaylarının kuram, uygulama ve araştırma bağlantısı kurmalarıdır (NAEYC, 2009, 2011).

Üniversiteler hizmet öncesi ğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını nitelikli öğretmenlik uygulamaları sayesinde gerçekleştirmektedir (Cevher-Kalburan, 2014; Darling-Hammond, 2010; Tarman, 2012; Zeichner, 2006). Kuram-uygulama bağlantısı için ğretim yöntemleriyle ilgili derslerin uygulama okulunda yapılması (Zeichner & McDonald, 2011) ve öğretmenlik uygulamaları ile ğretim yöntemleri derslerinin birlikte bloklar halinde yürütülmesi (University of Delaware, 2015) gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bu tür çalışmalara rağmen, ğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında kuram ve uygulama bağlantısı kurmada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum onların öğretmenliğe yönelik olumsuz duygular oluşturmalarına neden olabilmektedir (Rose & Rogers, 2012; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001).

Gülmez-Dağ (2012) Türkiye'deki erken çocukluk hizmet öncesi ğretmen eğitimi programının en büyük sorununu; derslerde ve okul uygulamalarında kurama ağırlık verilmesi olarak saptamıştır. Ertürk vd.'nin (2014) alımasında erken çocukluk dönemi öğretmenleri hizmet öncesi eğitimleri sırasında dil ğretimi için yeterli uygulama yapabildiklerini ancak fen ğretimi, oyun ğretimi, sınıf yönetimi ve aile katılımına ilişkin yeterli uygulama yapma olanağı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Kadim (2012) de erken çocukluk ğretmenlerinin oyun ğretimi yeterlik algılarının düşük olmasını hizmet öncesindeki uygulama çalışmalarının yetersizliğine bağlamaktadır.

Türkiye'de son yirmi yılda erken çocukluk hizmet öncesi ğretmen eğitimi programında kuram uygulama bağlantısını ilgilendiren iki "reform" yapılmıştır. Bunlardan ilkinde, 1998 yılında "ğretmenlik uygulamalarına yeterince ağırlık verilmemesi" (MEB, 1998) gibi gerekçelerle programa  uygulama dersi konulmuştur; uygulamalar programın ilk yılında balatılmıtır ve ğretim yöntemleriyle ilgili derslere de uygulama saatleri eklenmiştir. Bu programdaki uygulama dersleri "Okul Deneyimi 1" (3 kredi), "Okul Deneyimi 2" (3 kredi) ve "ğretmenlik Uygulaması" (5 kredi) Ŗeklinindedir. İkinci reform çalışmasının yapıldığı 2006 yılından beri uygulanan programda uygulama dersleri "Okul Deneyimi" (3 kredi), "ğretmenlik Uygulaması 1" (5 kredi) ve "ğretmenlik Uygulaması 2" (5 kredi) Ŗeklinindedir. Bu programda uygulama derslerinin saati arttırılmıştır. Fakat uygulama dersleri geç, üçüncü sınıfta balamaktadır. Ayrıca, 1998 yılında YK ile MEB arasında uygulama derslerinin koordinasyonu için halen geçerli olan bir işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 1998). Türkiye'de erken çocukluk ğretmen eğitimi programının tümünde ya da bazı derslerinde kuram-uygulama bağlantısını geliştirmek amacıyla bazı çalışmalar yürütülmesine (r., Isikoglu, 2008; zcan, 2013) rağmen, bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yapıldığı üniversitede de YK (2006) tarafından hazırlanan merkezi program uygulanmaktadır. Programdan mezun olabilmek için ğretmen adaylarının toplam 59 dersi (240 AKTS) baarmı olmaları gerekmektedir. Programdaki derslerin toplamda 131 saati teorik, 38 saati uygulamadır. "Okul Deneyimi", "ğretmenlik Uygulaması 1" ve "ğretmenlik Uygulaması 2" derslerinin uygulama saatlerinde ğretmen adayları bir devlet anaokulunda bazı deneyimler edinmektedir. Ancak uygulama saati olan ğretim yöntemleriyle ilgili derslerde uygulama okulları yerine fakültede mikro-

öğretimler yapmaktadırlar. Gülmez-Dağ'ın (2012) da belirttiği gibi, gerçek öğrenme ortamlarında yapılmayan mikro-öğretimin etkisi sınırlı olmaktadır.

Öte yandan, hizmet öncesinde öğretmenlik yeterlik algısının yüksek olması, mesleğe başladığında yaşanan uyum sorunlarının azalmasına anlamlı düzeyde etki etmektedir (Kim & Cho, 2014). Bandura, Adams ve Beyer (1977) öğretmenlik yeterlik algısının farklı görevlerdeki performansın yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Klassen ve Tze (2014) 43 araştırma üzerinde yaptıkları meta-analiz çalışmasında değerlendirilen öğretim performansı üzerinde en büyük etkiyi öğretmenlik yeterlik algısının gösterdiğini saptamışlardır. Öğretmenlik yeterlik algısı yüksek öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşılması için daha fazla çaba harcamakta ve öğretmeye isteklilik düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu tür öğretmenler öğrenme güçlükleri olan öğrenciler dâhil bütün öğrenciler için uygun öğretim ve güdüleme tekniklerini uygulayabilirler ve öğrencilerin yeterlik algılarını da güçlendirebilirler (Bandura, 1997).

İnsanların yeterlik algıları dört yolla geliştirilebilmektedir. Bunlar doğrudan yaşantılar; sosyal model alma; sosyal ikna; kaygı ve depresyonu azaltma, bedensel güç ve dayanıklılığı sağlamaktır (Bandura, 1977, 2012). Bununla birlikte, Bandura vd. (1977) doğrudan yaşantıların öğretmenlik yeterlik algısı üzerinde dolaylı yaşantılara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar da doğrudan yaşantıların erken çocukluk öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerindeki en etkili değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu, 2011; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Martins, Costa, & Onofre, 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Alan deneyimleri öğretmen adaylarına doğrudan yaşantılar sunabilir. Nitekim bazı araştırmacılar erken çocukluk öğretmen adaylarının yeterlik algılarının gerçek eğitim ortamlarındaki öğretmenlik uygulamalarıyla yükseldiğini iletmektedirler (ör., Giallousi, Tselfesa & Gialamasa, 2014; Seo & Moon, 2013).

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler aynı kurumdaki diğer kişilerin tepkilerini gözlemlediklerinde kendi yeterlikleri üzerinde düşünmeye daha istekli olabilirler (Bandura, 2012). Öğretmen adayları, alan deneyimlerinde uygulama öğretmenlerinin ve arkadaşlarının öğretim performanslarını gözlemleyebilirler ve bunlar üzerinde tartışabilirler (Özcan, 2013; Zeichner & McDonald, 2011). Onların tepkileri ve kendi yeterlikleri üzerinde gerçekleştirdikleri bilişsel bir sürecin ardından, gözlemledikleri özellikleri model alıp almayacaklarına karar verirler (Bandura, 1977; Goddard et al., 2004).

Toplumsal destek de öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancına önemli bir katkı sağlamaktadır (Bandura, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Moulding, Stewart ve Dunmeyer (2014) öğretmen adaylarının alan deneyimleri sırasında aldıkları desteğe ilişkin algılarıyla öğretmenlik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Aydılek-Ciftci, Ozgun ve Erden'in (2011) çalışmasında da okulöncesi öğretmen adaylarının olumlu mesleki deneyimleri ile öğretmenlik yeterlik algıları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına olumlu geribildirim verirler ve onları performanslarının yeterli olduğu konusunda ikna ederlerse, öğretmen adayları gittikçe daha yeterli duruma gelirler. Böylelikle öğretim performanslarına ilişkin olumlu duygular oluştururlar. Bunun yanında, alan deneyimlerinde doğrudan yaşantılar edinmek öğretmen adaylarına öğretim kaygılarıyla başa çıkma yollarını öğrenme olanağı sunar (Bandura, 1977).

Çoğu çalışmada erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algısı yüksek bulunmaktadır (ör., Gültekin, 2006; Seo & Moon, 2013; Tepe, 2011; Wertheim & Leyser, 2002). Erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları diğer öğretmenlik dallarıyla karşılaştırıldığında ise daha düşük çıkmaktadır (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Wertheim & Leyser, 2002).

Bandura (2012) yeterlik algısının duyguları da etkilediğini ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenlik yeterlik algısı ile öğretmenliğe yönelik tutum arasında da bir ilişki öngörülebilir. Örneğin, Er (2009) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik yeterlik algısını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Demirtaş vd. (2011) ise, öğretmenlik yeterlik algısı ile tutum arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını uygulamalar sırasındaki yaşantıları da etkileyebilir. Örneğin, Alakuş'un (2005) çalışmasında öğretmen adayları "Okul Deneyimi" dersinin öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yetersizliği nedeniyle öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik olumsuz duygular edinmektedir (Halmatov, Celik, & Kırmızıasac, 2014).

Betimsel tarama çalışmalarının sonuçları erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu göstermektedir (ör., Gültekin, 2006; Tunçeli, 2013). Erken çocukluk öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları diğer dallara göre de çoğunlukla olumlu çıkmaktadır (ör., Çağlar, 2013; Kesen & Polat, 2014).

Sonuç olarak kuramsal bilgiler kuram-uygulama bağlantısının öğretmenlik yeterlik algısı ve öğretmenliğe yönelik tutum üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu küçük ölçekli çalışmada Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin hizmet öncesi erken çocukluk öğretmen eğitimi programında kuram-uygulama bağlantısının öğretmenlik yeterlik algısı ve öğretmenliğe yönelik tutum üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın denenceleri şu şekilde oluşturulmuştur: 1) Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 2) Deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Bu çalışma kapsamındaki dersler ve okul deneyimi için öğretmen adayı grupları hâlihazırda oluşturulmuş olduğundan, öğretmen adaylarını deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atamak mümkün olamamıştır. Bu nedenle, yarı-deneySEL desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen uygulanmıştır (Gay, Mills, & Airasian, 2009; Johnson & Christensen, 2004).

Katılımcılar

Bu çalışmada öğretim elemanlarının kolayca eşgüdüm içinde çalışabilmeleri ve öğretmen adaylarına yakın rehberlik edebilmeleri için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay et al., 2009). Buna göre, çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin erken çocukluk öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıf öğrencilerinden 2014-2015 öğretim yılı Güz döneminde "Okul Deneyimi", "Fen Eğitimi" ve "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" derslerini alanlar katılmıştır. Ancak hem ön-test hem son-test olarak Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeğini gönüllülük esasına göre deney grubunda 23/35, kontrol grubunda 17/35 öğretmen adayı; Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeğini ise deney grubunda 23/35, kontrol grubunda 16/35 öğretmen adayı doldurmuştur. Çalışmaya katılan beş öğretim elemanının ikisi kontrol grubunun, biri (araştırmacı) deney grubunun "Okul Deneyimi" dersini vermiştir. Diğer iki öğretim elemanı ise hem kontrol hem de deney gruplarının "Fen Eğitimi" ve "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi" derslerini vermiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmanın birinci denencesine (Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır) ilişkin verileri toplamak için Tepe'nin (2011) erken çocukluk öğretmenleri için geliştirmiş olduğu "Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında seçenekleri olan beşli Likert tipindeki bu ölçekte 37 madde vardır. Tepe (2011) ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Türkiye'deki 862 erken çocukluk öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü (açıkladığı toplam varyans= %45.78) olarak uygulanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .55-.74 arasında yer almıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre karşılaştırmalı uyum indeksleri de

($\chi^2/sd=3.11$, $p=0.00$, $CFI=0.95$, $NFI= 0.93$, $SRMR=0.34$, $RMSEA=0.05$, $GFI=0.92$, $AGFI=0.88$) ölçme modeli ile oldukça iyi uyum göstermiştir (Tepe, 2011). Beşli Likert tipi ölçekte toplam 37 madde vardır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı yüksek bulunmuştur (.97).

İkinci denenceye (Deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır) ilişkin veriler ise Ünver, Bümen ve Başbay'ın (2008) geliştirdiği "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. "Hiç katılmıyorum"dan "Tamamen katılıyorum"a doğru ilerleyen Beşli Likert tipi ölçekte toplam 20 madde vardır. Ünver vd. (2008) bu ölçeği 177 öğretmen adayı ile denemişler; açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü (açıkladığı toplam varyans= %47.85) bir yapıda olduğunu saptamışlardır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .60 ile .79 arasındadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı oldukça yüksek (.93) hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın yapıldığı üniversitenin erken çocukluk eğitimi lisans programında "Okul Deneyimi" dersi için iki yıldır kullanılmakta olan bir kılavuz vardır. Çalışmanın deney ve kontrol grupları bu kılavuzu temel almıştır. Bu nedenle, Tablo 1'de görüldüğü gibi, iki gruptaki öğretmen adayları bazı etkinlikleri benzer biçimde uygulamışlardır. Kılavuz doğrultusunda deney ve kontrol grupları dönemin ilk iki haftasında gözlemler için hazırlık yapmışlardır. Dönemin 3.-8. haftalarında uygulama okulunda öğretmen davranışları, öğrenci özellikleri, öğretim etkinlikleri, fiziksel koşullar vb. açılardan gözlem yapmışlardır. 9.-13. haftalarda ise bireysel ya da küçük gruplar halinde bir günlük plan hazırlayıp gözlem yaptıkları sınıfta bu planı uygulamışlardır. Öğretmen adayları her iki grupta da günlük planlarını uygulama gününün iki hafta öncesinde hazırlamışlardır; öğretim elemanları da günlük planları inceleyerek geribildirim vermişlerdir. Bununla birlikte, deney grubunun, kontrol grubundan farklı yanları şunlardır (Bknz. Tablo 1):

- (1) Deney grubunda kuram-uygulama bağlantısı belirgin bir ilke olarak benimsenmiştir. Kontrol grubunun öğretim elemanları da uygulamaya önem vermiş ancak kuram-uygulama bağlantısını kasıtlı ilke olarak benimsememişlerdir.
- (2) Deney grubundaki öğretmen adayları "Okul Deneyimi" dersinde yapılandırılmış gözlem formları doldurmuşlardır. Bu gözlem formlarında o haftanın gözlem konusu için alt başlıklar yer almıştır. Öğretmen adayları gözlem yapmaya gitmeden önce bu alt başlıklarla ilgili kuram temel alındığında uygulama okulunda neleri gözlemleyebileceklerini yazmışlardır. Gözlemden bir önceki seminerde bu yazılar üzerinde tartışmışlardır. Gözlem günü ise bu formlara gözlem sonuçlarını ve bunlarla beklentileri arasındaki farkları yorumlamışlardır. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ise, altı haftanın sonunda gözlem sonuçlarını içeren bir rapor oluşturmuşlardır. Gözlem sırasında dikkat edecekleri noktalar kılavuzda belirtilmiştir. Bu süreçte, deney grubundan temel farklılıkları çeşitli açılardan aynı zaman diliminde gözlem yapmaları ve kılavuzdaki yönergelerin gözlem formlarındakilere göre daha az yapılandırılmış olmasıdır.
- (3) Deney grubunda öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin ("Fen Eğitimi" ile "Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi") öğretim planları "Okul Deneyimi" dersinin planı ile bütünleştirilmiştir. Bu üç derste, öğretmen adayları aynı arkadaşlarının yer aldığı üç kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Örneğin, "Fen Eğitimi" dersinde erken çocukluk döneminde fen eğitimi yöntemlerini öğrenmişler; "Okul Deneyimi" dersinde bu yöntemleri gözlemlemişler; sonra her iki derste fen eğitimi açısından kuram ve uygulama arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışmışlardır. Gözlem haftalarının sonunda, öğretim elemanları o zamana kadarki çalışmalarını paylaşmışlar ve sonraki haftaların öğretim ve yansıtma yöntemlerini planlamışlardır. Öğretmen adayları öğretim yöntemleriyle ilgili dersler için bazı etkinlikler planlamışlar; arkadaşlarıyla birlikte mikro-öğretimler yapmışlar ve öğretim elemanları ile arkadaşlarından geribildirimler almışlardır. Sonra, bu etkinlikleri "Okul Deneyimi" dersindeki günlük planlarına yerleştirmişlerdir. Bu planlarını uygulama okulunda

denedikten sonra “Okul Deneyimi” ve öğretim yöntemleri derslerinde kuram-uygulama bağlantısına yönelik tartışmalar yapmışlardır. Kontrol grubunda “Okul Deneyimi” ve öğretim yöntemleri derslerinin öğretim elemanları arasında işbirliği yapılmamıştır.

- (4) Deney grubunun seminer derslerinde, öğretmen adaylarının gözlem formlarına yazdıkları üzerinde uygulama öncesi ve sonrasında tartışılmıştır. Öğretmen adayları kendi uygulamalarının sonrasında bireysel olarak yansıtıcı yazılar yazmışlardır. Öğretmen adaylarından, bu yazılarını yazarken, kuramla bağlantı kurmaya çalışmaları istenmiştir. Deney grubunun seminer dersleri 8-10 kişilik gruplar halinde yapılmıştır. Bu şekilde öğretmen adayları arkadaşlarının günlük planlarını inceleme, materyallerini görme, onların gözlem sonuçlarını dinleme, onların planlarına ve uygulamadaki davranışlarına ilişkin öğretim elemanı geribildirimlerini dinleme fırsatı bulmuşlardır. Seminerlerin her hafta düzenli olarak yapılmış olması da deney grubunun kontrol grubundan farklı bir özelliğidir. Böylece öğretmen adaylarının daha düzenli ve sürekli geribildirim alma ve verme şansı olmuştur. Kontrol grubunda ise, planlara ve uygulamalara ilişkin geribildirimler 1-2 kişilik küçük gruplara verilmiştir. Yani seminerler her hafta düzenli olarak gerçekleştirilmemiştir. Öğretmen adayları gözlemleriyle ilgili geribildirimleri ise bu konuda herhangi bir soru sorduklarında almışlardır.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarında Okul Deneyiminin Özellikleri

Okul Deneyiminin Özellikleri	Deney Grubunda	Kontrol Grubunda
Kuram-uygulama bağlantısı	Belirgin bir ilke	Belirgin bir ilke değil
Bir uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısı	1-3	1-2
Uygulama okulundaki gözlem süresi	Altı hafta (24 saat)	Altı hafta (24 saat)
Gözlem formları kullanma	Evet	Hayır
Gerçek sınıflarda uygulama yapma	Evet	Evet
Uygulama süresi	Beş hafta (20 saat)	Beş hafta (20 saat)
Uygulamalar için günlük planlar hazırlama	Evet	Evet
“Okul Deneyimi” dersi ile öğretim yöntemleri dersleri arasında işbirliği ve eşgüdüm	Evet	Hayır
Seminer dersleri	Düzenli	Daha az düzenli
Gözlemler ve uygulamalar üzerinde yansıtıcı yazılar	Sistemli	Daha az sistemli
	Büyük gruplar halinde (n= 8-9)	Küçük gruplar halinde (n= 1-2)

Veri Analizi

Çalışmanın verileri Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile çözümlenmiştir. Öğretmenlik yeterlik algısı (Kurtosis= -.881) ve öğretmenliğe yönelik tutum (Kurtosis= -.845) ön-test verileri normal dağılım sayılıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Levene'in *F* testinde deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik yeterlik algısı ön-test puanları ($F_{(38)}=.056, p= .815$) ve öğretmenliğe yönelik tutum ön-test puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır ($F_{(37)} = 3.711, p = .062$) Bu durumda ANCOVA'nın uygulanması önerilmektedir (Johnson & Christensen, 2004).

Bulgular

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ANCOVA sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutum ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test ve son-test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Öğretmenlik yeterlik algısı ön-test ve grup ortak etkisinin de

anlamli olmadığı görülmektedir ($F_{(1,36)} = 2.819, p = .10$). Bunun yanında, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları, ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puanla (185) karşılaştırıldığında, aritmetik ortalamalar hem deney (119.17) hem de kontrol grubunda (124.13) oldukça düşük bulunmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlik Yeterlik Algısına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Değişimin Kaynağı	Tip III		Kareler			
	Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	η^2
Yeterlik algısı ön-test	2.699	1	2.699	.023	.881	.001
Yeterlik algısı ön-test * Grup	332.430	1	332.430	2.819	.102	.073
Hata	4245.28	36	117.923			

Tablo 3, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algısı ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğretmenliğe yönelik tutum ön-test ve grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(1-36)} = 4.617, p < .05$). Bu etkinin orta düzeyde olduğu ($\eta^2 = .11$) hesaplanmıştır (Green et al., 2000). Ancak öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutum aritmetik ortalamaları ölçekten alınabilecek en yüksek puana (100) göre oldukça düşük hesaplanmıştır (deney grubu için 67.87, kontrol grubu için 65.63).

Tablo 3.

Öğretmenliğe Yönelik Tutuma İlişkin ANCOVA Sonuçları

Değişimin Kaynağı	Tip III Kareler		Kareler			
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p	η^2
Tutum ön-test	6.769	1	6.769	.377	.543	.010
Tutum ön-test * Grup	82.832	1	82.832	4.617	.038	.114
Hata	645.798	36	17.939			

Tartışma

Bu çalışmanın ilk bulgusu, kuram-uygulama bağlantısının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı şeklindedir. Bu bulgu, Atay'ın (2007) öğretmenlik uygulamaları sonrasında yeterlik algısının düştüğünü saptayan bulgusuyla uyumludur. Ancak bulgu, doğrudan deneyimlerin öğretmenlik yeterlik algısını yükselttiği yönündeki açıklamalarla uyumlu değildir (Bandura et al, 1977; Giallousi et al., 2014; Goddard et al., 2004; Martins et al., 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Örneğin, Bandura (1977), alanyazında öğretmenlik yeterlik algısı kaynaklarının, bu algıyı etkilediğine ilişkin güçlü kanıtlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu durumda, denel işlemin öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algılarını desteklemede sınırlılıkları olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar üzerinde denel işlem sürecinde deney grubu öğretime elemanları toplantısında da tartışılmıştır. Denel işlemin zayıf yanları aşağıda tartışılmaktadır.

Çalışmanın diğer bulgusu, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilecek etkinlikler yapan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının kontrol grubundakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmasıdır. Böylece çalışmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır. Bununla birlikte, Bandura'ya (1977) göre, alanyazında doğrudan yaşantılar ve sosyal ikna gibi kaynakların tutum üzerindeki etkilerine ilişkin, öğretmenlik yeterlik algısında olduğu kadar geçerli bulgular yer almamaktadır. Bu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde doğrudan yaşantıların etkili olduğuna ilişkin bir kanıt sunmaktadır. Buna rağmen, deney grubundaki öğretmen adaylarının da öğretmenliğe yönelik tutumlarının halen yükseltilmesi gerekmektedir. Nitekim Engin ve Koç (2014) öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının

yükseltme ihtiyacını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan her iki ölçekten de tam puana yakın ortalamalara ulaşamaması denel işlemin kısa süreli uygulanmasına bağlı olabilir.

Denel İşlemin Güçlü Yanları

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu çalışmanın kontrol grubunda da kuram-uygulama bağlantısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilecek bazı etkinlikler uygulanmıştır. Yani çalışmanın yapıldığı kurumda hâlihazırda uygulanmakta olan programda kuram-uygulama bağlantısına yönelik bazı çalışmalar vardır. Esasen herhangi bir alan deneyiminde öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma şansı vardır. Ancak deney grubunda kuram-uygulama bağlantısına yönelik etkinliklerin daha planlı, düzenli ve sistematik olarak yürütülmesinin, öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir. Denel işlemin güçlü yanları aşağıda tartışılmaktadır.

Birincisi, ilkelerin eğitim uygulamalarının çıkış noktaları olmaları nedeniyle, denel işlemde kuram-uygulama bağlantısının ilke olarak benimsenmiş olması önemlidir.

İkincisi, öğretmen adayları uygulama okulunda daha fazla yapılandırılmış gözlemler yapmışlardır. Wilson vd. (2001) iyi yapılandırılmış alan deneyimlerinde öğretmen adaylarının daha fazla öğrendiklerini rapor etmişlerdir. Bu çalışmanın deney grubunda olduğu gibi, öğretmen adaylarının aynı zamanda birden fazla tema için gözlem yapmak yerine belirli bir temaya ilişkin gözlem yapmaları, daha ayrıntılı gözlem sonuçlarına ulaşmalarını destekleyebilir. Öğretmen adaylarının gözlem öncesinde, yapılandırılmış gözlem formlarına kuramsal bilgileri araştırıp yazmaları bu konularda önceki öğrenmelerini hatırlamalarını, gözlemlerini daha düzenli yapmalarını ve gözlem sonuçlarını daha isabetli yorumlamalarını sağlayabilir. Çünkü bu durumda öğretmen adayları o gün uygulama okulunda belirli bir tema için nelerin, nasıl olması gerektiğini bilerek gözlem yapabilirler.

Üçüncüsü, “Okul Deneyimi” dersi ile aynı dönemdeki öğretim yöntemleriyle ilgili dersler arasında eşgüdüm sağlanması da kuram-uygulama bağlantısı ve programın kenetliliği açısından olumlu bir durumdur. Nitekim paylaşım toplantısında “Fen Eğitimi” dersinin öğretim elemanı bu modelin “*derste öğrettikleri yöntemlerin gerçek yaşamda uygulanabilirliğini görmesini sağladığını; dersin sınırlarını ve öğretim elemanı perspektifini genişlettiğini*” söylemiştir. Daha önce belirtildiği gibi, bu çalışmanın yapıldığı kurumda öğretim yöntemi derslerindeki uygulamalar üniversite yerleşkesindeki mikro-öğretimlerle sınırlıdır. Oysa öğretim yöntemi derslerinin de gerçek okul ortamlarında yapılması kuram-uygulama bağlantısını destekleyici bir etmendur (Cunningham, 2014; Hart, 2006). Ayrıca, öğretmen adayları dersleri, alan çalışmalarıyla eşzamanlı olarak aldıklarında, derslerde öğrendikleri kuramlarla uygulama arasında daha fazla bağlantı kurabilirler (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton & Doone, 2006; Darling-Hammond, 2006).

Dördüncü olarak, öğretim elemanları yöntem dersleri ile uygulama çalışmaları arasında işbirliği yapmaya gönüllü olmuşlardır. Bu durum çalışmanın bağlamı açısından önemlidir. Çünkü Türkiye’de erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarındaki değişiklikler çoğunlukla merkezi olarak yapılmaktadır. Fakülte yöneticileri de genellikle programdaki değişikliklerin merkezi olarak yapılmasını beklemekte, kurum olarak programda değişiklik yapma konusunda çekinik davranmaktadırlar. Çalışmanın denel işlemi, öğretim elemanlarına merkezi program değişikliğine ve yönetici desteğine ihtiyaç duymaksızın da kuram-uygulama bağlantısı için işbirliği yapma şansı vermektedir. Bununla birlikte, yöneticiler de kuram-uygulama bağlantısını temel alan öğretmen eğitimi modellerini denemeye açık ve istekli olurlarsa, öğretmen eğitiminin niteliği daha da yükselebilir.

Beşincisi, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yapılmış olmasıdır. NAEYC’nin (2009) raporunda belirtildiği gibi, yansıtıcı okul deneyimleri öğretmen eğitimi programlarının niteliğinde önemli bir değişkendir. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri alanyazında da kuram-uygulama bağlantısı üzerinde etkili görülmektedir (ör., Giallousi et al., 2014; Öztürk M, 2008; Recchia & Beck, 2014). Örneğin, Martins vd.’ne (2014) göre de, öğretmen adayları planlarına ilişkin geribildirim olarak daha doğrudan deneyimler edinebilirler.

Son olarak, denel işlem oldukça az maliyetlidir. Türkiye’de çoğu üniversitede Fakülte-Okul İşbirliği Protokolü (MEB, 1998) gereğince uygulama okulu çalışanlarına yalnızca “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri için ücret ödenmektedir. Üniversiteler yöntem dersleri için de ayrı bir anlaşma yaptıkları durumda ek bir maliyeti karşılamak zorunda kalacaklardır. Oysa denel işlemde, öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin planları “Okul Deneyimi” dersinin planıyla bütünleştirildiği için üniversiteye ek maliyet getirmeyeceği ve uygulama okulu çalışanlarına ek iş yükü oluşturmayacağı düşünülmektedir.

Denel İşlemin Zayıf Yanları

İlk olarak, yapılandırılmış gözlem formlarında öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmesi denel işlemin zayıf yanı olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları altı haftalık gözlemlerin ardından kendileri uygulama yapacakları için uygulama öğretmenlerinin hangi etkinlikleri uyguladıklarına, hangi materyalleri kullandıklarına, sınıf yönetimini nasıl yaptıklarına daha fazla odaklanmışlardır. Bu durum, Dewey’in (1927) gözlemlerin başlangıçta uygulamadan ziyade duyuşsal boyutta olması gerektiği önerisine ters düşmektedir.

İkincisi, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin gözlem ve uygulamalardan sonra kısa süre içinde gerçekleştirilememesidir. Oysa gözlemler ya da uygulamalardan sonra kısa süre içinde konuşmak kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırmaktadır (Allsopp et al., 2006). Deney grubu öğretmen adayları gözlem formlarındaki yorumlarını ve yansıtıcı günlüklerini bireysel olarak yazmışlardır. Bunlar üzerinde grup olarak öğretim elemanlarıyla birlikte sonraki haftanın dersinde tartışabilmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adaylarının gözlem ve uygulamaları üzerinde önce bireysel olarak düşünmeleri de hem bireysel yansıtımlar yapmalarını hem de seminer dersindeki tartışmalarda daha örgütlenmiş düşünceler üzerinde konuşulduğundan zaman tasarrufu sağlamıştır.

Üçüncüsü, “Okul Deneyimi” dersinin seminer süresi Seçer, Çeliköz ve Kayılı’nın (2010) çalışmasında olduğu gibi, yansıtımlar ve kuram-uygulama bağlantısı için yeterli olamamıştır. Bu nedenle “Okul Deneyimi” dersi öğretim elemanı ve öğretmen adayları seminer dışında da zaman kullanmak durumunda kalmışlardır. Kuram-uygulama bağlantısı kurmak, kuramsal iç görü gerektiren çok yönlü ve zor bir bilişsel süreçtir. Seminer süresinin öğretmen adaylarının bu bilişsel sürece ısınmaları ve ilerlemeleri için arttırılması gerekmektedir.

Son olarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, işbirliği yapılan her bir derste birbirinden bağımsız olarak yapılması da denel işlemin zayıf yanıdır. Bu derslerin öğretim elemanları ders dışında paylaşımda bulunsalar da, birbirlerinin derslerine katılmadıkları için yansıtımlarda tutarlılık açısından sınırlılık yaşandığı gözlemlenmiştir. Nitekim öğretim elemanları paylaşım toplantısında sonraki yıllarda daha sık görüşmek ve öğretim yöntemleri ile ilgili dersleri veren öğretim elemanlarının da uygulama okulundaki etkinliklere katılmalarını önermişlerdir.

Sınırlılıklar

Üç öğretim elemanının işbirliği ve küçük bir öğretmen adayı grubuyla gerçekleştirilen bu çalışmanın genellenebilirliği çok sınırlıdır. Çalışmanın yalnızca bir dönem sürmesi denel işlemin erken çocukluk eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde etkili olabileceği sonucuna varmak için yeterli değildir. Ayrıca, çalışma kapsamında “Okul Deneyimi” dersi aynı dönemdeki yalnızca iki yöntem dersi ile bütünleştirildiğinden denel işlemin programdaki “Sınıf Yönetimi” vb. diğer derslerle birlikte uygulanabilirliğine ilişkin veri toplanamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları kuram-uygulama bağlantısının, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ancak öğretmenlik yeterlik algıları üzerinde anlamlı etki oluşturmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, katılımcıların öğretmenlik yeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutum son-test puanları halen yeterince yüksek bulunmamıştır. Kuram-uygulama bağlantısının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde uygulanması öğretmen adaylarının bu iki değişken açısından gelişmelerini sağlayabilir.

Bu çalışmada uygulanan denel işlemin; kuram-uygulama odaklı olma, ayrıntılı yapılandırılmış okul gözlemleri, uygulamalar ve öğretim yöntemleriyle ilgili dersler arasında eşgüdüm, öğretim elemanları arasında işbirliği, yansıtıcı okul deneyimleri ve düşük maliyetli olma gibi üstün yanları olduğu belirlenmiştir. Denel işlemin zayıf yanları ise, gözlemlerde duyuşsal kazanımlar yerine öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmesi, uygulama çalışmaları üzerinde tartışmanın uygulamadan kısa süre sonra yapılamaması, seminer süresinin yetersizliği ve “Okul Deneyimi” dersi ile öğretim yöntemleri derslerinde birbirinden bağımsız yansıtıcıların yapılmış olmasıdır. Öğretmen eğitimcileri, bu çıkarımlardan, programlarını tasarlama ve değerlendirme süreçlerinde yararlanabilirler.

Denel işlemin; öğretmen eğitiminin süresi ne kadar olursa olsun ya da programda hangi dersler yer alırsa alsın uygulanabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla, farklı bağlamlarda çalışan öğretmen eğitimcileri denel işlemin kendi koşullarında deneyerek geliştirebilirler. Denel işlemin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin test edilmesi öğretmen eğitimi alanyazınına önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca denel işlemin farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi (ör., öğretmen adaylarının öğretim performansları, yansıtıcı düşünme becerileri, ulusal yeterlik sınavlarındaki başarıları) de incelenebilir.

References

- Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları [Perceptions of student teachers' professional competences acquired through school experiences]. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Journal of Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Aydilek-Ciftci, M., Ozgun, O., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 539-544.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Early childhood pre-service teachers' concerns and solutions to overcome them: The case of Pamukkale University. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-18.
- Cunningham, D. D. (2014). Re-conceptualizing early childhood teacher education: Enacting a paradigm shift to bring developmentally appropriate practice to higher education. *Critical Questions in Education*, 5(1), 52-63.

- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları [Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession]. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dewey, J. (1927). The relation of theory to practice in education. In Charles A. Mc Murry (Ed), *The relation of theory to practice in the education of teachers (Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part I) (3rd ed.)* (pp. 9-30). Illinois: Public School Publishing Company.
- Engin, G., & Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği [The attitudes of prospective teachers towards teaching: The case of Ege University, Faculty of Education]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 153-167.
- Er, E. (2009). *Self-efficacy levels of pre-service teachers and its predictors*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [A study on the views of preschool teachers on the effects of their university experiences on their professional lives]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications (9th ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Giallousi, M., Tselfesa, V., & Gialamasa, V. (2014). Using student-teachers' reports of self-efficacy to evaluate an early childhood science course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(4), 337-356.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Green, S., Salkind, N., & Akey, T. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data (2nd ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Gülmez Dağ, G. (2012). *Effectiveness of early childhood teacher education programs: Perceptions of early childhood teachers*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Gültekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach toward teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 184-197.
- Gürbüz Türk, O., & Şad, S. N. (2009). Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 201-226.
- Halmatov, M., Celik, İ., & Kırmızıyac, Z. (2014). Preschool teachers candidates' view on the profession in the context of past, today and tomorrow. *International Journal of Elementary Education*, 3(1), 14-20.
- Hart, L. C. (2006). Standards-friendly lessons in university methods courses. *Teaching Children Mathematics*, 13(4), 211-215.

- Isikoglu, N. (2008). The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 190-203.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kennedy, A. S., & Heineke, A. (2014). Re-envisioning the role of universities in early childhood teacher education: Community partnerships for 21st-century learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 226-243.
- Kesen, İ., & Polat, M. (2014). Determination of 4th class preservice teachers' attitudes toward the teaching profession in faculty of education: Sample of Muş Alparslan University. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 556-578.
- Kim, H., & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 421, 67-81.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- MEB. (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge* [Directions for teaching practices in Ministry of National Education schools]. Retrieved November 27, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998>
- Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- NAEYC. (2011). *2010 NAEYC Standards for initial & advanced early childhood professional preparation programs*. Retrieved August 18, 2015, from http://www.naeyc.org/ncate/files/ncate/file/faculty/Standards/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%203_2012.pdf
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. Retrieved February 26, 2015, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi* [University within school: A new model to re-structure teacher education in Turkey]. Retrieved July 12, 2014, from <http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-620-politikalar-komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-621-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi/>
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Recchia, S. L., & Beck, L. M. (2014). Reflective practice as "Enrichment": How new early childhood teachers enact preservice values in their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 203-225.
- Riojas-Cortez, M., Alanís, I., & Flores, B. B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36-45.
- Rose, J., & Rogers, S. (2012). Principles under pressure: student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 43-58.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri [Problems in school practices in Department of Pre-School Teaching and solution offers]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Seo, S., & Moon, H. (2013). A comparative study of teaching efficacy in pre-service and in-service teachers in Korean early childhood education and care (ECEC). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 363-376.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Unpublished master's thesis, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunçeli, H. İ. (2013). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes toward teaching profession: Sakarya University sample. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 51-58.
- University of Delaware. (2015). *Overview of field experiences*. Retrieved September 16, 2015, from <http://www.education.udel.edu/ete/overview-of-field-experiences/>
- Ünver, G., Bümen, N., & Başbay, M. (2008). *Ege Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi* [Evaluation of the Secondary Teacher Education Graduate Program at Ege University]. (Tech. Rep. No. 05.EGF.003). İzmir: Ege University.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations: A research report prepared for the U.S. Department of Education* (Document R-01-3). University of Washington. Retrieved February 26, 2015, from <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama* [Announcement about new teacher education programs at educational faculties]. Retrieved November 27, 2014, from http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K., & McDonald, M. (2011). Practice-based teaching and community field experiences for prospective teachers. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practice for the 21st century* (pp. 45-54). Plymouth: Rowman & Littlefield.



The Effect of Clinical Practice on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions

Adnan TAŞGIN ^{a*}, Adnan KÜÇÜKOĞLU ^a

^aAtatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 17 March 2016

Revised 14 June 2016

Accepted 07 September 2016

Keywords:

Clinic practice,

Self-efficacy.

Pre-service teachers.

Abstract

The purpose of this research is to examine the effects of clinical practices, which are used in teacher training and skill training, on self-efficacy perceptions of teachers. The participants of the study, which is performed with Solomon Four Groups Experimental Model, constitute 64 pre-school education teacher candidates at a state university. "Teachers' Self Efficacy Scale" which is developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) is used as the data collection tool. In analysis of data, parametric tests of independent samples t-test and one-way analysis of covariance was used. The experimental process lasted 14 weeks and clinical applications have been found to have positive effects on teacher candidates' self-efficacy perceptions. In addition, results, it also gives hints for contributing to teacher candidates in selection of teaching and learning strategies, ensuring the participation of students and classroom management.

Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algılarına Etkisi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 17 Mart 2016

Düzeltilme 14 Haziran 2016

Kabul 07 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

Klinik uygulama,

Özyeterlik,

Öğretmen adayları.

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi sürecinde beceri eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına etkisini incelemektir. Solomon Dört Gruplu deneysel model ile gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde okul öncesi eğitimi ana bilim dalı 4. sınıfta öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ve tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Deneysel işlemin 14 hafta sürdüğü araştırma sonucunda klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmen adaylarına öğretim stratejilerinin seçiminde, öğrenci katılımını sağlamada ve sınıf yönetiminde katkılar sağladığına yönelik de ipuçları vermektedir.

* Author: atasagin@atauni.edu.tr

Introduction

In teacher training, it is emphasized for candidate teachers to start profession after gaining the necessary knowledge, skills and values. It is also stated that main problem in teacher training is not to practice acquired pre-service knowledge and skills (Darling–Hammond & Bransford, 2005; Hammerness, 2006; Korthagen, 2011).

Teacher training programs in recent years have been criticized in terms of not lying heavily on teaching practice, having irrelevant courses, disconnection between stakeholders in teacher training system and adoption of a mainly theoretical approach. In such programs having so many flaws, new candidate teachers will not have the chance to do an efficient practice, too (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). The most efficient way of teacher education is to prepare curriculums of teacher education directly related to teaching practices (Darling-Hammond, 2005). La Master (2001) also stated that teacher candidates gained experience relevant to profession and socialized through teaching practice. Wagler (2007) pointed out teacher candidates could transform the gained theoretical knowledge into practice and advance their skills through teaching practice, though.

It is thought that the strong connection set between theory and practice in teacher training will benefit to advance teacher candidates' professional skills (AACTE, 2013; NCATE, 2010). In this context, the necessity of using of clinical practices in teacher training which is based on medical education and is perceived as a new approach especially in USA recently is started to be discussed. Twenty-first century is accepted as a milestone on which the value of high quality clinical practices in teacher training was realized (AACTE, 2010).

Clinical practice is a learning process in which candidate teacher, practice teacher, school administration and university counsellor work together. Teacher candidates, who are clinical practitioners, share the learning and work responsibilities in clinical practice process with all stakeholders in cooperation (AACTE, 2013; NCATE, 2010). Ball (2008) and Zeichner (2003, 2012) emphasized that the profession of teaching should be observed as 'profession of clinical practice' while associating it with the practices in fields of clinical psychology and medicine. In teaching profession which is expressed as clinical practice profession, teacher candidates are expected to be equipped with all relevant skills of profession when they start to profession like pre-service doctors do in medical training.

Clinical experiments during teaching practice bring opportunities for teachers to strengthen and advance their skills (Grossman, 2010). Teachers use their full performance in order to help students' progress during the clinical practices used in teacher training. In clinical practices, formative assessment is generally used to evaluate students' knowledge (TNE, 2006). Clinical practices include teaching practice besides practices known as traditional, too. The crucial point in clinical practices is the nature and qualification of candidates' experience during clinical practices (CCSO, 2012).

Although clinical practice seems as medical practice, it also presents a different point of view for teacher trainers who are interested in clinical practices. As counselling of master teachers to candidates and hospitals of learning in USA, the schools of professional development associated with schools serve opportunity of clinical practice to candidates (Kriewaldt & Turnidge, 2013). While the schools of professional development enables opportunities for extended clinical practice in which teacher candidates have chances of practice, application of knowledge, skills and abilities they gained from initial years of profession to this moment and reflection in a similar way to teaching profession (Bethune – Cookman University, 2013), they also offer an opportunity to do one-year internship (Levine, 2010).

If the features of clinical practice profession are to be associated with teacher training (cited in Alter & Coggsall, 2009), it is stated that the focus on patient which is present in clinical practice profession is substituted by students' actions and attitudes in teacher training (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008) and the qualified relationship built between teacher

(Grossmann & McDonald, 2008; Knoell, 2012; Liberante, 2012). It is possible that teachers need teachers' awareness, ability of forming a highly qualified learning environment and classroom management ability more than existing in order to make a pedagogical, productive relation (Irving & Marin, 1982; Kounin & Sherman, 1979). The need for knowledge in clinical practices might be thought as need for knowledge in education. Teaching necessitates having both specific and general knowledge (Cohen, 1988). Teachers have to know specific knowledge for their major in depth. As a sergeant understands psychology and anatomy of an individual, teachers should know how kids learn and their learning styles, too (Darling-Hammond, 2006). Teachers should have a pedagogical knowledge related to an inclusive teaching strategy about how to call different individuals, how to evaluate and how to manage a class (Alter & Cogshall, 2009). Using judgement and proofs in clinical practice is similar to using judgement and proofs in teaching. Like other clinical practice professions, a strong general and specific basis is also mandatory in teaching, but it is not enough because of uncertainty in clinical practice. A teacher should know her/his students very well. There is a need that teachers collect information on students' strengths and weaknesses, learning styles, interests and backgrounds. Teachers have to analyze effectivity of practices on students' learning outcomes (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009).

When teacher training programs are oriented into cooperation with local schools like teaching and research hospitals in medicine, they might be more qualified. At this point, the possibility of meeting with difficulties in defining and selecting schools to be cooperated with should be considered (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). Another important point is, as it occurs in clinical practice professions, learning goes on continuously and never ends. Both the result of research Balkar (2014) found and his statement of necessity for all of domains in clinic-based teacher training approaches taking part on policy of research based teacher training assert the importance of clinical practice in teacher training. In the research on clinical counselling model Gürsoy et al. (2013) made, it was concluded that teacher candidates and practice teachers put forth a point of view that faculty members who had clinical counselling training facilitated their professional skills.

While self-efficacy is defined as beliefs on how individuals perceive themselves competent to complete any activity on any topic in a successful way (Bandura, 1997), teacher efficacy is explained as teacher's judgement on (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) whether a teacher, with knowledge and skills he/she already have, can create required results such as dependence and learning of student and teacher's beliefs (Brouwers & Tomic, 2003) about teacher's own capability to affect student's success.

There are results of researches showing teacher's self-efficacy and student's success is correlated and besides a positive teacher's self-efficacy affects institutional atmosphere in a positive sense, self-efficacy and components of teaching process is associated, self-efficacy is vital at dealing with deficiencies in teaching process and teachers having the belief of high self-efficacy are willing to apply to new contexts. (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Czerniak & Lumpe, 1996; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000; Jungert & Rosander, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 2002; Ross, 1992).

Moreover, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy (1998) emphasized that theoretical classes create self-efficacy in teacher candidates through indirect experiences; however, practice classes grow self-efficacy through direct experiences. It might be said that using similar settings to professional skill laboratories which is a part of clinical practice will affect teacher candidates' self-efficacy positively at qualifying teacher candidates with professional skill in this context. Therefore, clinical practice's reflection on teacher candidates and its effect on self-efficacy perceptions, which are defined as a belief how an individual motivate himself, how he feels, how he thinks and how he acts and a quality being effective at behaviors to be developed in an individual are thought to be important for research. (Bandura, 1997; Zimmermann, 1995)

The purpose of study is to research the effect of clinical practice on teacher candidates' perceptions about self-efficacy. In this context, the research question is verbalized as "Does clinical practice have an effect on teacher candidates' perceptions about self-efficacy?".

Method

Research Model

The method of research is an experimental method of quantitative research methods. The Solomon Four-Group Experimental Design was instructed in the study. The method consisting of four groups as two experimental groups and two control groups is the strongest method which enables internal and external validity together. (Cresswell, 2003, 173; Dawson, 1997, 17-18; Fraenkel & Wallen, 2009, 268; Garaziano & Raulin, 2004, 232; Kirk, 1995, 29; Sawilowsky, Kelley, Blair & Markman, 1994).

The applied measurements and operations according to research method are illustrated in table 1.

Table 1.
Operations Performed According to Research Method

Groups	Pre-test	Group practice	Post-test
Test 1 (T ₁)	Self-efficacy scale	Observation	Self-efficacy scale
Test 2 (T ₂)	Not applied	Observation	Self-efficacy scale
Control 1 (C ₁)	Self-efficacy scale	-	Self-efficacy scale
Control 2 (C ₂)	Not applied	-	Self-efficacy scale

Participants

The research was carried out with teacher candidates who were students in department of pre-school education program and attended at the Teaching Practice II course in the spring term of 2013-2014 academic years. While including teacher candidates studying at department of pre-school education to work group, teacher candidates' engagement to teaching practice course for two terms was considered. In creation of experimental and control group, candidate teachers are informed about volunteer participation and 64 teacher candidates who wish to participate were assigned by random sampling into 4 groups with 16 people. In order to test if there is a meaningful difference between the averages of points obtained from pre-test measurements of teacher's self-efficacy scale which belongs to participants in experimental and control groups, T-test was conducted to independent groups and it was found out that the difference between the average points of these groups' teacher self-efficacy pre-test was not meaningful ($t=1.098$, $p>.05$). Furthermore, it was determined the groups were equal to each other on the ground of general point average (AGNO) before the experiment.

Data Collection

The Turkish adaptation, validity and reliability studies of 'Teacher self-efficacy Scale' of which original form was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) was made by by Çapa, Çakiroğlu & Sarıkaya (2005). In the study of adaptation, confirmatory factor analysis and Rash measurement method were used in the scope of validity. At the result of Rash analysis, it was conducted that all points had reasonable adaptation values.

The scale consists of 24 points and 3 sub-dimensions as 'enabling student's engagement', 'classroom management' and 'educational strategies'. The low point obtained in the scale refers to the belief of low self-efficacy; the high one does to the belief of high self-efficacy, though. The Cronbach Alpha reliability coefficients which were calculated in relation with original form of the scale are 'Enabling Student's Engagement: .82', 'Classroom Management: .84' and 'Educational Strategies: .86' and the whole scale is .93, though. And some coefficients calculated in some researches in which teachers' self-

efficacy were used are in order of: .81,.81,.91 (Demirtas, Comert, Ozer, 2011); .80,.80,.85,.92 (Güvenç, 2011), .90, (Saraçoğlu, Yenice, Özden, 2013); .88,.81,.83,.89 (Arastaman, 2013). This result shows reliability and validity of the teachers` self-efficacy scales` of Turkish form. In this research, Cronbach Alpha reliability coefficients calculated relating to the scale are "Enabling Student`s Engagement: .85", "Classroom Management: .85" and "Educational Strategies: .86" and for the whole scale it is .93.

Experimental Process

Prior to the experimental procedure, an e-learning module was established (Edmodo) and documents and records have been added to this module. The activities carried out within the scope of clinical practices were explained to candidate teachers. For the candidate teachers of the experimental group "Clinical Practice Guidelines" were prepared. In this guide, there is theoretical knowledge related to the topics about detailed explanations of teacher candidates` activities to be done weekly. With teachers in the experimental group, weekly appointments and things to do about practices were set. Prepared e-learning module enabled the candidate teachers to share their own activities and provided discussion on these activities. The required official permits were taken for the research. Pre-practice associated with experimental operation was implemented for two weeks. In this period of time, the interviews were made on purpose of informing teacher candidates and counsellors about clinical practice and how the study to be done. The teacher`s self-efficacy scale was applied as pre-test in the research.

During experimental process, the schools teacher candidates went in the scope of teaching practice were visited every week during 14 weeks and teacher candidates` to-do activities in related weeks were observed. The points which counsellors should take into consideration in scope of the research were explained specially. 1-2 hours meetings about related week were held with teacher candidates in experimental group every week during 14 weeks. The discussions were made about what students can do as giving information for the fields of competence uttered in the meetings. The faculty members who are masters in fields attended to these meetings, too. Experimental study was done for 7 weeks in order that acquirements taking part in prepared "Clinical Practice Guidelines" are to be implemented. During this period of time, meetings were held in both practice school and faculty. Teacher candidates were observed continuously during experimental process and meetings were held with teacher candidates about practices at the end of the observation. In these meetings, both faculty member, counsellor and other teacher candidates gave feedbacks continuously to teacher candidates. These feedbacks shaped the activities teacher candidates did. The deficiencies during the experimental period was fulfilled immediately. (For instance, when teacher candidate who was on schedule for activity in related week were unable to attend to practice, one of others got ready and attended to practice.) At the end of the experimental period, activities that some teacher candidates were unable to attend due to variable reasons were made in 8th week. In the situations faculty member was absent, counsellors were enabled to make observations immediately and they gave feedbacks continuously, too. The activities teacher candidates conducted during experimental period were uploaded to e-learning module every week and exchange of opinions was enabled between other teacher candidates. Furthermore, using e-learning module teacher candidates stayed continuously in contact with faculty members when they met with problems in this period of time. Post-test was applied after experimental period. Going to practice schools every week, teacher candidates in control group implemented activities which they need to do under the control of counsellors.

Data Analysis

Prior to start analysis of data, whether data showed normal distribution and homogeneity of data were checked. Levene Homogeneity test was applied to define homogeneity. For normality, Shapiro Wilk test was applied, though. Since only considering Shapiro Wilk`s rate is not substantial, rates of

‘Kurtosis and Skewness’ associated with data, rates of arithmetic mean and median were also analyzed. It was stated if the situation happens in which rates of Kurtosis and Skewness are between -1 and +1, data will show normal distribution (Morgan, Leech, Glockner & Barrett,2004).

At the end of analysis which was made with the aim of if variances relating to pre-test and post-test points of teacher’s self-efficacy scale of experimental and control groups, it was found that variances showed normal distribution (Student engagement pre test: Levene test, $F_{(1,30)} = .946$, $p = .339$; Teaching Strategies pre test: Levene Test, $F_{(1,30)} = .559$, $p = .460$; Classroom Management pre test: Levene Test, $F_{(1,30)} = .628$, $p = .434$; General Total pre test: Levene Test, $F_{(1,30)} = .026$, $p = .873$; Student engagement post-test: Levene test, $F_{(1,30)} = .645$, $p = .589$; Teaching Strategies post-test Levene Testi, $F_{(1,30)} = 1.146$, $p = .338$; Classroom Management post-test: Levene Test, $F_{(1,30)} = .627$, $p = .600$; General Total post-test: Levene Test, $F_{(1,30)} = .824$, $p = .486$). It was stated that relating to the points of pre-test and post-test of the research, median and arithmetic mean were calculated with rates of kurtosis and skewness and when median and mean were equal or very close to each other at the same time, rates of kurtosis and skewness were also appeared in acceptable numbers. According to this, it was figured out the data set in scope of experimental and control groups showed normal distribution.

In analysis of data, to reveal whether there is a meaningful difference between independent groups’ t-test and pre-test and post-test on comparison of experimental and control groups’ (2 groups) pre-tests solely, Analysis of One-Factor Covariance (Ancova) was used which is an analysis technique enabling control of one other constant variable which has possibility of effecting dependent variable other than independent variable of which effects on dependent variable are examined (Field, 2009). Before starting to apply analysis of Covariance; whether the requirement, equality of regression slopes which is one of the main requirements in analysis, was inspected and it was figured out the requirement, equality of regression slopes, was enabled. The value of P placing on Group*Pre-test line for the equality of regression slopes is to be meaningless ($p > .05$). So the equality of regression slopes associated with “Student Engagement ($F_{(1,32)} = .400$, $p > .05$)” from sub-dimensions of “Teacher Self-efficacy Scale”, “Teaching Strategies ($F_{(1,32)} = .010$, $p > .05$)”, “Classroom Management ($F_{(1,32)} = .942$, $p > .05$)”, and whole scale ($F_{(1,32)} = .486$, $p > .05$) were enabled and the requirement of Covariance analysis was done. Moreover that assumptions of homogeneity to be met was revealed in applied analysis. (Student Engagement: Levene test, $F_{(1,30)} = .254$, $p = .618$; Teaching Strategies: Levene Test, $F_{(1,30)} = .220$, $p = .643$; Classroom Management: Levene Test, $F_{(1,30)} = .024$, $p = .879$; General Total: Levene Test, $F_{(1,30)} = .009$, $p = .927$). Statistical operations in scope of pre-test and post-test results were analyzed through statistics package.

Findings

The results of analysis associated with equality of experimental and control groups are illustrated in Table 2.

Table 2.

Analysis of T-test According To Experimental And Control Groups’ Pre-Test Points

Sub-dimensions		n	\bar{X}	sd	df	t	p
Student Engagement	Control	16	54.31	7.19	30	.979	.335
	Experimental	16	52.00	6.13	30		
Teaching Strategies	Control	16	55.19	7.64	30	.920	.365
	Experimental	16	52.94	6.10	30		
Classroom Management	Control	16	53.63	4.88	30	.807	.426
	Experimental	16	52.00	6.41	30		
General Total	Control	16	163.13	15.72	30	1.098	.281
	Experimental	16	156.94	16.16	30		

Pre-test point means in scope of experimental and control groups' teaching self-efficacy scale, the results of standard deviation, degrees of freedom and t-test analysis are seen in Table-2. According to t-test analysis result made in scope of experimental and control groups, a meaningful difference was not found in sub-dimensions "Student Engagement ($t_{(30)} = -.979, p > .05$)", "Teaching Strategies ($t_{(30)} = -.920, p > .05$)" and "Classroom Management ($t_{(30)} = -.807, p > .05$)" and general total ($t_{(30)} = -1.098, p > .05$). These results show groups have similar characteristics to each other in terms of teachers' self-efficacy. Post-test points corrected according to pre-test points which belong to experimental and control groups are in Table 3.

Table 3.
Post-Test Point Means Corrected According to Pre-Test Points

Sub-dimensions	Grup	n	\bar{X}	Winsorized Mean
Student Engagement	Control	16	54.88	54.87
	Experimental	16	59.88	59.88
Teaching Strategies	Control	16	54.06	53.90
	Experimental	16	63.13	63.29
Classroom Management	Control	16	53.94	54.04
	Experimental	16	61.44	61.33
General Total	Control	16	162.88	162.98
	Experimental	16	184.44	184.33

In table 3, when post-test point means in the scope of teacher candidates' teaching self-efficacy in experimental and control groups are studied, it is understood that post-test point means of experimental group are higher than post-test point means of control group. The results of Covariance analysis made in scope of whether this difference observed between groups' post-test point means is meaningful are in Table 4.

When the results of Covariance analysis, which was done in scope of whether the difference between group's post-test point means is meaningful, were examined in Table 4 ; a meaningful difference was seen between sub-dimensions of "Student Engagement ($F_{(1,29)}=5.726, p=.023, \eta^2=.165$)", "Teaching Strategies ($F_{(1,29)}=20.254, p=.000, \eta^2=.411$)" and "Classroom Management ($F_{(1,29)}=9.459, p=.005, \eta^2=.246$)" in post-test points corrected according to pre-test points and general total ($F_{(1,29)}=11.935, p=.002, \eta^2=.292$). The results of Covariance analysis made with aim of revealing the effect of clinical practice on teacher candidates' self-efficacy shows there is meaningful difference in favor of teachers of experimental group at 3 sub-dimensions and general total when post-test point means are studied ($\bar{X}_{\text{student engagement experiment}}=59.88, \bar{X}_{\text{student engagement control}}=54.87; \bar{X}_{\text{teaching strategies experiment}}=63.29, \bar{X}_{\text{teaching strategies control}}=53.90; \bar{X}_{\text{classroom management experiment}}=61.33, \bar{X}_{\text{classroom management control}}=54.04; \bar{X}_{\text{general total experiment}}=184.33, \bar{X}_{\text{general total control}}=162.98$). This finding shows that clinical practice affects the perception of teacher candidates' teaching self-efficacy in a positive way.

Table 4.

The Result of Covariance Analysis in Which the Effect of Pre-Test in Scope of Teaching Self-Efficacy Scale is Controlled

	Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	η^2
Student Engagement	Corrected model	200.056	2	100.028	2.938	.069	.168
	Intercept	1519.412	1	1519.412	44.623	.000	.606
	Pre-test	.056	1	.056	.002	.968	.000
	Group	194.966	1	194.966	5.726	.023	.165
	Error	987.444	29	34.050			
	Total	106528.000	32				
	Corrected Total	1187.500	31				
Teaching Strategies	Corrected model	687.445	2	343.722	10.148	.000	.412
	Intercept	1244.486	1	1244.486	36.741	.000	.559
	Pre-test	30.414	1	30.414	.898	.351	.030
	Group	686.023	1	686.023	20.254	.000	.411
	Error	982.274	29	33.872			
	Total	111533.000	32				
	Corrected Total	1669.719	31				
Classroom Management	Corrected model	467.189	2	233.595	5.319	.011	.268
	Intercept	1445.866	1	1445.866	32.920	.000	.532
	Pre-test	17.189	1	17.189	.391	.536	.013
	Group	415.452	1	415.452	9.459	.005	.246
	Error	1273.686	29	43.920			
	Total	108232.000	32				
	Corrected Total	1740.875	31				
General Total	Corrected model	3728.694	2	1864.347	6.348	.005	.305
	Intercept	9472.943	1	9472.943	32.257	.000	.527
	Pre-test	9.162	1	9.162	.031	.861	.001
	Group	3505.101	1	3505.101	11.935	.002	.292
	Error	8516.525	29	293.673			
	Total	977253.000	32				
	Corrected Total	12245.219	31				

Conclusion, Discussion, and Suggestions

When the findings of research were examined, the result which clinical practice has positive effects on teacher candidates' teaching self-efficacy. This result demonstrates self-efficacy perceptions of teacher candidates in experimental group are higher than the ones in control group. So this result gives tips about teacher candidates will be willing to get rid of difficulties they meet and be stronger against, they can overcome the duties called tough instead of avoiding them. This finding shows parallelism with the findings of Frits, Miller-Hey, Kreutzer & Macphee (1995), Gibson and Dembo (1984), Henson (2001), Pajares (2002), Pajares & Schunk (2001) and Ross (1992) which are individuals having perception of positive and high self-efficacy will attend to activities voluntarily, be able to approach to situations in a problem-solving matter, be insistent, be tend to create a warm classroom atmosphere and research and be able to respond students' needs. On other hand, it was found that a teacher or a teacher candidate with low self-efficacy avoids tough duties, gives up easily against difficulties, becomes more stressed, performs low success and meets more problems (Betoret, 2006; Moalosi, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Consequently, clinical practice shows teacher candidates are able to be successful in the profession, deal with difficulties and reduce the level of stress at the initial times of profession.

Furthermore, when the effect of teachers' self-efficacy on student's academic success is considered (Auwarter & Arugete, 2008; Brownell & Pajares, 1999; Moore & Esselman, 1992), it might be also said that clinical practice can affect students' success in a positive way indirectly. The results of researches made by Charalambous, Philippou and Kyriakides (2008), Sağır, Bilen & Ercan (2014), Öksüz & Coşkun (2012) with Fives, Hamman & Olivarez (2007) shows similarities with this research. In related studies, that teaching practice has a positive effect on beliefs of teacher candidates' self-efficacy with their perception of lecturing and raises level of their self-efficacy were found. Similarly, Hoy and Woolfolk (1990) with Knoblauch and Woolfolk Hoy (2008) stated that teaching practice raises teacher candidates' teaching self-efficacy.

It was found that the sub-dimensions of teachers' self-efficacy scale, student engagement, teaching strategies and classroom management, showed a meaningful difference in favor of teacher candidates taking part in experimental group on sub dimension, too. This finding shows clinical practice in teacher training benefits to selection of enabling student engagement, classroom management and teaching strategies in teaching and learning process which are inside self-efficacy of teacher candidates. In this context, that Bandura (1977) underlined experience of expertise as one of four factors affecting individuals' self-efficacy beliefs is such as to support this finding. So it might also said that clinical practice bringing experience of expertise and supporting individuals' continuous development in a controlled progress affects teacher candidates' beliefs on teaching self-efficacy in a positive way. Moreover, the result on the way that clinical practice affects positively perceptions of teacher candidates in scope of teacher candidates' teaching strategies sub-dimension have similarities with the result of Plourde's research (2011). It might be also thought that teacher candidates in experimental group who participated in clinical practices have high self-efficacy and so clinical practices became effective on teacher candidates in the subdimension of student engagement. A research result which deals with the effect of teacher's self-efficacy on student engagement (Arabzadeh, ShafyNadery, Salami & Bayanati, 2012) is such as to support this result, too. In mentioned study, having high self-efficacy has an important effect on student engagement is stated, too. The finding showing clinical practice has a positive effect on perception of teacher candidates about classroom management might be rationalized in a way that individuals' having the beliefs of high self-efficacy when starting the profession will face to adopt a more humanistic approach in terms of classroom management and use of the positive behavior management strategies (Emmer & Hickman, 1991; Woolfolk & Hoy, 1990).

To sum up, it can be said that practices in scope of clinical practice affect the perception of teacher candidates' self-efficacy positively. In order to raise this sort of practice, the regulations heavily based on practice in teacher training may be recommended. Moreover, different studies which will be done in this extent, qualitative studies might be also preferred.

Acknowledge

*This study was presented at the The Third International Congress on Curriculum and Instruction (22-24 October 2015). This study was produced from the author's PhD thesis which was conducted at Atatürk University, Institute of Educational Sciences under the supervision of Associate Professor Adnan Kucukoglu.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandıktan sonra öğretmenliğe başlamaları gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin temel probleminin ise hizmet öncesi kazanılan bilgi ve becerilerin uygulanamaması olduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hammerness, 2006; Korthagen, 2011).

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programları, uygulamaya ağırlık verilmemesi, birbiriyle bağlantısız derslerin programlarda yer alması, öğretmen yetiştirme sistemindeki paydaşlar arasındaki kopukluklar ve kuramsal ağırlıklı bir anlayışın benimsenmesi bakımından eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin yapıldığı programlarda, yetiştirilecek olan öğretmenlerin de etkili bir uygulama yapma şansları olamamaktadır (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Öğretmen eğitiminin en etkili yolu ise, öğretmenlik uygulamaları ile doğrudan bağlantılı olan öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasıdır (Darling-Hammond, 2005). LaMaster da (2001) uygulama dersleri ile öğretmen adaylarının, mesleğe ilişkin deneyim kazandıklarını ve sosyalleştiklerini belirtmiştir. Wagler (2007) ise uygulama dersleri ile öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebildiklerini ve becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedir.

Öğretmen eğitiminde kuram ile uygulama arasında kurulan güçlü bağın, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (AACTE, 2013; NCATE, 2010). Bu bağlamda son yıllarda özellikle Amerika’da yeni bir yaklaşım olarak ele alınan ve temelini tıp eğitiminden alan klinik uygulamaların öğretmen eğitiminde kullanılması gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır. 21. yüzyıl, öğretmen yetiştirmede yüksek nitelikli klinik uygulamaların öneminin farkına varıldığı bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (AACTE, 2010).

Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, okul yönetimi ve üniversite danışmanının birlikte çalıştığı bir öğrenme sürecidir. Klinik uygulayıcı olan öğretmen adayları, klinik uygulama sürecindeki öğrenme ve çalışma sorumluluklarını işbirlikli bir şekilde bütün paydaşlarla paylaşırlar (AACTE, 2013; NCATE, 2010). Ball (2008) ve Zeichner (2003, 2012), öğretmenlik mesleğini, klinik psikoloji ve tıp alanındaki uygulamalara benzeterek, “kliniksel uygulama mesleği” olarak algılanması gerektiğini vurgulamıştır. Klinik uygulama mesleği olarak ifade edilen öğretmenlikte, öğretmen olacak bireylerin, doktor olacak bireylerin hizmet öncesinde bütün becerileri kazandıkları gibi mesleğe başladıklarında mesleğe ilişkin bütün becerilerle donatılmış olmaları beklenmektedir.

Mesleki eğitim esnasındaki klinik deneyimler öğretmenlere becerilerini pekiştirmede ve geliştirmede fırsatlar sunar (Grossman, 2010). Öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamalar sırasında öğretmenler, öğrencilerin gelişimine yardım etmek için tüm performanslarını kullanacaklardır. Klinik uygulamalarda, öğrencilerin bilgilerini değerlendirmede genellikle biçimlendirici değerlendirme kullanılır (TNE, 2006). Klinik uygulamalar geleneksel olarak bilinen uygulamaların yanı sıra öğretmenlik uygulamasını da içerir. Klinik uygulamalarda önemli olan şey, klinik uygulamalar esnasında adayların deneyimlerinin niteliği ve doğasıdır (CCSSO, 2012).

Klinik uygulama tıp uygulamaları olarak görünse de, klinik uygulamalarla ilgilenen öğretmen eğitimcileri için de farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Uzman öğretmenlerin öğretmen adaylarına rehberlikleri ve öğrenme hastaneleri olarak okullarla ilişkilendirilen Amerika Birleşik Devletleri’nde Mesleki Gelişim Okulları ile adalara klinik uygulama fırsatı sunmaktadır (Kriewaldt & Turnidge, 2013). Mesleki gelişim okulları, öğretmen adaylarının uygulama imkânı yakaladıkları genişletilmiş klinik deneyimler, öğretmen adaylarına mesleğin ilk yıllarında o ana kadar edindikleri bilgi, beceri ve yetenekleri uygulamalarına ve öğretmenlik mesleğine benzer şekilde yansıtılmalarına olanak tanırken

(Bethune-Cookman University, 2013), aynı zamanda tam bir yıl staj yapma olanağı da tanımaktadır (Levine, 2010).

Klinik uygulama mesleğinin özellikleri ile öğretmen eğitimi bağdaştırılacak olursa (akt. Alter & Coggshall, 2009); klinik uygulama mesleğinde yer alan hastaya odaklanmanın yerini öğretmen eğitiminde öğrencilerin eylemlerine ve eğilimlerine odaklanmanın aldığı (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald & Ronfeldt, 2008) ve öğretmen ile öğrenciler arasında inşa edilen nitelikli ilişkinin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Grossman & McDonald, 2008; Knoell, 2012; Liberante, 2012). Eğitimsel üretken bir ilişki oluşturabilmek için öğretmenler öğretmen farkındalığına, yüksek nitelikli öğrenme çevresi oluşturma yeteneğine ve sınıf yönetimi becerisine olduğundan daha fazla ihtiyaç duyabilirler (Irving & Martin, 1982; Kounin & Sherman, 1979). Klinik uygulamadaki bilgi gereksinimi ise öğretimde bilgi ihtiyacı olarak düşünülebilir. Öğretmenlik hem özel hem de genel bir bilgiye sahip olmayı gerektirir (Cohen, 1988). Öğretmenler kendi alanlarına has bilgileri en detayına kadar bilmek zorundadırlar. Bir cerrahın, bir bireyin psikolojisini ve anatomisini anladığı gibi, öğretmenler de çocukların nasıl öğrendiklerini ve onların öğrenme stillerini bilmelidirler (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenler farklı bireylere nasıl hitap edeceğine yönelik geniş bir öğretim stratejisi, nasıl değerlendireceği ve nasıl bir sınıf yöneteceğine yönelik pedagoji bilgisine sahip olmalıdırlar (Alter & Coggshall, 2009). Klinik uygulamadaki kanıt ve yargıları kullanma, öğretimde yargı ve kanıtları kullanma ile benzerlik göstermektedir. Diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi öğretmenlikte de güçlü bir genel ve özel bilgi altyapısı zorunludur, ancak klinik uygulamadaki belirsizliklerden dolayı yeterli değildir. Bir öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarına, öğrenme stillerine, ilgilerine ve özgeçmişlerine ilişkin bilgi toplamaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde uygulamalarının etkisini analiz etmek zorundadırlar (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009).

Öğretmen yetiştirme programları tıptaki öğretimsel hastaneler gibi yerel bölge okulları ile ortaklıklar kurularak hazırlandığında, muhtemelen daha nitelikli olacaktır. Burada güçlü ortaklıklar kurulacak okulların belirlenmesi ve seçilmesinde de bazı zorluklarla karşılaşılabilmesi bilinmelidir (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). Bir diğer önemli husus ise klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrenmenin sürekli devam etmesi, hiçbir zaman bitmemesidir. Balkar'ın (2014) yaptığı araştırma sonucu da öğretmenlerin araştırma temelli öğretmen eğitimi politikasında klinik temelli öğretmen yetiştirme yaklaşımının bilgi alanlarının tamamının yer alması gerektiğini belirtmesi de klinik uygulamaların öğretmen eğitimindeki önemini ortaya koymaktadır. Gürsoy vd. (2013) klinik danışmanlık modeli üzerine yaptıkları araştırmada da öğretmen adaylarını ve uygulama öğretmenleri, klinik danışmanlık eğitimi alan öğretim elemanlarının mesleki becerilerini geliştirdikleri yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özyeterlik, bireylerin herhangi bir konudaki etkinliği başarılı bir şekilde yerine getirmede kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine olan inançları (Bandura, 1997) şeklinde ifade edilirken, öğretmen özyeterliği ise bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını etkileyebilme kapasiteleri hakkındaki inançları (Brouwers & Tomic, 2003) olarak açıklanmaktadır.

Öğretmen özyeterliği ile öğrenci başarısının ilişkili olduğu (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000; Ross, 1992) ve bunun yanında olumlu bir öğretmen özyeterliğininin de kurumsal atmosferi olumlu anlamda etkilediği (Jungert & Rosander, 2010), özyeterlik ile öğretim süreci unsurları arasında ilişki olduğu (Pajares, 2002), öğretim sürecindeki olumsuzlukların üstesinden gelmede özyeterliğin önemli olduğu (Nespor, 1987) ve yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde yeni durumları uygulamaya daha istekli oldukları (Czerniak & Lumpe, 1996) şeklinde araştırma sonuçları yer almaktadır.

Ayrıca Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) teorik derslerin dolaylı yaşantılar yoluyla öğretmen adayında özyeterlik oluşturduğunu, uygulamalı derslerin ise doğrudan yaşantılar yoluyla

özyeterlik algısı geliştirdiğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına mesleki becerileri kazandırmada, klinik uygulamaların bir parçası olan mesleki beceri laboratuvarlarına benzer ortamların oluşturularak kullanılmasının öğretmen adaylarının özyeterliklerine olumlu etki edeceği söylenebilir. Bu nedenle klinik uygulamaların; öğretmen adayları üzerindeki yansımalarının ve bir bireyde oluşturulacak olan davranışlarda etkili olan bir nitelik ve bireyin kendini nasıl motive ettiği, nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığına yönelik inancı (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995) olarak tanımlanan özyeterliklere etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algılarına etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırma sorusu “Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algılarına etkisi var mıdır?” olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli,

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemdir. Araştırmanın modeli ise solomon dört gruplu deneysel modeldir. İki deney ve iki kontrol olmak üzere dört gruptan oluşan bu model, iç ve dış geçerliği birlikte sağlayan en kuvvetli modeldir (Creswell, 2003, 173; Dawson, 1997, 17-18; Fraenkel & Wallen, 2009, 268; Graziano & Raulin, 2004, 232; Kirk, 1995, 29; Sawilowsky, Kelley, Blair & Markman, 1994).

Araştırma modeline bağlı olarak gerçekleştirilen işlem ve yapılan ölçümler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Araştırmanın Modeline Bağlı Olarak Gerçekleştirilen İşlemler

Gruplar	Ön test	Grup uygulaması	Son test
Deney 1 (D ₁)	Özyeterlik Ölçeği	Gözlem	Özyeterlik Ölçeği
Deney 2 (D ₂)	Uygulanmadı	Gözlem	Özyeterlik Ölçeği
Kontrol 1 (K ₁)	Özyeterlik Ölçeği	-	Özyeterlik Ölçeği
Kontrol 2 (K ₂)	Uygulanmadı	-	Özyeterlik Ölçeği

Katılımcılar

Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan okul öncesi eğitimi ana bilim dalı birinci öğretim 4. sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Okul öncesi eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının çalışma grubuna dahil edilmesinde, öğretmenlik uygulaması dersini 2 dönem olarak almaları dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında öğretmen adaylarına katılımın gönüllü olduğu belirtilmiş ve katılmak isteyen 64 öğretmen adayı 16’şar kişilik 4 gruba yansız atama yoluyla atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların öğretmen özyeterlik ölçeği ön test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır ve gruplarının öğretmenlik özyeterlik ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t=1.098, p> .05). Ayrıca grupların deney öncesinde akademik genel not ortalaması (AGNO) bakımından da birbirlerine denk olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Orijinal formu Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında, geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçek toplam 24 madde ve “öğrenci katılımını sağlama”, “sınıf yönetimi” ve “öğretimsel stratejiler” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük özyeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek özyeterlik inancına işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formuna ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları “Öğrenci Katılımını Sağlama: .82”, “Sınıf Yönetimi: .84”, “Öğretimsel Stratejiler: .86” ve ölçeğin tamamı için ise .93’tür. Ayrıca öğretmen özyeterliliğinin kullanıldığı bazı araştırmalarda hesaplanan güvenirlik katsayıları da sırasıyla; .81, .81, .80, .91 (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011); .80, .80, .85, .92 (Güvenç, 2011), .90 (Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013); .88, .81, .83, .89 (Arastaman, 2013) şeklindedir. Bu sonuçlar öğretmen özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları “Öğrenci Katılımını Sağlama: .85”, “Sınıf Yönetimi: .85”, “Öğretim Stratejileri: .86” ve ölçeğin tamamı için ise .93’tür.

Deneyel İşlem Süreci

Deneyel işlem öncesinde, araştırma kapsamında bir e-öğrenme modülü kurulmuş (edmodo) ve doküman ve kayıtlar bu modüle yüklenmiştir. Klinik uygulamalar kapsamında yapılacak olan etkinlikler konusunda öğretmen adaylarına açıklamalar yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları için “Klinik Uygulama Rehberi” hazırlanmıştır. Bu rehberde öğretmen adaylarının haftalık yapacakları etkinliklerin detaylı açıklamaları ile ilgili konulara ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır. Deney grubundaki öğretmen adayları ile haftalık görüşme saatleri ve uygulamalar hakkında yapılacaklar belirlenmiştir. Hazırlanan, e-öğrenme modülü ile öğretmen adaylarının kendi hazırladıkları etkinliklerin paylaşılması ve bu etkinlikler üzerinde tartışılması sağlanmıştır. Araştırma için gerekli resmî izinler alınmıştır. Deneyel işleme ilişkin 2 hafta ön uygulama yapılmıştır. Bu süre içerisinde öğretmen adaylarının ve rehber öğretmenlerin klinik uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları ve çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ön uygulamalarda karşılaşılan problemler ve sorunlar giderilmiştir. Araştırmada öğretmenlik özyeterlik ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

Deneyel işlem esnasında ise araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında gittikleri okullara 14 hafta boyunca her hafta gidilmiş ve öğretmen adaylarının ilgili haftada yapacakları etkinlikler gözlenmiştir. Rehber öğretmenlerin özellikle araştırma kapsamında dikkat etmeleri gereken hususlar açıklanmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları ile 14 hafta boyunca her hafta 1-2 saatlik ilgili haftaya ilişkin toplantı yapılmıştır. Toplantılarda ele alınan yeterlik alanlarına ilişkin bilgiler verilerek öğrencilerin neler yapabilecekleri üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Bu toplantılara alan uzmanı öğretim üyeleri de katılmıştır. Hazırlanan “Klinik Uygulama Rehberi”nde yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi için 7 hafta boyunca deneyel çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süre içerisinde hem uygulama okulunda hem de fakültede toplantılar yapılmıştır. Deneyel süreç esnasında öğretmen adayları sürekli olarak gözlenmiş ve gözlem sonucunda öğretmen adayları ile uygulamalar hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarına hem öğretim elemanı hem rehber öğretmen hem de diğer öğretmen adayları sürekli olarak geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu dönütler öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklere yönelik verilmiştir. Deneyel işlem sırasında karşılaşılan aksaklıklar da anında giderilmiştir. (Örneğin ilgili hafta etkinlik yapacak öğretmen adayı uygulamaya katılamadı ise diğer arkadaşlarından biri hazırlanarak uygulamaya katılmıştır.) Deneyel işlem süresi sonunda bazı öğretmen adaylarının çeşitli nedenlerden dolayı katılamadığı etkinlikler 8. haftada yapılmıştır. Rehber öğretmenlerin de deneyel işlem esnasında öğretim elemanının bulunmadığı durumlarda sürekli gözlem yapmaları sağlanmış ve sürekli geri bildirimde bulunmuşlardır. Deneyel işlem

süresince öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler e-öğrenme modülüne her hafta yüklenmiş ve diğer öğretmen adayları ile görüş alış verişi sağlanmıştır. Ayrıca bu sürede öğretmen adayları karşılaştıkları problemlerde de e-öğrenme modülünü kullanarak diğer öğretmen adayları ile ve öğretim elemanı ile sürekli irtibat halinde olmuşlardır. Deneysel işlem sonrasında son test uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adayları her hafta uygulama okullarına giderek rehber öğretmenleri kontrolünde yapmaları gereken etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir.

Veri Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin homojenliği ve normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Homojenliği belirlemek için Levene Homojenlik testi yapılmıştır. Normallik testi için ise Shapiro Wilk testi yapılmıştır. Sadece Shapiro-Wilk değerine bakmak yeterli olmayacağı için verilere ilişkin “Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis ve Skewness)” değerleri, aritmetik ortalama ve medyan değerleri de incelenmiştir. Basıklık ve Çarpıklık (Kurtosis ve Skewness) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterebileceği belirtilmektedir (Morgan, Leech, Glockner & Barrett, 2004).

Deney ve kontrol gruplarının öğretmen özyeterlik ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin varyanslarının homojen dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda varyansların homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Öğrenci Katılımı_{ön test}: Levene testi, $F_{(1,30)} = .946$, $p = .339$; Öğretim Stratejileri_{ön test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .559$, $p = .460$; Sınıf Yönetimi_{ön test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .628$, $p = .434$; Genel Toplam_{ön test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .026$, $p = .873$; Öğrenci Katılımı_{son test}: Levene testi, $F_{(1,30)} = .645$, $p = .589$; Öğretim Stratejileri_{son test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = 1.146$, $p = .338$; Sınıf Yönetimi_{son test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .627$, $p = .600$; Genel Toplam_{son test}: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .824$, $p = .486$). Araştırmanın ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmış ve medyan ile aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarının (2 grup) sadece ön testlerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için, bir araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bir bağımsız değişken dışında bağımlı değişkeni etkileyebilme olasılığı bulunan başka bir sürekli değişkenin kontrol edilmesini sağlayan analiz tekniği olan Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) (Field, 2009) kullanılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğimlerinin eşleşliği şartının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve regresyon eğimlerinin eşitliği şartının sağlandığı tespit edilmiştir. Regresyon eğimlerinin eşleşliği için Grup*Öntest satırında yer alan p değerinin anlamsız ($p > .05$) olması gerekmektedir. Dolayısıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” alt boyutlarından “Öğrenci Katılımı ($F_{(1,32)} = .400$, $p > .05$)”, “Öğretim Stratejileri ($F_{(1,32)} = .010$, $p > .05$)”, “Sınıf Yönetimi ($F_{(1,32)} = .942$, $p > .05$)” ve ölçeğin toplamına ($F_{(1,32)} = .486$, $p > .05$) ilişkin regresyon eğimlerinin eşleşliği sağlanmış ve kovaryans analizinin şartı yerine getirilmiştir. Ayrıca homojenlik varsayımlarının da karşılandığı, yapılan analizlerde tespit edilmiştir (Öğrenci Katılımı: Levene testi, $F_{(1,30)} = .254$, $p = .618$; Öğretim Stratejileri: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .220$, $p = .643$; Sınıf Yönetimi: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .024$, $p = .879$; Genel Toplam: Levene Testi, $F_{(1,30)} = .009$, $p = .927$). Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin istatistiksel işlemler istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Kontrol	16	54.31	7.19	30	.979	.335
	Deney	16	52.00	6.13	30		
Öğretim Stratejileri	Kontrol	16	55.19	7.64	30	.920	.365
	Deney	16	52.94	6.10	30		
Sınıf Yönetimi	Kontrol	16	53.63	4.88	30	.807	.426
	Deney	16	52.00	6.41	30		
Genel Toplam	Kontrol	16	163.13	15.72	30	1.098	.281
	Deney	16	156.94	16.16	30		

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik özyeterlik ölçeği ön test puanlarına ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları, serbestlik dereceleri ve t-testi analizi sonuçları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin yapılan t testi analizi sonucuna göre “Öğrenci Katılımı ($t_{(30)} = -.979$, $p > .05$)”, “Öğretim Stratejileri ($t_{(30)} = -.920$, $p > .05$)” ve “Sınıf Yönetimi ($t_{(30)} = -.807$, $p > .05$)” alt boyutlarında ve genel toplamda ($t_{(30)} = -1.098$, $p > .05$) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar grupların öğretmen özyeterlikleri bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	Grup	n	\bar{X}	Düzeltilmiş ortalama
Öğrenci Katılımı	Kontrol	16	54.88	54.87
	Deney	16	59.88	59.88
Öğretim Stratejileri	Kontrol	16	54.06	53.90
	Deney	16	63.13	63.29
Sınıf Yönetimi	Kontrol	16	53.94	54.04
	Deney	16	61.44	61.33
Genel Toplam	Kontrol	16	162.88	162.98
	Deney	16	184.44	184.33

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine ilişkin son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu

	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğrenci Katılımı	Düzeltilmiş Model	200.056	2	100.028	2.938	.069	.168
	Sabit	1519.412	1	1519.412	44.623	.000	.606
	Öntest	.056	1	.056	.002	.968	.000
	Grup	194.966	1	194.966	5.726	.023	.165
	Hata	987.444	29	34.050			
	Toplam	106528.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	1187.500	31				
Öğretim Stratejileri	Düzeltilmiş Model	687.445	2	343.722	10.148	.000	.412
	Sabit	1244.486	1	1244.486	36.741	.000	.559
	Öntest	30.414	1	30.414	.898	.351	.030
	Grup	686.023	1	686.023	20.254	.000	.411
	Hata	982.274	29	33.872			
	Toplam	111533.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	1669.719	31				
Sınıf Yönetimi	Düzeltilmiş Model	467.189	2	233.595	5.319	.011	.268
	Sabit	1445.866	1	1445.866	32.920	.000	.532
	Öntest	17.189	1	17.189	.391	.536	.013
	Grup	415.452	1	415.452	9.459	.005	.246
	Hata	1273.686	29	43.920			
	Toplam	108232.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	1740.875	31				
Genel Toplam	Düzeltilmiş Model	3728.694	2	1864.347	6.348	.005	.305
	Sabit	9472.943	1	9472.943	32.257	.000	.527
	Öntest	9.162	1	9.162	.031	.861	.001
	Grup	3505.101	1	3505.101	11.935	.002	.292
	Hata	8516.525	29	293.673			
	Toplam	977253.000	32				
	Düzeltilmiş Toplam	12245.219	31				

Grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4’de incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında “Öğrenci Katılımı ($F_{(1,29)}=5.726$, $p=.023$, $\eta^2=.165$)”, Öğretim Stratejileri ($F_{(1,29)}=20.254$, $p=.000$, $\eta^2=.411$)” ve “Sınıf Yönetimi ($F_{(1,29)}=9.459$, $p=.005$, $\eta^2=.246$)” alt boyutlarında ve genel toplamda ($F_{(1,29)}=11.935$, $p=.002$, $\eta^2=.292$) anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterliklerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları son test puan ortalamaları incelendiğinde 3 alt boyutta ve genel toplamda deney grubunda yer alan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu göstermektedir (\bar{X} öğrenci katılımı deney=59.88, \bar{X} öğrenci katılımı kontrol=54.87; \bar{X} öğretim stratejileri deney=63.29, \bar{X} öğretim stratejileri kontrol=53.90; \bar{X} sınıf yönetimi deney=61.33, \bar{X} sınıf yönetimi kontrol=54.04; \bar{X} genel toplam deney=184.33, \bar{X} genel toplam kontrol=162.98). Bu bulgu klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algılarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarına olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarının, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonucun öğretmen adaylarının karşılıklarına çıkacak güçlüklerle daha dayanıklı ve aşmak için daha istekli olacaklarını, zor diye tabir edilen işlerden kaçınmak yerine çalışıp üstesinden gelebileceklerine yönelik ipuçları verdiği söylenebilir. Bu bulgu, Fritz, Miller-Hey, Kreutzer ve Macphee (1995), Gibson ve Dembo (1984), Henson (2001), Pajares (2002), Pajares ve Schunk (2001) ve Ross'un (1992) olumlu ve yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin faaliyetlere istekli bir şekilde katılacakları, sorunların üstesinden gelebilecek şekilde olaylara yaklaşabilecekleri, ısrarcı olacakları, sıcak bir sınıf atmosferi yaratmaya ve araştırma yapmaya eğilimli olacakları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecekleri yönündeki bulguları ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan özyeterlik algısı düşük bir öğretmen veya öğretmen adayının, güç işlerden kaçındığı, zorluklar karşısında çabuk pes ettiği, daha fazla stresli olduğu, düşük başarı gösterdiği ve daha çok problemle karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir (Betoret, 2006; Moalosi, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dolayısıyla klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının meslekte başarılı olabileceklerini, zorlukların üstesinden gelebileceklerini ve mesleğe ilk başladıklarındaki kaygı düzeylerini azaltacağını göstermektedir. Ayrıca öğretmen özyeterliğinin öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediği (Auwarter & Aruguete, 2008; Brownell & Pajares, 1999; Moore & Esselman, 1992) göz önünde bulundurulursa, klinik uygulamaların öğrencilerin başarılarını da dolaylı yoldan olumlu olarak etkileyebileceği söylenebilir. Charalambous, Philippou ve Kyriakides (2008), Sağır, Bilen ve Ercan (2014), Öksüz ve Coşkun (2012) ile Fives, Hamman ve Olivarez'in (2007) yaptıkları araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda da uygulama dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları ile ders anlatımı algılarına olumlu etki ettiği ve özyeterlik düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Hoy ve Woolfolk (1990) ile Knoblauch ve Woolfolk Hoy (2008) da öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini artırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen özyeterliği ölçeği alt boyutlarından öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda da klinik uygulamaların deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların, öğretmen adaylarına öğretmen özyeterlikleri arasında yer alan öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim stratejilerinin seçiminde, öğrenci katılımını sağlamada ve sınıf yönetiminde katkılar sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda Bandura'nın (1977) bireylerin özyeterlik inançlarını etkileyen dört unsurdan biri olarak uzmanlık deneyimini belirtmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Dolayısıyla bireylerin kontrollü bir süreçte sürekli gelişimini destekleyen ve uzmanlık deneyimi kazandıran klinik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi yönündeki sonuç, Plourde'nin (2001), araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırma sonucunda özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyutunda da klinik uygulamalara katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve dolayısıyla klinik uygulamaların öğretmen adayları üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenci katılımı üzerinde öğretmen özyeterliğinin etkisinin incelendiği bir araştırma sonucu (Arabzadeh, ShafyNadery, Salami & Bayanati, 2012) da bu sonucu destekler niteliktedir. İlgili çalışmada da yüksek özyeterliğe sahip olmanın öğrenci katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının sınıf yöntemi özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi yönündeki bulgu, bireylerin mesleğe başladıklarında yüksek özyeterlik inancına sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından daha hümanistik bir yaklaşım benimsemelerini ve olumlu davranış yönetimi stratejilerini kullanmalarını (Emmer & Hickman, 1991; Woolfolk & Hoy, 1990) sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak öğretmen eğitiminde klinik uygulamalara yönelik uygulamaların öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu uygulamaların artırılması için de öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ağırlık veren düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Ayrıca bu kapsamda yapılacak olan farklı çalışmalarda nitel araştırmalara da yer verilebilir.

Not: *Bu çalışma, Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında yapılan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiş olup, 22-24 Ekim 2015 tarihlerinde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuştur.

References

- Alter, J., & Coggshall, J. G. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. Washington, DC: National Professional Center for Teacher Quality.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2013). *The changing teacher preparation profession*. Washington D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief*. Washington D.C: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Arabzadeh, M., ShafyNadery, M., Salami, M. N., & Bayanati, M. (2012). The effects of teaching self-efficacy on student cognitive engagement. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 1 (6), 99-103.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Auwarter, A., & Aruguete, M. (2008). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11, 389-395.
- Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma-temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 28-45.
- Ball, D. L. (2008). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA. Retrieved June 10, 2013, from http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/020908_AACTE.pdf.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bethune-Cookman University. (2013). *Clinical practices and field experiences handbook*. Retrieved October 23, 2014, from http://www.cookman.edu/documents/acad_docs/education/clinicalPracticesHandbook.pdf.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69, 67-80.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Charalambous, C., Philippou G., & Kyriakides L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67 (2), 125-142.
- Cohen, D. K. (1988). Teaching practice: Plus que ça change. In P Jackson (Ed.). *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27-84). Berkeley, CA: McCutchan. Retrieved October 28, 2014, from <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip883.pdf>.
- Cohen, D. K. (2005). Professions of human improvement: Predicaments of teaching. In M. Nisan & O. Schremer (Eds.). *Educational deliberations* (pp. 278-295). Jerusalem, Israel: Keter.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2012). *Our responsibility, our promise: Transforming educator preparation and entry into the profession*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers. Retrieved October 11, 2014, from <http://www.highered.nysed.gov/CCSSO.pdf>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Retrieved June 8, 2015, from http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A%20Framework%20for%20Design.pdf.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247-266.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30 (137), 74-81.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87 (3), 237-240.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85 (2), 111-132.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teachers for a changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved December 10, 2014, from http://books.google.com.tr/books?id=H0uUGKrESDUC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Dawson, T. E. (1997). *A primer on experimental and quasi-experimental design*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX., January.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: The McGraw Hill Companies Inc.
- Fritz, J. J., Miller-Hey, J., Kreutzer, J.C., & Macphee, A. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-209.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37* (2), 479-507.
- Grazino, A. M., & Raulin, M.L. (2004). *Research methods: A Process of inquiry* (5th ed.). USA: Pearson Education Group, Inc.
- Grossman, P. (2010, May). *Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education & National Education Association.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeld, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 59* (4), 273-287.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184-205.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı-Göktalay, Ş., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 191-203.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6* (2), 1410-1421.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record, 108* (7), 124-65.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange. College Station, Texas: Texas A&M University.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. P., & Herman, J. L. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement, 28* (3): 24-31.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal, 27* (2), 279-300.
- Irving, O., & Martin, J. (1982). Withitness: The confusing variable. *American Educational Research Journal, 19* (2), 313-319.
- Jungert, T., & Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in Higher Education, 6* (15), 647-659.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knoell, C. M. (2012). *The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis*. Unpublished doctorate dissertation, The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 24*, 166-179.
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae, 5* (2), 31-50.
- Kounin, J. S., & Sherman, L. W. (1979). School environments as behavior settings. *American Educational Research Journal, 18* (3), 145-151.
- Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Teacher Education, 38* (6), 103-115.
- LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *The Journal of Experiential Education, 24* (1), 27-33.

- Levine, M. (2010). *Developing principles for clinically based teacher education*. Commissioned by the National Council for the Accreditation of Teacher Education for the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2(1), 2-9.
- Moalosi, S. W. T. (2013). Teachers' self-efficacy: Is reporting non-significant results essential? *Journal of International Education Research*, 9 (4), 397-406.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992, April). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory Statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi (KEFAD)*, 13 (2), 131-155.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved November 3, 2014, from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing. Retrieved November 3, 2014, from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>.
- Plourde, L.A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: The influence of student teaching. Retrieved August 7, 2006, from <http://www.ed.psu.edu/ci/2001aets/s-1-08-plourde.rtf>.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Sağır, M., Bilen, K., & Ercan, O. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik ve ders anlatımlarına ilişkin algılarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 97-114.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılarının akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Sawilowsky, S., Kelley, D. L., Blair, R. C., & Markman, B. S. (1994). Meta-analysis and the Solomon four group design. *Journal of Experimental Education*, 62 (4), 361-376.
- Teachers for a New Era. (TNE). (2006). *Transforming teacher education*. New York: Carnegie Corporation. Retrieved September 10, 2014, from <http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/Carnegie.pdf>
- The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Retrieved June 12, 2013, from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M, Woolfolk-Hoy A., & Hoy K.W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measurement. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

- Wagler, R. R. (2007). *Assessing the impact of vicarious experiences on preservice elementary science teacher efficacy and preservice elementary teacher efficacy*. Unpublished doctorate dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. Washington, DC: Center for the Study of Teaching Policy. Retrieved May 10, 2014, from <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Zeichner, K. M. (2012). *The importance of strong clinical preparation for teachers*. Retrieved June 12, 2014, from <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-zeichner-clinical-preparation.pdf>.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record, 105* (3), 490–519.
- Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.



Science and Technology Teachers' Views about FATİH Project

Betül TİMUR^{a*}, Şirin YILMAZ^b, Serkan TİMUR^a

^aOnsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye

^bUludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa/



Article Info

Article history:

Received 28 March 2016

Revised 29 September 2016

Accepted 29 September 2016

Keywords:

FATİH project,
Science and Technology Teachers,
Science Education

Abstract

The purpose of the current study was to investigate the science and technology teachers' views about FATİH Project. Sub-problems of the study were to determine positive aspects of the project, the problems teachers faced during application process, and their opinions of a technology-integrated science and technology course. The study sample consists of 22 science and technology teachers employed in different geographical regions in Turkey. Case study, a qualitative research method, was used to reveal an existing possible phenomenon. Nine open-ended questions, developed by the researchers and revised based on expert opinions, were used as the data collection tool. Descriptive analysis was utilized in data analysis. According to the findings, the following were concluded: teachers were not adequately trained about FATİH Project, teachers were not adequately informed in consistence with the purpose and implementation of the project; technological equipment was not adequate in their schools, and constant electricity outages in these regions created problems in using the technologies. Findings showed that teachers were not adequately informed about the project and they experienced issues in the implementation. Suggestions towards obtained findings and future studies were included.

Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin FATİH Projesine Yönelik Görüşleri

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 28 Mart 2016

Düzeltilme 29 Eylül 2016

Kabul 29 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

FATİH Projesi,
Fen ve teknoloji öğretmenleri,
Fen eğitimi.

Öz

Bu çalışmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesine yönelik görüşlerini, projenin olumlu yönlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları, teknoloji entegre edilmiş bir fen dersine yönelik görüşlerini açığa çıkarmaktır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı coğrafik bölgelerinde görev yapmakta olan 22 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılarak var olan olası durum açığa çıkarılmak istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda yenilenen 9 açık uçlu soru kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesi ile ilgili yeterli bir eğitim almadıkları, projenin amacı ve uygulanmasına yönelik yeterli bilgi sahibi olmadıkları, görev yaptıkları okulların teknolojik donanımlarının yeterli olmadığı ve bu bölgelerde sürekli elektrik kesilmelerinin eğitim teknolojilerini kullanmalarında sıkıntı oluşturduğu, uygulama açısından en fazla zorlandıkları kısmın öğrencilerin de bilinçli ve yeterli seviyede teknoloji okuryazarı olmadıkları, iyi bir fen eğitiminin ise öğrencilerin aktif katılımıyla etkinlik ve görsel/işitsel unsurların kullanılarak gerçekleşen bir süreç olarak belirttikleri sonuçlarına varılmıştır.

* Author: betultmr@gmail.com

Introduction

Rapid technological progress affecting individuals' daily lives is reflected in education too and the technology has become an indispensable part of their lives. Therefore, societies have had to keep up with the developing technology and innovations and integrated them in education. The integration of technology in education, as in all other fields, has led to its inclusion in processes of learning-teaching, and thus, its emphasized role in learning. In Turkey as well, informational technologies have been integrated in educational settings and this development process continues with novel projects (Li, 2007; Yavuz & Coşkun, 2008; Cauley, Aiken, & Whitney, 2009; Yılmaz, Ulucan, & Pehlivan, 2010; González, Ramírez, & Viadel, 2012; Brandau-Brown, 2013). Many studies associated with targeting to bring technology in educational settings have been conducted. These studies have aimed to develop instruction process in order to achieve well, to positively increase individuals' attitudes toward technology and their self-efficiencies, to master technology use, and to improve scientific process skills by integrating technology in science classes in order to obtain results better than expected (Alkharusi, Kazem, & Al-Musawai, 2011; Waight & Abd-El-Khalick, 2012).

Educational technologies enabled the transition from written materials and pen and paper to computer medium. Contents have begun to be presented on computer, smart boards, and educational software. Activities have been visually presented and this has motivated individuals to conduct activities themselves. Through technology-supported applications, science course contents have been embodied and, by considering individual differences, learning opportunities have been presented (Cauley, Aiken & Whitney, 2009; Jaffer, 2010; Marwan & Trudy Sweeney, 2010; Arapostathis, 2012; Waight & Abd-El-Khalick, 2012).

In our country, the process of integrating technology in education is supported by many projects. One of these projects is the FATİH (Movement for Increasing Opportunities and Improving Technology) Project that was announced in November 2010. Objective and scope of the project are described as providing equal opportunities in education and effective use of technology at schools through improvement. Teachers and students, too, are assigned important roles in this project (MONE, 2011). The project aims to provide equal opportunity in education and targets at more effective use of informational technologies in teaching-learning process through improvement of technologies at schools. For this purpose, laptop computers, projection devices, multi-purpose printers, smart boards, and broad-band internet will be provided to 620.000 classrooms in pre-school, elementary and secondary level schools (MONE, 2011). It is emphasized that, through the project, amendments in curricula will be required; therefore, curricula will be compatible to education supported by information and communication technologies; educational e-contents will be created; e-books and learning objects will be prepared for each subject. Particularly teachers will face many situations where they are informed about the project; they master using educational technologies in the classroom; and they get to know about technology equipment in their schools.

Pacey (1983) emphasized that features and use of technological tools may be affected by interaction between persons, their culture, social ethical and moral values, and belief systems (Waight & Abd-El-Khalick, 2012). Therefore, it is possible to encounter some possible problems in technology use and integration. In the integration of technology in education, some issues such as teachers' inefficiencies in technology, students' inefficiencies in understanding technology and in their critical thinking skills, poor technology infrastructure at schools without adequate information on technology, unknown functions of technology, and single-mindedness are faced in the educational process (Cauley, Aiken, & Whitney, 2009; Waight & Abd-El-Khalick, 2012).

It has been observed that related literature do not include many studies on FATİH Project. Demirer, Saban, Kucuk, & Sahin (2011) examined Computer and Instructional Technologies pre-service teachers' views on FATİH Project. Çağlar (2012) compared teachers' pedagogic practice within FATİH Project with international teaching standards. In terms of integrating technology in education FATİH project may lead to a new era. Therefore, a great responsibility falls to the teachers in this project. Teachers' understanding of the FATİH project is believed to be important toward the correct application. Therefore, this study will be revealed teachers' views on FATİH project. The project will be shaped in accordance with the opinion of the teachers before implementation and this study is expected to contribute to the literature. The purpose of this research is to investigate science and technology teachers' views on FATİH Project and educational technologies.

Method

Research Model

Case study, a qualitative research method, was used in the research. Through case study, a current phenomenon as a whole within its own framework is studied via multiple data sources and evidences (Yin, 2003).

Participants

Participants of this study are 22 science and technology teachers from seven different regions of Turkey. The majority of these teachers (f = 16) away from the city center, has been working in schools in terms of inadequate technical equipment. The remaining six teachers are working in schools in terms of the technical equipment and infrastructure located in city centers with better facilities. These teachers tenure varies 1-5 years (f = 13) and 5-10 years (f = 9). Three of teachers' from Aegean Region, five of teachers' from Black Sea Region, two of teachers' from Central Anatolia Region, two of teachers' from Eastern Anatolia Region, four of teachers' from Marmara Region, three of teachers' from Mediterranean Region, three of teachers' from Southeastern Anatolia Region.

Data Collection Techniques

Open-ended questions prepared to collect data. In order to prepare open-ended questions the literature related to educational technology and FATİH Project examined. Following the development of the questions Turkish experts controlled the questions. After the relevant feedback and opinions of academics specialized in educational technology and science education questions have been finalized. Application was carried out at a seminar which brought together the participants on a voluntary basis. Nine open-ended questions, developed by the researchers and revised based on educational technologies and science education expert opinions, were used as the data collection tool.

Data Analysis

The descriptive analysis is used to analyze the obtained data. Answers given by the participants examined in detail with descriptive analysis. Then the code and a systematic way of interpreting the categorization is presented to the reader (Patton, 2003). This study examined the answers they gave to each question of the teacher in interpreting and presented to the reader. In addition, the teachers answer for each question is given directly to the quote. Descriptive analysis was utilized to analyze the data. Findings obtained through descriptive analysis were systematically and clearly described, organized, and interpreted. In addition, direct quotes were included in order to reflect teachers' views.

Findings

Findings obtained as a result of data analyses, conducted in order to find responses to the problem and sub-problems, are located in this section.

Question 1: *Have you been informed about the FATİH Project?*

Science and technology teachers were asked if they had been informed about FATİH Project. Analyses of teacher responses showed that teachers had not been informed about the project. These teachers stated that they sought information about the project from the news sources available on the media or on internet. Teachers who had been informed about the project on the other hand stated that they had been informed through meetings and seminars at schools.

"I have not received any other information about FATİH Project than those I found on media." T1

"I have information as much as available on media. We have not yet been trained." T5

"Effective use of technology in education..." T16

"...I attended general information meetings about FATİH Project (meetings within National Education)." T12

Question 2: *What is FATİH Project in your opinion?*

Science and technology teachers were asked what FATİH Project is. Analyses of teacher responses showed that majority of teachers stated the following ideas: use of technology in learning-teaching process; integration of technology in education; providing equal opportunity in education through computer-supported education and distributing tablet PC; a process of effective participation and meaningful learning through use of technology in education. Some teachers perceive FATİH Project only as giving tablet PCs away.

"A project made to provide technology-supported instruction in education..." T4

"...In my opinion, this is an important and great project that the ministry initiated. Through this project, a child in a Hakkari village and another child in Konak, Izmir, will have come closer to equal opportunity..." T9

"Smart board and tablet PC..." T11

"Inadequate infrastructure – efficient staff..." T19

Question 3: *What are the difficulties in implementing the project?*

Science and technology teachers were asked about issues in the implementation phase of the FATİH Project. Analyses of the teachers' responses showed the following issues: teachers' and administrators' inadequate knowledge of use of technology tools and devices; their inadequate levels of technology literacy; inadequate technology infrastructure in relation to internet and computers at schools; teachers' negative beliefs towards technology; teachers' self-inefficiencies; students' treatment of tablets as play or distractive objects during class; high-cost of the project in general; some related financial issues; not implementing the project in every school; the project's inability to address individual differences; single-dimension learning; and technology tools incompatible to the school conditions.

"...technology devices not lasting long, expensive cost of technology, teachers and students unable to efficiently use today's technology..." T13

"..In my opinion the most serious issue is that the teachers cannot catch up with the project..." T2

"...Issues will be rising with schools, teachers, and students. First of all, teachers need to master informational technologies; our teachers' current abilities are not so promising..." T10

"..I know that there are difficulties finding the proper content for the project. In addition, I know that students pay attention to the tablet, not the subject, during class and this disturbs the in-class focus..." T14

"We Turkish people think of internet surf, Facebook, Twitter, etc. when computer is talked of or we keep far from the computer since it would break. However, I think computerized education will additionally distract students who are already uninterested in classes..." T20

Question 4: Do you use educational technologies at your own school?

Science and technology teachers were asked if they used educational technologies at their schools. Majority of science and technology teachers stated that they used educational technologies during learning-teaching process. Mostly used devices were computer and projector; few teachers stated that they utilized educational software. Some teachers said that due to problems with infrastructure at their schools they utilized limited technology consistent with content; one teacher stated that s/he was not able to use technology because infrastructure at school was not adequate.

"...technology issues; lack of quality materials..." T3

"...I can use very little technology..." T17

"...Educational technologies are used at our school but due to problems encountered I do not prefer to use." T13

"...Unfortunately I cannot use. We have one broken projector at school and it is not working." T19

Question 5: What are some difficulties if you use technology?

Science and technology teachers were asked what the issues were when using educational technologies. Science and technology teachers stated that the most encountered issue was the technology equipment problem stemming from inadequate infrastructure. Issues stemming from technologic equipment were stated as: having no computers and projectors in the classrooms; even when having these, they would be broken or electricity would be unavailable; and students were not careful using the equipment. They also stated that schools did not have internet access or related websites were blocked by the MONE. In addition, teachers pointed out to the over-crowded classrooms which made it hard to use technology; available animation and videos were inefficient and making new programs required technical knowledge. They said that electric outage encountered in some regions made it even worse.

"...The most serious issue is not being able to find adequate digital content; there is much information pollution." T1

"...Inaccessible internet in science and technology; I have difficulty finding related animation content and selecting the proper ones." T15

"...Classrooms are a bit over-crowded and we experience lack of equipment. These are a little influential." T18

"...I experience the most difficulty locating content and I believe I will have the same problem with tablets in future..." T2

"...issues stemming from computers; MONE connection not allowing access to websites..." T14

Question 6: Can you implement FATİH project in your own classroom?

Science and technology teachers were asked if they could implement FATİH project in their classrooms. Analyses of teachers' responses showed that their responses varied. Some teachers said that they could implement it in their classrooms and some others stated that they were inefficient about this and they needed related seminars/training in order to be better. Those teachers who said that they were not able to implement the project listed the following reasons: they did not receive any training about the project; their schools did not have adequate equipment or their schools were not included in the project.

"...I can utilize Fatih project if required infrastructure is provided." T7

"...Teachers need to attend a seminar at least for an hour in order for them to be able to implement the project." T18

"...One of the most important issues is leaving tablets at home or the tablets getting broken." T21

Question 7: *What may be the issues in FATİH project from student and teacher perspective?*

Science and technology teachers were asked about the possible issues in FATİH project. Analyses of teachers' responses showed that their responses varied. Teachers stated that possible issues at first might be stemming from teachers' inefficiencies in technology and the project. Later, they pointed out to the following: infrastructure issues at schools; technical issues; out-of-function tablets; students losing the tablets/forgetting at home or issues stemming from use without enough awareness. Teachers also indicated to the fact that tablets would serve as distracters and thus classroom management would become harder. Over-crowded classrooms, the idea that tablets would replace the teachers, and students' weakened research-inquiry skills due to the ready-made content on tablets were also mentioned.

"...The belief education with tablets would distract students and replace teachers" T3

"...The worry about much radiation and inadequate knowledge and materials will be issues." T7

"...It can prevent focusing on the subject due to more interest in tablets than the class. The content may not be adequate." T13

"...Teachers' use and controlling students may be hard. They may have difficulties following students, using tablets, and tracking them." T19

Question 8: *How beneficial is FATİH project for students?*

Science and technology teachers were asked how beneficial FATİH project would be for students. Analyses of teachers' responses showed that FATİH project would be beneficial in: giving students the skills to use technology to reach knowledge and raising awareness of information and communication technologies. Teachers' responses also included the following: students may not need to carry a bag to school; education would be more students-centered; the subject would be more tangibly presented, thus, students' interests would increase and skills would be improved. However, one teacher stated that virtually presented information would not retain and two teachers said that the project would provide any gains.

"...It will teach students the skill to use technology when reaching information" T6

"...As the subject presented within FATİH project will address to multiple senses, it may attract interest and provide better learning" T15

Question 9: *To increase student achievement, how should science education be organized?*

Science and technology teachers were asked how science education should be organized in order to increase student achievement. Analyses of teachers' responses showed that teachers had provided similar suggestions. Teachers emphasized the following: the curriculum would be reorganized as topics would be more concretized and presentation would address to more senses; teachers' content knowledge needed to be adequate; teachers would need to include students in learning-teaching process and they would need to conduct more experiments; teachers would need to emphasize hands-on learning skills; students would need to connect topics to real life experiences; and teachers would need to give students the skills to establish cause-and-effect relations.

"...It should be a hands-on education based on life experiences and this would retain more; it should be a real-life-like education as students may need to realize that they may satisfy their needs in real life." T9

"...Students should be provided with hands-on learning." T11

"...It should be materialized in students; daily lives." T16

"...The curriculum is tight but hours are very few. Therefore, we cannot conduct many experiments." T20

Conclusion, Discussion & Suggestions

FATİH project is designed to be use technology effectively in the class. in teacher-centered approaches students get bored quickly and learning is not catchy. When technology-supported learning environments used effectively, learning will be more in can be more persistent Based on the findings, it is concluded that science and technology teachers did not receive adequate training on FATİH project (Demirer, Saban, Kucuk, & Sahin, 2011); teachers did not have enough knowledge in relation to the purpose and implementation of the project (Demirer, Saban, Kucuk, & Sahin, 2011); their schools did not have adequate technology equipment and continuous electricity outages created problems when using educational technologies; in implementation, the hardest aspect was that students also were not adequately technology-literate because a good science education required active participation of students and the use of activities conducted through audio/visual effects (Demirer, Saban, Kucuk, & Sahin, 2011). Findings showed that teachers were not adequately informed about the project and they had difficulties in implementation. Kayaduman, Sarikaya, & Seferoglu (2011) stated that in order for FATİH project to achieve its purpose, computer literacy should be widespread and it was vital that teachers who were implementers of the project were provided with trainings. Akinci, Kurtoglu, & Seferoglu (2012) in their study emphasized that improving technology infrastructure at schools would not guarantee the effective and efficient use of informational technologies. Ciftci, Taskaya, & Alemdar (2013) investigated classroom teachers' views of FATİH project and found that classroom teachers do not think that the project could be comfortably implemented; as negative points, problems could be experiences with tablet PCs; some teachers would not be able to use technology; and they would need technology training. As contributions of the project, they stated that students would not need to carry school bags and the education medium would be richer with technologic infrastructure.

Following suggestions are made based on findings from the study:

- ✓ The project should be effectively introduced to teachers who are significantly trusted in the implementation of FATİH project and their roles and contributions should be clearly stated.
- ✓ Technology efficiencies of teachers and administrators should be determined and if needed they should be informed about technology use.
- ✓ Inadequacies at schools where the project will be implemented should be determined and these should be remedied.
- ✓ Documents and contents to be used within the project should be prepared with more attention to the student levels.
- ✓ Contents should be prepared with more tangible subjects and consideration of individual differences.

Türkçe Sürümü

Giriş

Teknolojinin gün geçtikçe ilerlemesi bireylerin günlük yaşamlarını etkilemekte ve yaşantılarının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Teknolojinin giderek ilerlemesi eğitim alanına da yansımıştır. Bu nedenle toplumlar ilerleyen teknolojiyi ve yenilikleri takip etme durumunda kalarak teknolojinin eğitime entegrasyonu gerçekleştirmişlerdir. Teknolojinin her alanda olduğu eğitim alanına da entegre edilmesi, öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilmesine, öğrenmede önemli bir role sahip olmasına yol açmıştır. Ülkemizde de bilişim teknolojileri eğitim ortamlarına entegre edilerek gelişim süreci yeni projelerle devam etmektedir (Yavuz & Coşkun, 2008; Yılmaz, Ulucan & Pehlivan, 2010; Li, 2007; Cauley, Aiken & Whitney, 2009; Brandau-Brown, 2013; González, Ramírez & Viadel, 2012). Teknolojiyi okul-sınıf ortamlarına getirmekle ilgilenen ve hedefleyen birçok çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretim sürecini geliştirerek başarıya ulaşma, bireylerin teknolojiye yönelik tutumlarını ve öz-yeterliklerini olumlu yönde arttırma, teknoloji kullanımına hakim olma, teknolojiyi fen derslerine entegre ederek bilimsel süreç becerilerinin arttırılması ve beklenenden daha iyi sonuçlar alma hedeflenmiştir (Waight & Abd-El-Khalick, 2012; Alkharusi, Kazem & Al-Musawai, 2011).

Eğitim teknolojileri ile yazılı materyal, kalem-kâğıtlardan bilgisayar ortamına geçiş sağlanmıştır. İçerikler bilgisayar ortamında, akıllı tahtalarda ve eğitim yazılımlarında sunulmaya başlanmış, yapılan etkinlikler görselleştirilerek bireyleri kendilerinin yapmalarına teşvik eder konuma gelmiştir. Teknoloji destekli uygulamalar ile fen dersi içerikleri de somutlaştırılmaya başlanmış, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrenme fırsatları sunulmuştur (Waight & Abd-El-Khalick, 2012; Cauley, Aiken & Whitney, 2009; Jaffer, 2010; Arapostathis, 2012; Marwan & Trudy Sweeney, 2010).

Ülkemizde de uzun yıllardır devam etmekte olan teknolojinin eğitime entegrasyonu süreci pek çok proje ile desteklenmektedir. Bu projelerden biri 2010 yılı Kasım ayı içerisinde duyurulan FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'dir. Projenin amacı ve kapsamı eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojinin iyileştirilerek bu araçların öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin kullanımı olarak açıklanmaktadır. Uygulanan projede öğretmen ve öğrencilere de büyük roller düşmektedir (MEB, 2011). Uygulanan proje ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması, okullardaki teknolojinin iyileştirilerek Bilgisayar teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin kullanımı amaçlanmaktadır. Bu amaçla; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda 620.000 dersliğe dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, çok amaçlı yazıcı, akıllı tahta ve geniş bant internet sağlanacaktır (MEB, 2011). Uygulanan proje ile öğretim programlarında da değişimin kaçınılmaz olacağı; bu nedenle proje kapsamında öğretim programlarında değişikliklerin yapılarak, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretime uyumlu hale getirileceği, eğitsel e-içerikler oluşturulacağı, her ders için yine e-kitap ve öğrenme nesneleri hazırlanacağı vurgulanmaktadır. Özellikle öğretmenler proje ile ilgili bilgilendirilmeye, eğitim teknolojilerini sınıf içerisinde kullanmaya hâkim olmaya, buldukları okulların teknolojik donanımı tanıma gibi pek çok durumla karşı karşıya kalacaklardır.

Pacey (1983) teknolojik araç-gereçlerin özelliklerinin ve kullanımının insanlar arası etkileşimden, içinde bulunulan kültürden, toplumun etik ve ahlaki değerlerinden, inanç sistemlerinden etkilenebileceğini vurgulamaktadır (Akt. Waight & Abd-El-Khalick, 2012). Bu nedenle teknoloji kullanımı ve entegrasyonu sürecinde bir takım olası sorunlar ile karşılaşılması muhtemeldir. Teknolojinin eğitim alanına entegrasyonu öğretim sürecinde öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersizlikleri, öğrencilerin teknolojiyi kavrama düzeylerinin ve eleştirel düşünme becerilerindeki yetersizlikler, okulların teknolojik alt yapılarının yetersiz olması, teknoloji ile ilgili yeterli teorik bilginin olmaması ve öğretim programlarında teknoloji entegrasyonunun yetersiz olması, teknolojinin işlevlerinin tam olarak bilinmemesi ve tek boyutlu olarak düşünülmesi gibi bazı sorunlar ile karşılaşılmasına neden olmuştur (Waight & Abd-El-Khalick, 2012; Cauley, Aiken & Whitney, 2009).

İlgili alanyazın incelendiğinde FATİH Projesi ile ilgili yapılmış çok fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Demirer, Saban, Küçük ve Şahin (2011) çalışmalarında BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının FATİH Projesine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çağlar (2012) ise FATİH Projesinde öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının uluslararası öğretmen standartları ile karşılaştırmıştır.

Bu çalışmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesine ve eğitim teknolojilerine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması ile güncel bir olgu kendi çerçevesi içerisinde bütüncül olarak, birden fazla veri kaynağı veya kanıt ile mevcut olan durum ortaya konulur (Yin, 2003).

Katılımcılar

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde görev yapmakta olan 22 (8 bayan, 14 erkek) fen ve teknoloji oluşturmaktadır. Araştırmacılar çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile daha önce gerçekleştirmiş oldukları projelerde birlikte çalışmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin deneyimleri, eğitim durumları ve ders süreçlerine yönelik yeterli bilgiye sahiptirler. Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yılları 5-15 yıl arasında değişim göstermektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin 5 tanesi fen bilgisi eğitiminde yüksek lisans derecesine sahiptir.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular kullanılmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde ilgili alan yazın taraması, uzman görüşü ve çevrelerindeki fen ve teknoloji öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunun oluşturulmasının ardından araştırmanın amacına yönelik ilgili 9 adet açık uçlu soru çalışma kapsamına alınmıştır. Soruların belirlenme aşamasının ardından geçerlilik ve güvenilirlik süreçlerine yer verilmiştir. Bu nedenle fen eğitimi ve eğitim teknolojileri konularında uzman akademisyen görüşleri alınmış, sorular gözden geçirilerek tekrar düzenlenmiştir. Son aşama olarak dil geçerliliğine yönelik Türkçe eğitimi alanında uzman akademisyen görüşleri doğrultusunda sorular son şeklini almıştır. Bu aşamaların ardından sorular belirlenen fen ve teknoloji öğretmenlerine mail yoluyla iletilmiştir. Öğretmenlerine sorulara cevap vermeleri için belirli bir süre tanınmış ve ardından gelen cevaplar analiz edilmek üzere hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz ile elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş ve elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca görüşleri alınan öğretmenlerin düşüncelerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, probleme ve alt problemlere cevap bulmak üzere gerçekleştirilen veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Soru 1: "Fatih projesi hakkında bilgi aldınız mı?"

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesi ile ilgili her hangi bir bilgi alıp almadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun proje ile ilgili bilgi almamış oldukları görülmektedir. Bilgi almayan öğretmenler proje hakkında bilgiyi kendi çabaları ile basından, internette var olan haber kaynaklarından elde ettiklerini

belirtmişlerdir. Proje hakkında bilgi alan öğretmenler ise katılmış oldukları toplantı ya da okullarında verilmiş olan seminerler aracılığıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

“Fatih projesi hakkında basında duyduğum bilgiler dışında bilgi almadım.” Ö1

“Basından duyduğum kadar bilgim var. henüz eğitimini almadık.” Ö 5

“Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı...” Ö16

“ ... Fatih projesi hakkında genel bilgilendirme toplantılarına katıldım. (milli eğitim bünyesindeki toplantılar)” Ö12

Soru 2: “Fatih Projesi sizce nedir?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesinin ne olduğu sorulmuştur. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde FATİH projesinin büyük çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin kullanılması, teknolojinin eğitim alanına entegrasyonu, bilgisayar destekli öğretim ve tablet bilgisayar dağıtımı ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı, eğitimde teknoloji kullanılması ile etkin katılımın ve anlamlı öğrenmenin sağlandığı bir süreç olarak belirtildiği görülmüştür. Bazı öğretmenler ise FATİH projesini sadece tablet bilgisayar dağıtımında ibaret olarak görmektedirler.

“Eğitim öğretimde teknoloji destekli eğitim sağlanması amacıyla üretilmiş bir projedir..”

Ö4

“.. Bence bakanlığın fırsat eşitliği sağlamak adına geliştirdiği çok güzel ve önemli bir proje. Hakkari'nin köyündeki bir çocukla İzmir konak ta bulunan bir çocuk bu projeye biraz daha fırsat eşitliğine yaklaşmış olacak..” Ö9

“Akıllı tahta ve tablet bilgisayar...” Ö11

“Yetersiz alt yapı-yetkin personel...” Ö19

Soru 3: “Projenin uygulanmasındaki sorunlar nelerdir?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesinin uygulama aşamasındaki sıkıntılar sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde; öğretmenler uygulama sürecindeki sıkıntılarını öğretmen ve yöneticilerin teknolojik araç-gereç kullanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve yeterli seviyede teknoloji okuryazarı olmaması, okulların yeterli seviyede internet, bilgisayar gibi teknolojik donanıma sahip olmaması, öğretmenlerin teknolojiye yönelik bir takım olumsuz inanç, öz-yeterliklerinin bulunması, tabletlerin ders süreçlerinde öğrenciler tarafından oyun aracı olarak görülmesi veya dikkat dağıtıcı unsur olarak görev yapması, projenin genelinde maliyeti yüksek olması ve birtakım finansal sorunların yaşanması, her okulda uygulanamaması, bireysel farklılıklara hitap etmemesi/tek boyutlu öğrenme sağlaması, okullarda bulunan teknolojik gereçlerin okul koşullarına dayanıklı olmaması şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

“.. Teknolojik aletlerin sağlamlık açısından sorun teşkil etmesi, teknolojinin pahalı olması, öğretmen ve öğrencilerin günümüz teknolojisini tam olarak kullanamaması..” Ö13

“.. En büyük sorun bence öğretmenlerin projenin gerisinde kalmasıdır..” Ö2

“.. Okul, öğretmen ve öğrenci ayaklarının hepsinde sorunlarla karşılaşılacak. Başlangıç olarak öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerine hâkim olması gerekiyor, öğretmenlerimizin şu andaki hallerine bakınca hiçte iç açıcı değil...” Ö10

“.. Projeye uygun içerik bulma konusunda sıkıntılar yaşadığını biliyorum. Ayrıca öğrencilerin ders içerisinde dikkatini derse değil daha çok tablete vermesi ders içi konsantrasyonu bozulduğunu biliyorum..” Ö14

“Biz Türkler bilgisayar deyince internet, sörf, facebook, twitter vb. şeyler anlarız. Ya da aman elleme, dokunma bozulur gibi tutum sergileriz bununla beraber bilgisayarla eğitim zaten derslere karşı ilgisiz olan öğrencilerin eğitim öğretimden daha da uzaklaşmalarına sebep olacağı kanaatindeyim...” Ö20

Soru 4: “Siz okulunuzda eğitim teknolojilerini kullanıyor musunuz?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda eğitim teknolojilerini kullanma durumları sorulmuştur. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük kısmı öğretme-öğretme sürecinde teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Teknoloji olarak en çok kullandıkları araç-gereç bilgisayar, projeksiyon; az sayıda öğretmen ise eğitim yazılımlarından faydalandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise okullarında yaşanan alt yapı sorunları nedeniyle sınırlı olarak sadece içeriğe göre teknolojiden faydalandıklarını; bir öğretmen ise okulunun alt yapısının eksik olduğu için teknolojiden hiç faydalanmadığını belirtmiştir.

“.. teknik sorunlar, kaliteli malzeme eksikliği..” Ö3

“.. teknolojiyi çok az kullanabiliyorum...”Ö17

“.. okulumuzda eğitim teknolojileri kullanılıyor ancak sorunlar yaşandığı için ben tercih etmiyorum.”Ö13

“.. Kullanmıyorum maalesef. Okulumuzda bozuk 1 tane projeksiyon cihazı var, çalışmıyor.” Ö19

Soru 5: “Kullanıyorsanız karşılaştığınız güçlükler nelerdir?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine eğitim teknolojilerini kullanırken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuştur. Fen ve teknoloji öğretmenleri en fazla karşılaştıkları sorunun alt yapı eksikliğinden kaynaklanan teknolojik donanım kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Teknolojik donanım kaynaklı olarak sınıflarda bilgisayar ve projeksiyonun bulunmaması, bulunsa bile bunların bozuk olduğu ya da elektrik bağlantısının olmadığı, öğrenciler tarafından özensiz kullanılması şeklinde olduğu vurgulanmıştır. Bu sorunlar ile birlikte okullarda internet bağlantısının olmaması ya da ilgili sitelerin erişimlerinin MEB tarafından engellendiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler sınıf mevcutlarının gereğinden fazla olması teknolojiyi kullanmayı zorlaştırdığını ya da kullanmamaya sevk ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler konu ile ilgili araştırma yaparken çok fazla bilgi kirliliği olduğunu ve seçim yapmanın zorlaştığını, var olan animasyon ve videoların yetersiz, yeni bir program yapmanın ise o konuda teknik bilgi gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bazı bölgelerde yaşanan elektrik kesintilerinin ise bu durumu daha da zorlaştırdığı vurgulanmaktadır.

“.. En büyük güçlük yeterli dijital içerikleri bulamamak. Çok fazla bir bilgi kirliliği var.” Ö1

“.. Fen tek ders internet bağlantısının kesilmesi, konuyla ilgili animasyon içerik bulma ve seçme konusunda zorlanıyorum.”Ö15

“.. Sınıflar biraz kalabalık ve donanımsal eksikliklerimiz var. Bunlar biraz etkiliyor.” Ö18

“.. En çok içerik bulma konusunda sıkıntılar yaşıyorum yarın tabletlerle bu sıkıntıyı benimde daha çok yaşayacağıma inanıyorum.”Ö2

“.. bilgisayardan kaynaklanan hatalar, MEB bağlantısının sitelere giriş izni vermemesi..”Ö14

Soru 6: “Fatih projesini sınıfınızda uygulayabilir misiniz?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesini sınıflarında uygulayabilme durumları sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde; öğretmenlerin cevaplarının çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bazı öğretmenler uygulayabildiğini, bazı öğretmenler ise kendilerinin bu konuda yetersiz olduklarını ve konu ile ilgili seminere/eğitime katıldıkları takdirde daha iyi olacaklarını belirtmişlerdir. Hayır, cevabı veren öğretmenler ise kendilerinin bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları için uygulayamayacaklarını, okullarının yeterli donanıma sahip olmaması nedeniyle uygulayamadıklarını veya okullarının proje kapsamında olmaması nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

“.. Fatih projesini gerekli alt yapılar sağlandığı durumda kullanabilirim” Ö7

“.. Uygulayabilmemiz için ilk önce öğretmenlere 1saat dahi olsa seminer verilmesi gerekmekte.”Ö18

“.. Sorunlardan en önemlisi tabletlerin unutulması veya bozulmasıdır”Ö21

Soru 7: “Fatih projesindeki sorunlar neler olabilir? Öğrenci ve öğretmen açısından?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesinde açığa çıkabilecek olası sorunların neler olabileceği sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde cevapların çeşitlilik gösterdiği sonucuna varılmıştır. İlk olarak oluşabilecek sorunların öğretmenlerin teknoloji ve proje konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Daha sonra okullardaki alt yapı sorunlarından ve teknik sorunlardan kaynaklı sorunlar oluşabileceğini, tabletlerin bozulabileceği, öğrenciler tarafından kaybedilebileceği/evde unutulabileceği ya da bilinçsiz kullanmadan kaynaklı sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir. Tabletler ders süreçlerinde dikkat dağıtıcı unsur olarak görev yapabilecek, bu nedenle sınıf yönetiminin daha zor bir hale gelebileceğinden bahsetmişlerdir. Sınıf mevcutlarının gereğinden fazla olması, tabletlerin öğretmenin yerini alabileceği kuşkusuna ve tabletlerin hazır içerik sunuyor olmasından dolayı öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin körelebileceğinden bahsedilmektedir.

“.. Tablet eğitimin öğrencinin dikkatini dağıtması ve öğretmenin yerine geçebileceği inancı” Ö3

“.. çok fazla radyasyona maruz kalma endişesi ve yetersiz bilgi, malzeme sorun olacaktır.” Ö7

“.. dersten daha çok tabletlerle ilgilenilmesi açısından derse yoğunlaşmayı engelleyebilir. içerik açısından yeterli olmayabilir.” Ö13

“.. öğretmenler açısından kullanımı öğrenci kontrolleri zor olur. Öğrenci takip etmede tabletleri kullanmada ve ona sahip çıkmada sıkıntı yaşayabilirler.” Ö19

Soru 8: “Fatih projesi öğrencilere ne kadar yararlıdır?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine FATİH projesinin öğrenciler için ne kadar yararlı olabileceği sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara analiz edildiğinde FATİH projesinin öğrencilerin bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi kazanmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin farkında olmaları açısından faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretmen cevaplarında öğrencilerin çanta taşımak zorunda olmayacakları ve daha fazla öğrenci merkezli öğretim yapılacağı, derse olan ilgi ve becerilerin konunun somutlaştırılarak verilmesi ile daha fazla artacağı belirtilmiştir. Bu duruma karşıt olarak bir öğretmen konuların sanal olarak sunulmasının bilgileri kalıcı olmasını engelleyeceğini, iki öğretmen ise projenin her hangi bir fayda katacağını düşünmediklerini belirtmiştir.

“.. Öğrencilere teknolojiyi bilgiye ulaşmada kullanma becerisini kullanmayı öğretecektir.” Ö6

“.. Fatih projesinde işlenen ders pek çok duyuya hitap edeceği için ilgi çekip öğrenmeyi arttırabilir.” Ö15

“.. Fatih projesinde işlenen ders pek çok duyuya hitap edeceği için ilgi çekip öğrenmeyi arttırabilir.” Ö17

Soru 9: “Öğrenci başarısını arttırmak açısından fen eğitimi nasıl olmalıdır?”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine öğrenci başarısını arttırmak açısından bir fen eğitiminin nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde öğrenci başarısını arttırmak için benzer önerilerin verilmiş olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin konuları daha fazla somutlaştırarak, daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde sunmaları, programın içerik bakımından hafifletilmesi gerektiğini, öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli seviyeye ulaşması gerektiği, öğrencileri sürece katarak daha fazla deney yapmalarını, yaparak yaşayarak öğrenme becerilerine önem vermelerini, içerikleri günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri ve öğrencilerde neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri kazandırmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

“.. Y yaparak yaşayarak ve yaşam temelli bir eğitim olmalıdır ki bu da daha akılda kalıcı ve günlük hayata uyarlayıcı, öğrenci açısından da ihtiyaçlarını giderebilirim şeklinde düşünmesine sebep olabileceğinden gerçek yaşama yakın bir eğitim olmalıdır.” Ö9

“.. Öğrencilerin konuyu yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır.” Ö11

“.. Öğrencilerin günlük hayatlarına indirgenebilmeli”Ö16

“.. Müfredat çok kalabalık ancak ders saati çok az. Bu yüzden yeterli sayıda deney yapamıyoruz.”Ö20

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesi ile ilgili yeterli bir eğitim almadıkları (Demirer, Saban, Küçük & Şahin, 2011), projenin amacı ve uygulanmasına yönelik yeterli bilgi sahibi olmadıkları (Demirer, Saban, Küçük & Şahin, 2011), görev yaptıkları okulların teknolojik donanımlarının yeterli olmadığı ve bu bölgelerde sürekli elektrik kesilmelerinin süreçte eğitim teknolojilerini kullanmalarında sıkıntı yarattığı, uygulama açısından en fazla zorlandıkları bölümün öğrencilerin de bilinçli ve yeterli seviyede teknoloji okuryazarı olmadıkları, iyi bir fen eğitiminin ise öğrencilerin aktif katılımıyla etkinlik ve görsel/işitsel unsurların kullanılarak gerçekleşen bir süreç olarak belirttikleri (Demirer, Saban, Küçük & Şahin, 2011) sonuçlarına varılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi ve uygulamaya yönelik kısımlarda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu (2011) FATİH projesinin amacına ulaşabilmesi için bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaştırılması ve projenin uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik eğitimlerin sunulmasının hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu (2012) yaptıkları çalışmada FATİH projesi ile okulların teknolojik alt yapısını iyileştirmenin derslerde bilişim teknolojilerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamanın garantisi olmayacağını ileri sürmüşlerdir. Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013) Sınıf öğretmenlerinin Fatih projesine yönelik görüşlerini incelemiş; sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesi'nin rahatlıkla uygulanabileceğini düşünmedikleri, projenin olumsuz yönleri olarak tablet bilgisayarlarda sorunlar yaşanabileceğini, öğretmenlerin bazılarının teknolojiyi kullanamayacağı ve teknolojik eğitim almaları gerekeceğini belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmenleri projenin yararlı yönleri olarak öğrencilerin çanta taşıma derdinden kurtulacak olmaları ve teknoloji alt yapısı sayesinde eğitim ortamının zenginleşeceği ifade edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- ✓ FATİH projesinin uygulanmasında önemli bir unsur olan öğretmenlere proje etkili bir şekilde tanıtılmalı ve projedeki rolleri ve katkıları açıkça belirtilmelidir.
- ✓ Öğretmen ve yöneticilerin teknolojik yeterlikleri belirlenmeli, gerekli olan durumlarda teknoloji kullanımı hakkında bilgi verilmelidir.
- ✓ Projenin uygulanacağı alt yapı ve okulların teknolojik donanımları tespit edilmeli, eksiklikler giderilmelidir.
- ✓ Projede dahilinde kullanılacak olan doküman ve içerikler öğrenci seviyesine daha fazla önem verilerek hazırlanmalıdır.
- ✓ Hazırlanan içerikler konuları daha fazla somutlaştırarak ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır.

References

- Akıncı, A., Kurtoğlu, & M. Seferoğlu, S. S. (2012). *Akademik Bilişim*, 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M. & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123.
- Arapostathis, S. (2012). Modern technologies or technological modernities? *Science as Culture*, 21(4), 550-555.

- Brandau-Brown, F. (2013). Trend becomes tradition: The educational challenges of new communication technologies. *Southern Communication Journal*, 78(1), 1-7.
- Cauley, F. G., Aiken, K. D. & Whitney, L. K. (2009). Technologies across our curriculum: A study of technology integration in the classroom. *Journal of Education for Business*, 85(2), 114-118.
- Çağlar, E. (2012). *Yeni medya dolayımı eğitim ortamında FATİH projesi öğretmenlerinin pedagojik uygulamalarının uluslararası öğretmen standartları ile karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S.M. & Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH Projesine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
- Demirer, V., Saban, A., Küçük, Ş. & Şahin, İ. (2011). Bilişim teknolojileri öğretme adaylarının FATİH projesi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *11th International Educational Technology Conference. IETC -Mayıs 25-27, 2011 İstanbul*.
- González, A., Ramírez, M. P. & Viadel, V. (2012). Attitudes of the elderly toward information and communications technologies. *Educational Gerontology*, 38(9), 585-594.
- Jaffer, S. (2010). Educational technology pedagogy: A looseness of fit between learning theories and pedagogy. *Education as Change*, 14(2), 273-287.
- Kayaduman, H., Sırakaya M. & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH Projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology: A tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 377-397.
- Marwan, A. & Sweeney, T. (2010). Teachers' perceptions of educational technology integration in an Indonesian polytechnic. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(4), 463-476.
- MEB (2011). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). Proje hakkında. Retrieved 20 June 20, 2013, from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>
- Patton, M. Q. (2003). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Waight, N. & Abd-El-Khalick, F. (2012). Nature of technology: Implications for design, development, and enactment of technological tools in school science classrooms. *International Journal of Science Education*, 34(18), 2875-2905.
- Yavuz, S. & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 276-286.
- Yılmaz, İ., Ulucan, H. & Pehlivan, S. (2010). Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 105-118.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Methods and Methods*. (3rd Edition). London: Sage Publications.



Civic Engagement among University Students: Case of a Turkish Public University

Sibel AKIN^{a*}, Ömer ÇALIŞKAN^a, Cennet ENGİN-DEMİR^a

^aODTÜ, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

Article History:

Received 29 March 2016
Revised 07 September 2016
Accepted 19 September 2016

Keywords:

Civic engagement,
Democracy,
Higher education,
Undergraduate students,
Turkey.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of certain background variables (gender, attending student club, newspaper reading, home residence, level of mother education, and level of father education) on university students' level of civic engagement in university setting. The study also aimed to explore if there were any significant differences among the three dimensions of civic engagement: students' activism, exercising rights, and interest in politics. The study employed causal comparative design and the sample involved 1074 undergraduate students who were selected by stratified sampling from all faculties of a Turkish public university. The data were collected by a self-developed Civic Engagement Scale and analyzed by Two-Way MANOVA and One-Way Repeated ANOVA analyses. One-Way Repeated ANOVA results indicated that there was a significant difference between the mean scores of three dimensions of civic engagement. More specifically, the level of students' activism was significantly lower than the level of students' exercising their rights and the level of their interest in politics. On the other hand, there was no significant difference between the level of students' exercising their rights and interest in politics. Moreover, Two-Way MANOVA results showed that all selected variables had a significant effect on the three dimensions of students' civic engagement.

Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Sivil Katılım Düzeyleri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 29 Mart 2016
Düzeltilme 07 Eylül 2016
Kabul 19 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

Sivil katılım,
Demokrasi,
Yükseköğretim,
Lisans öğrencileri,
Üniversite öğrencileri.

Öz

Bu çalışmanın amacı, çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gazete okuma, çocukluğun geçtiği yaşam yeri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) üniversite öğrencilerinin üniversite ortamındaki sivil katılım düzeyine etkisini incelemektir. Ayrıca bu çalışma, öğrencilerin (1) aktifliği, (2) haklarını kullanması ve (3) politikaya ilgileri olmak üzere sivil katılımın üç boyutu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanan bu araştırmanın örneklemini Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin tüm fakültelerinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş olan 1074 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Sivil Katılım Ölçeği ile toplanan veriler iki yönlü çok değişkenli varyans analizi ve tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sivil katılım ölçeğinin üç boyutu arasında ortalama puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aktiflik ortalama puanının, haklarını kullanma ve politikaya ilgi ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin haklarını kullanma ve politikaya ilgi duyma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, sivil katılımın üç boyutu üzerinde tüm demografik değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

* Author: siakin@metu.edu.tr

Introduction

In the Democracy Index formed by Economist Intelligence Unit (2015), Turkish democracy is rated as hybrid regime ranked 97 out of 167 countries. The Democracy Index is comprised of five indicators: electoral process and pluralism; civil liberties; the functioning of government; political participation; and political culture (Economist Intelligence Unit, 2015).

Hybrid regimes “...constitute ambiguous systems that combine rhetorical acceptance of liberal democracy, the existence of some formal democratic institutions, and respect for a limited sphere of civil and political liberties with essentially illiberal or even authoritarian traits.” (Ottaway, 2003, p. 3).

The lowest score of Turkish democracy on the Democracy Index belongs to civil liberties with a score of 2.94 out of 10. In addition, the political participation has a score of 5 and political culture has a score of 5.63 out of 10. The highest score is indicated on electoral process and pluralism with a score of 5.67 out of 10 (Economist Intelligence Unit, 2015). From these statistics, it is evident that there is much to do for better democratic standards in Turkish society as well as in all societies. To Dewey (1916), a democratic society depends on the conditions securing equal participation of its members which could be achieved mainly through education. As a result of their education, individuals display active participation in social and political arenas and know their rights as well as responsibilities, which contributes to the powerful democracy (Gözübüyük-Tamer, 2011). Therefore, for such ideal individuals who will help democracy flourish in their society, providing more education is commonly considered to be an important footstep (Dewey, 1916; Glaeser, Ponzetto, & Shleifer, 2007; Lipset, 1959).

Historically thought to be for elite, higher education has seemed to become an important mechanism of mass education that has a potential to empower democracy (Englund, 2002). It is widely known for pioneering the discovery and dissemination of knowledge freely, so a university is much able to push forward the process of enlightenment that democracy assumes because universities have the role of guiding people about how to exercise their rights (Fiss, 2012) by rejecting the oppressions deriving from anti-democratic attitudes. Turkish higher education has a centralized system of governance which has been subjected to criticisms due to the limited autonomy of the universities (Çelik & Gür, 2014; Doğramacı, 2007). Throughout the history, the ruling parties and the administrative unit (Higher Education Council) have been influential mechanisms for universities in many regards such as the assignment of presidents and deans by the higher governing units, the regulation of student admissions, and the recruitment of new personnel (Higher Education Council, 1981). Even if all these matters seem to be connected to the bureaucratic processes of universities themselves, certain experiences such as the strict ban of student protests and expelling students and faculty members from the universities, indeed, might have been affected by the centralized structure in Turkish higher education system. All these indicate that in addition to the hybrid democracy structure of the country itself, Turkish higher education has also much to do for the empowerment of democracy and democratic atmosphere in Turkish universities.

Civic Engagement for Development of Democracy

The notion of democratic society can be improved by encouraging individuals to engage in decision making and have an interest in public policy debates within the society (Caputo, 2005). This puts forward the fact that civic engagement is instrumental to vibrant democratic society (Checkoway, 2001; Checkoway & Aldana, 2013; Taylor, 2007) because the purpose of civic engagement in a democracy is to pursue democratic ideals of justice and equality in a multicultural society (Einfeld & Collins, 2008). Civic engagement is mostly associated with community service, collective action, active citizenship, political involvement, and citizen participation in civic issues. Relying on its varied definitions, it involves both individual/informal activities and collective/formal actions. Besides, it includes the involvement in community activities as well as the involvement in political activities (Adler & Goggin, 2005).

To understand how civic engagement is actually exercised in the world, it is important to consider its indicators. These indicators could be community problem solving, active membership in a group or association, regular voting, persuading others, contacting officials, protesting, e-mail or written petitions, boycotting or buycotting, displaying signs, buttons, and stickers, campaign contributions (Adler & Goggin, 2005), newspaper readership, group memberships, allowing others to speak (Dee, 2004), performing public service, participating in the political process, working with voluntary groups (Downs, 2012), and so on. Further, Checkoway and Aldana (2013) distinguish among four forms of civic engagement: grassroots organizing (e.g., employing protests and demonstrations, civil disobedience, presentations in public proceedings, and formation of coalitions), citizen participation (e.g., voting in elections and speaking at public hearings), intergroup dialogue (e.g., face-to-face structured discussions about social identities such as gender, race-ethnicity, religion), and sociopolitical development (e.g., disempowered and marginalized participants' building their own human capacity).

Globally, youth have an essential role in social change as active citizens. In return, civic engagement helps to develop especially a young person's sense of belonging and commitment, sense of self-identity, independence, and self-esteem (Shaw, Brennan, Chaskin, & Dolan, 2012). Educational institutions have a role to encourage the youth to be concerned with the well-being of others through developing the skills and commitments that they need. By doing so, education helps to accumulation of social capital (Brisbin & Hunter, 2003). However, many studies reported that the levels of civic engagement among youth are far lower than desirable (Downs, 2012; Kahne & Sporte, 2008; Putnam, 2000; Sloam, 2014). For instance, in their study, Keeter, Zukin, Andolina, and Jenkins (2002) found out that younger generations are less engaged overall than average of four generations. Young people are less concerned about politics and less interested in current events than the earlier generations. In particular, they show participation in ways that matter to them, pointing out the fact that those initiatives often take place in marginalized settings (Checkoway, 2012; Checkoway & Aldana, 2013).

The decline in the civic engagement might be attributed to the representative democracy type of the 20th century where civic engagement of individuals has been reduced to a lowest degree. The actions of the individuals are mostly unable to go beyond voting. Thus, they do not have an active role in decision-making mechanisms. Neo-liberal policies might also account for a less active citizenship. As a result, the concept of representative democracy has overshadowed the concept of participatory democracy which suggests democratic alternatives for the problems in democracies. However, civic engagement still cannot be confined to voting behavior; rather, other civic engagement practices need to be promoted in the modern societies (Doğanay, Çuhadar, & Sarı, 2007).

Considering the context of Turkey, STRATEJİ|MORI, IRI (International Republican Institute) and ARI movement conducted a project in 1999. As part of that project, Erdoğan (2001) reported that civic engagement has been a serious problem among Turkish youth. Further, he concluded that voting (62%) was the mostly practiced way of civic engagement among young people while other ways of civic engagement such as participating in the 'lights off' action, signing petitions, boycotting, protesting, and so on were practiced at a far less degree. The results of the project also revealed that types of civic engagement chosen by individuals could be explained by gender and level of education. As part of the same project, it was asserted that young people are not contented with representative democracy. Neither are they civically engaged because representative democracy does not provide the prerequisite conditions which are mainly based on trust. Similarly, according to global youth wellbeing index, Goldin (2014) also asserted that Turkey has a lower level of youth satisfaction, and therefore, a lower level of civic engagement.

Comparing the study of 1999 and later the study of 2003, Erdoğan (2003) reported that civic engagement level of individuals showed an important decrease between these years. Despite this decrease, voting was still the most common way of civic engagement among others. On the other hand, it was highlighted that online protesting seemed to show an increase. In addition, as a result of the same project, Çarkoğlu (2001) claimed that regional differences, gender, and level of education were considered to be important factors for the civic engagement of youth. In the study of Turkey's Values

Survey, which is conducted every 5-year as part of the World Values Survey developed by Inglehart, Esmer (2012) also found that civic engagement level of individuals decreased from 1990 to 2011, especially showing a higher decrease after 2001. In their study with prospective teachers, Doğanay et al. (2007) also concluded that civic engagement level of the young was quite poor. Similarly, one of the recent studies (Sener, 2012) in Turkish context also revealed that university students have a low degree of civic engagement as well as lacking the knowledge of civic engagement. According to Doğanay et al. (2007), this situation mainly has its roots in the problematic perception of good citizenship since it still does not imply an active citizenship in Turkish society.

Civic Engagement and Higher Education

The multifaceted link between higher education and responsible citizenship has been widely discussed over the past two decades, both at institutional and individual level, since there is a common belief that when undergraduate students become responsible citizens during their higher education, this eventually serves for the society (Thornton & Jaeger, 2007). Educational practices enhance students' knowledge of civics and politics, which, in return, improves the quantity and the quality of civic engagement outcomes such as interest in politics, the ability to apply knowledge accurately, and a range of civic and political commitments (Kahne & Sporte, 2008). In particular, attending higher education can significantly lead to a better account of participation in civic activities after college (Ishitani & McKittrick, 2013). However, higher education is in a state of transformation in the past decades in most parts of the world. While higher education institutions were dominated by relatively privileged minority, it moved towards 'mass' higher education, fulfilling the function of serving the needs of knowledge economy and knowledge society. This change has been subject to the criticisms mainly because of the claim that higher education has been growingly captured by market values (Boland, 2008). While universities were more concerned with education for citizenship in the past, they have digressed from their civic commitments towards a more research-oriented mission today. As a result, higher education has been blamed for not developing civic competencies (Checkoway, 2001). It is widely documented that universities should be engaged with the real world while preserving their core identity (Downs, 2012). Along with the ongoing debate and criticisms and the fact that the rates of civic engagement have declined, the civic mission of higher education has come to the fore as the most central goal (Boland, 2008; Hurtado, Engberg, Ponjuan, & Landreman, 2002; Johnson-Hakim et al., 2013; Latimer, 2012; Ostrander, 2004; Prentice, 2011).

Most people acknowledge that students should be educated to be active citizens but in reality, colleges and universities are failing to practice the notion of civic engagement in their settings (Smith & Fritschler, 2009). Although preparation of citizens is a primary concern of most higher education institutions' mission statements, strategic plans, websites, publications, and awards implicitly or explicitly (Boland, 2008; Caputo, 2005; Kahne & Sporte, 2008), how they actually support the ways of civic commitments that could work to maintain a democratic society remains limited (Kahne & Sporte, 2008). There are various approaches to develop civic engagement. On the one hand, majority of the existing attempts to promote civic engagement suggest that formal coursework or experiential education results in an individual who is more civically engaged. Therefore, volunteerism and community service programs are considered to be significant on many campuses (Bryant, Gaston-Gayles, & Davis, 2012; Caputo, 2005). On the other hand, in the past few years, individual student engagement is not seen enough as it does not assure a commitment to civic engagement on the part of the institution. That is, a sustained commitment to civic engagement must be intrinsic to all goals of an institution and its institutional culture (Caputo, 2005) as the extent to which a campus supports its students to be active citizens has strong bearings on enhancing their civic commitments and skills (Barnhardt, Sheets, & Pasquesi, 2015). At this point, factors such as civic engagement programs, faculty commitment, curricular emphasis on civic engagement, and institutional leadership are often essential to the success of achieving the goal (Barnhardt et al., 2015; Caputo, 2005). Besides, campuses that strive to alter their emphases need to ensure that these strategies are coherent with the institution's culture

(Thornton & Jaeger, 2007) as the campus climate and the organizational culture have an effect on individuals' beliefs and behaviors (Barnhardt et al., 2015; Thornton & Jaeger, 2007). O'Connor (2006) also identifies two types of focus on civic engagement: individual and institutional. Individual focus pays more attention to students' civic engagement, service learning and community participation, dialogue initiatives such as study circles and inter-group dialogues, and faculty as the agents of community-based research. On the other hand, institutional focus is an extension of individual focus where the idea of engaged campus is at the center. Moreover, according to Smith and Fritschler (2009), civic education in higher education settings has three elements which are the curricular dimension, volunteerism, and the extracurricular climate that students experience. Therefore, a higher education institution can start to develop an effective approach by examining its curriculum, campus climate and off-campus student activities, and by a continuous evaluation on how well the institution is doing each of these aspects.

Many studies point out the need to take civic engagement into account as an important element for the development of social inclusion and identity. Therefore, it is important for all stages of education systems to place the notion of civic engagement at the center of educational processes. In addition, the decisions and actions taken by educational institutions directly influence the students who are the internal stakeholders of the universities; therefore, civic engagement of students to the educational processes seems to be a necessity for practicing democratic values and safeguarding their interests. Drawing upon these reasons, we believe that studying civic engagement particularly in the higher education context is a high priority issue since universities could function as participative spaces where students could have an opportunity to practice democratic principles and civic engagement in the real life settings. In addition, strengthening democratic practices is indicative of quality assurance efforts for higher education; thereby, promoting civic engagement in university settings has been of great importance. More specifically, civic engagement of university students is one of the core values of European higher education as the democratic model of university and the students are seen as vital potential mechanisms both in higher education and in society at large (European Commission, 2014). As a candidate country for European Union, Turkey has agreed to participate in Bologna process and, thereby is committed to align its higher education system with democratic practices. However, given the general state of Turkish democracy which is reported to have a downturn trend (Economist Intelligence Unit, 2015), it is unavoidable also for universities not to be affected by this situation. To illustrate, in her study, DüNDAR (2013) reported that the students of a leading Turkish public university called for much freedom at school in terms of right to speak. Moreover, it was stated that students were avoiding from sharing their opinions for the fear of being labeled, discriminated, and having political or ethnical debates. Similarly, it was pointed out that they did not have any authority in the administrative processes of the university and the administrators were quite inapproachable. In addition, students were reported to perceive their roles as passive, forgotten, consumer, and compliant. All in all, based on the perspectives of students, the findings of this study highlighted the need for a better university where participatory democracy, ethical principles and practices, and independence would operate effectively. In this respect, this study aims to unravel the positions taken by university youth in the case of a public Turkish university by having a close look at their level of civic engagement in the university setting. More specifically, this study seeks to answer the following research questions:

1. Is there any significant difference among university students' level of activism, exercising rights, and interest in politics?

2. What is the effect of certain background variables (gender, attending student club, newspaper reading, home residence, level of mother education, and level of father education) on university students' level of civic engagement?

Method

Design

This study employed causal-comparative design since causal-comparative studies aim to explore the already existing causes or consequences of the differences among individuals (Fraenkel & Wallen, 2006). In particular, considering the findings of the previous studies in the literature, the study investigated whether certain categorical variables (gender, attending student club, newspaper reading, home residence, level of mother education, and level of father education, see Table 1) had a significant effect on the dependent variable (civic engagement, described as university students' activism, exercising their rights, and interest in politics in higher education context). In addition, the study also explored whether there was a significant difference among the three dimensions of civic engagement.

Table 1
Descriptions of the Variables

Variables	Descriptions	%
Civic engagement	Active participation in democratic practices	-
Gender	1 = Female	51.70
	2 = Male	48.30
Attending a student club	1 = Attending	39.70
	2 = Not attending	60.30
Home residence (where someone raised as a child)	1 = Metropolitan	67.40
	2 = Others (small city, district, town, village)	32.60
Newspaper reading	1 = Regularly reading	86.90
	2 = Not reading	13.10
Level of mother education	1 = Ranging from being illiterate to finishing high school	58.70
	2 = Having any type of higher education	41.30
Level of father education	1 = Ranging from being illiterate to finishing high school	42.60
	2 = Having any type of higher education	57.40

In selecting the independent variables and also deciding on the pairings of them, the study relied on the theoretical foundations of the variables. First, according to Coleman (1988), the family background, regarded as an important factor for understanding student achievement, is embedded in three different constructs; financial capital, human capital, and social capital. Within this classification, human capital involves parents' education which is influential in the formation of cognitive skills of a child. Drawing on this, "level of father education" and "level of mother education" were paired as related constructs in this study. Second, depending on Bourdieu's concept of habitus, which refers to the system of dispositions and evaluations reflecting the actions of individual (Bourdieu, 1977), "newspaper reading" and "home residence" were paired as another group of independent variables because the place of residence is suggested to be a fundamental element that has an impact on individual's dispositions and evaluations. In other words, the place of residence has strong bearings upon the reproduction of social structure and social capital (Bourdieu, 1993). In this respect, as Westley and Severin (1964) discuss the profile of daily newspaper non-readers, the place of residence is closely related to the habit of newspaper reading. Bearing all these in mind, "newspaper reading" and "home residence" were paired together. Lastly, the remaining two independent variables, which are "gender" and "student club",

were, in a similar logic, paired together in the analysis as it was thought that there might be an interaction between them on university students' level of civic engagement.

Participants

The data were collected from 1074 undergraduate students who were selected from all faculties of a Turkish public university through stratified sampling. Stratified sampling allowed for maintaining the same proportion of students from each faculty in the sample as they are in the population (Fraenkel & Wallen, 2006). Of the sample, 51.70 % of the participants were female and 48.30 % of them were male. The age of the participating students ranged from 16 years to 28 years and above. The students were from all classes of five faculties (preparation, first, second, third, fourth, and fifth year classes), and 4.90 % of the participants were from faculty of architecture, 15.90 % were from faculty of arts and sciences, 14.70 % were from faculty of economics and administrative sciences, 24.40 % were from faculty of education, and 40.10 % were from faculty of engineering.

Data Collection Instrument

For data collection, a civic engagement scale was developed by the researchers. The items of the 5-point Likert-type scale ranged from 'never' (1) to 'always' (5). In addition to demographical questions, the scale included items related to students' participation in civic activities. In the piloting of the scales, first, the opinions of three experts were asked and the instrument was revised. Then, the pilot study was conducted with 245 university students who were from the same public university. The exploratory factor analysis of the civic engagement scale resulted in three factors which are 'student activism' (factor 1), 'exercising rights in the university' (factor 2), and 'interest in politics' (factor 3), with a Cronbach's alpha reliability of .83 for the total scale, .86 for factor 1 (e. g., 'I participate in political practices. '), .70 for factor 2 (e. g., 'I participate in university course evaluation system. '), and .68 for factor 3 (e.g., 'I discuss political issues with my family and friends. '). The data were collected by the researchers who visited all faculties of the university after obtaining the necessary permissions from Human Subjects Ethics Committee and the university administration.

Data Analysis

In the current study, to compare the factors of civic engagement scale, One-Way Repeated Measures of Analysis of Variance (ANOVA) was conducted. In addition, to examine the effect of certain background variables on the level of civic engagement among university students, the data were analyzed through Two-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for each pair of categorical variables (gender and attending student club; home residence and newspaper reading; level of father education and level of mother education). Prior to the data analysis, the necessary assumptions were checked and satisfied in each analysis. Besides, descriptive statistics were used to depict the profile of the university students involved in the sample.

Findings

In reference to two research questions of the study, the findings are presented below under two sections:

The Mean Score Comparisons of Dimensions of Civic Engagement

Is there any significant difference among the dimensions of civic engagement (university students' activism, exercising their rights, and interest in politics)?

A one-way within-subjects ANOVA was conducted to see the mean difference among the factors of civic engagement (student activism, exercising rights in the university, and interest in politics). As the sphericity assumption was not met, the Huynh-Feldt values were checked. The main effect of factors of civic engagement was significant, $F(1.86, 1990.43) = 842.50$, $p = .00$, $\eta^2 = .44$. Therefore, it was understood that 44% of the variance in the university students' level of civic engagement was explained by the factors of civic engagement, namely, student activism, exercising rights in the university, and interest in politics (see Table 2).

Table 2
ANOVA Results

Source	SS	df	MS	F	η^2
Dimensions of civic engagement	757.09	1.86	408.13	842.50*	.44
Error	964.22	1990.43	.48		

* $p < .05$

Before comparing the factors of civic engagement, the alpha level was set at .016 by dividing .05 into three which corresponds to the number of compared groups. Regarding the paired differences, there was a significant difference between students' activism ($M = 2.03$, $SD = .86$) and exercising their rights ($M = 3.07$, $SD = .87$). This demonstrated that students' scores on activism were significantly lower than exercising the rights, $t(1073) = -33.670$, $p < .016$. Similarly, a significant difference was found out between students' activism ($M = 2.03$, $SD = .86$) and interest in politics ($M = 3.05$, $SD = .76$). This indicated that students' scores interest in politics were also higher than their state of activism, $t(1073) = -41.649$, $p < .016$. On the other hand, it was understood that there was no significant difference between students' exercising their rights and interest in politics (see Table 3).

Table 3
Paired Differences of Factors of Civic Engagement

I (Factors of Civic Engagement)	J (Factors of Civic Engagement)	Mean Difference (I-J)
Activism	Exercising rights	-1.04*
	Interest in politics	-1.02*
Exercising rights	Activism	-1.04*
	Interest in politics	.02
Interest in politics	Activism	-1.02*
	Exercising rights	.02*

* $p < .016$

The Effect of Background Variables on the Level of Civic Engagement

Do gender and attending a student club affect university students' level of civic engagement (student activism, exercising rights in the university, and interest in politics)?

The results of the Two-Way MANOVA (see Table 4) indicated that the interaction between gender and attending a student club was not significant, $F(3,1055) = .31$, $p > .05$, *n.s.* On the other hand, the main effect of gender on the combination of students' activism, exercising their rights in the university, and interest in politics was significant, $F(3,1055) = 25.86$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$. Gender explained 7% of the variance which indicates medium to large effect (Cohen, 1988). The main effect of attending a student club on the combination of students' activism, exercising their rights in the university, and interest in politics was also significant $F(3,1055) = 16.07$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$. Student club explained 4% of the variance which indicates a small to medium effect (Cohen, 1988). Therefore, compared to gender, it was seen that attending a student club had a smaller effect on the combined dependent variables.

Having done Bonferroni correction and dividing the alpha level of .05 into three, the univariate analyses for each dependent variable were performed at the new alpha level of .016. The ANOVA results indicated that gender had a significant and small to medium effect (Cohen, 1988) on students' exercising

their rights in the university ($F(1,1057) = 32.02, p < .016, \eta^2 = .03$, explaining 3% of the variance) and interest in politics ($F(1,1057) = 23.22, p < .016, \eta^2 = .02$, explaining 2% of the variance). In addition, the pairwise comparisons demonstrated that female students scored higher on exercising the rights in university but lower on interest in politics compared to male students. However, gender had no significant effect on students' activism, $F(1,1057) = .58, p > .016, n.s.$

The ANOVA results also revealed that attending a student club had a significant and small to medium effect (Cohen, 1988) on students' activism ($F(1,1057) = 38.91, p < .016, \eta^2 = .04$, explaining 4% of the variance) and their interest in politics ($F(1,1057) = 33.36, p < .016, \eta^2 = .03$, explaining 3% of the variance). In addition, it had a small effect (Cohen, 1988) on students' exercising their rights in the university ($F(1,1057) = 7.26, p < .016, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance). All these pointed out that the level of civic engagement was higher on all dimensions for students attending a student club than students not attending a student club.

Do home residence and newspaper reading affect university students' level of civic engagement (student activism, exercising rights in the university, and interest in politics)?

The results of the Two-Way MANOVA (see Table 4) indicated that the interaction between home residence and newspaper reading was not significant, ($F(3,1060) = 2.29, p > .05, n.s.$ However, the main effect of home residence on the combination of students' activism, exercising their rights in the university, and interest in politics was significant, $F(3,1060) = 2.57, p < .05, \eta^2 = .01$. Home residence explained 1% of the variance which indicates a small effect (Cohen, 1988). The main effect of newspaper reading on the combination of students' activism, exercising their rights in university, and interest in politics was also significant, $F(3,1060) = 18.41, p < .05, \eta^2 = .05$. Newspaper reading explained 5% of the variance which indicates a small to medium effect (Cohen, 1988). Thus, compared to home residence of the students, it was seen that newspaper reading had a larger effect on the combined dependent variables.

To examine the effects of home residence and newspaper reading on exercising rights in the university and interest in politics, Bonferroni correction was done before the univariate analyses and the new alpha level was set at .016 by dividing the alpha level of .05 into three. On the other hand, as a remedy for the violation of the homogeneity of variance assumption for student activism, the alpha level was first decreased to .04 and then divided into three. Thereby, the new alpha level was set at .013. The ANOVA results indicated that home residence (being raised in metropol or others such as city, district, town, and village) had no significant effect on students' activism ($F(1,1062) = .04, p > .013, n.s.$), exercising their rights in the university ($F(1,1062) = 3.78, p > .016, n.s.$), or interest in politics ($F(1,1062) = 2.38, p > .016, n.s.$). However, the results revealed that newspaper reading had a significant and small to medium effect (Cohen, 1988) on student activism ($F(1,1062) = 25.79, p < .013, \eta^2 = .02$, explaining 2% of the variance) and their interest in politics ($F(1,1062) = 51.35, p < .016, \eta^2 = .05$, explaining 5% of the variance). Besides, it had a small effect (Cohen, 1988) on students' exercising their rights in the university ($F(1,1062) = 7.38, p < .016, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance). The pairwise comparisons demonstrated that the level of civic engagement was higher on all dimensions for students reading newspaper than those not reading newspaper.

Do level of mother education and level of father education affect university students' level of civic engagement (activism, exercising rights in the university, and interest in politics)?

The results of the Two-Way MANOVA (see Table 4) indicated that the interaction between the level of mother education and the level of father education was not significant, $F(3,1062) = .37, p > .05, n.s.$ On the other hand, the main effect of the level of mother education on the combination of students' activism, exercising their rights in the university, and interest in politics was significant, $F(3,1062) = 3.79, p < .05, \eta^2 = .01$. The level of mother education explained 1% of the variance which indicates a small

effect (Cohen, 1988). The main effect of the level of father education on the combination of students' activism, exercising their rights in the university, and interest in politics was also significant, ($F(3,1062) = 3.02, p < .05, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance which indicates a small effect (Cohen, 1988). Compared to the level of mother education, the level of father education had a similar effect size on the combined dependent variables.

Having done Bonferroni correction and dividing the alpha level of .05 into three, the univariate analyses for each dependent variable were performed at the new alpha level of .016. The ANOVA results indicated that the level of mother education had a significant small effect (Cohen, 1988) on students' activism ($F(1,1064) = 8.67, p < .016, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance) and interest in politics ($F(1,1064) = 6.46, p < .016, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance). Furthermore, the pairwise comparisons demonstrated that the level of civic engagement was higher on both dimensions for students whose mothers had a degree in higher education than those whose mothers did not have a degree in higher education. However, the results revealed that the level of mother education had no significant effect on students' exercising their rights in the university, $F(1,1064) = .00, p > .016, n.s.$

The ANOVA results yielded that the level of father education had a significant and small effect (Cohen, 1988) only on students' exercising their rights in the university ($F(1,1064) = 6.75, p < .016, \eta^2 = .01$, explaining 1% of the variance). Furthermore, the pairwise comparisons demonstrated that the level of civic engagement was higher on students' exercising their rights in the university for the students whose fathers did not have a degree in higher education than those whose fathers had a degree in higher education. The level of father education had no significant effect on students' activism, $F(1,1064) = 1.65, p > .016, n.s.$ or on interest in politics, $F(1,1057) = .18, p > .016, n.s.$

Table 4
Multivariate and Univariate Analyses of Variance for Activism, Exercising Rights, and Interest in Politics by Certain Background Variables

Source	Multivariate		Univariate					
	F ^a	η^2	Activism		Exercising Rights		Interest in Politics	
	F ^a	η^2	F ^b	η^2	F ^b	η^2	F ^b	η^2
Gender (G)	25.86*	.07	.58	n.s	32.02**	.03	23.22**	.02
Student Club (SC)	16.07*	.04	38.91**	.04	7.26**	.01	33.36**	.03
G × SC	.31	n.s.						
Home Residence (HR)	2.57*	.01	.04	n.s	3.78	n.s	2.38	n.s
Newspaper Reading (NR)	18.41*	.05	25.79**	.02	7.38**	.01	51.35**	.05
HR × NR	2.29	n.s						
Level of Mother Education (ME)	3.79*	.01	8.67**	.01	.00	n.s	6.46**	.01
Level of Father Education (FE)	3.02*	.01	1.65	n.s	6.75**	.01	.18	n.s
ME × FE	.37	n.s						

Note. Multivariate F ratios were generated from Wilk's statistic for G x SC and ME x FE; from Pillai's statistic for HR x NR ^aMultivariate (G, SC) $df = 3, 1055$; ^aMultivariate (HR, NR) $df = 3, 1060$; ^aMultivariate

(ME, FE) $df = 3, 1062$. $*p < .05$. ^bUnivariate (G, SC) $df = 1, 1057$; ^bUnivariate (HR, NR) $df = 1, 1062$; ^bUnivariate (ME, FE) $df = 1, 1064$. $**p < .016 / .013$

Discussion, Conclusion, and Suggestions

This study, firstly, examined university students' level of civic engagement by comparing its dimensions which were student activism, exercising their rights, and interest in politics. Secondly, the study investigated the effect of certain background variables on university students' level of civic engagement in relation to those three dimensions. The findings were discussed in reference to those background variables including gender, attending a student club, newspaper reading, home residence, level of mother education, and level of father education.

First of all, the findings of this study revealed that there was a significant difference between the mean scores of three dimensions of civic engagement which are student activism, exercising rights in the university, and interest in politics. More specifically, it was seen that the level of students' activism was significantly lower than either the level of students' exercising their rights or their interest in politics. On the other hand, there was no significant difference between the level of students' exercising rights and interest in politics.

The lower level of students' activism is not surprising considering the history of student movements in Turkey as well as the reactions against these initiatives over the past fifty years. Dinçer and Kivılcım (2014) argue that, lately, students in many universities in Turkey have been subjected to disciplinary treatments by their universities for being involved in such actions as boycotting, protesting, speaking at public hearings, and displaying posters; therefore, it is concluded that students are discouraged or intimidated with being punished for engaging in such actions. The particular case of Turkey, indeed, shows similarities with the general trend across the globe regarding the disengagement of the youth (Sloam, 2014) to the issues such as signing petitions, boycotting, and protesting which are examples of student activism (Erdoğan, 2001). In other words, youth do not actively participate to decision making mechanisms beyond voting (Doğanay et al., 2007). For instance, the low level of political participation in Turkey has been reported in the recent democracy index of Economist Intelligence Unit (Economist Intelligence Unit, 2015).

The findings also showed that gender had a significant effect on university students' level of civic engagement. Regarding the dimensions of civic engagement, the study pointed out that there was a significant difference between female and male students in terms of exercising rights and their interest in politics. In particular, it was understood that female students exercised their rights more than male students. This result is not surprising in this particular university considering its student profile. The selected university, depending on the centralized university placement exam and high school CGPA (cumulative grade point average), is composed of the top 1% of the students taking the exam across the country (Dayioğlu & Türüt-Aşık, 2007). Therefore, the entry into this particular university is highly competitive. As a result, it is plausible that those students have the knowledge, skills, and dispositions essential to participate in civic life; and thereby, can empower the essence of democracy much more compared to their peers (Burns & Carpenter, 2008). In a similar fashion, the majority of the students in this university come from Ankara and the western cities while the number of students coming from the east and southeast, which are the poorer regions, does not exceed 5% of the student body (Dayioğlu & Türüt-Aşık, 2007). Building on this, these students are mostly from middle to high socioeconomic status families who are likely to have positive attitudes towards education of women, encourage their daughters to attend university, and invest more money and effort to have them get prepared for the very competitive standard exams conducted for the selection of students. As a result, these students might tend to exercise their rights in the university context through different ways such as participating in university course evaluation system or exercising the right to information act. Especially considering that there is a patriarchal and male-dominant societal structure in the country, which is evident from the Global Gender Gap Index introduced by the World Economic Forum (WEF), it is apparent that these characteristics of the selected university are quite unique. According to the Global Gender Gap Report

2015 that concerns gender-based disparities, Turkey ranks 130 out of 145 countries with a score of .62 (WEF, 2015). Keeping in mind the opposite trend between the findings of this study and the country statistics about gender gap, it is also a plausible explanation that the climate of this university may not favor the male-dominant trend of the country.

However, female students' level of interest in politics was significantly lower than male students. The gender gap in political knowledge and interest in politics has been a focus of interest in the world as well as in Turkey. It was concluded that politics was historically a male-dominated sphere from which women were largely excluded. The picture is no different in Turkish context. The participation and interest of women in politics have traditionally been low compared to those of men. To illustrate, only 14% of deputies are women in the present Turkish Parliament (TBMM, 2015). At this point, Yaylı and Eroğlu (2015) contend that the existing social gender inequalities in patriarchal countries such as Turkey have strong bearings upon women's low level of participation in political life. For instance, discussing the women's employment status in Turkey in relation to gender inequalities, Dedeoğlu (2009) points out that the rate of female employment in Turkey has been considerably lower than males in comparison to the European Union countries and the rate of female inactivity has also been extremely high. Considering the position of women from this perspective, it is evident that the political participation of women has not been at a desired level and they have not been adequately represented in political life compared to men (Çağlar, 2011; Yaylı & Eroğlu, 2015).

Although the literature on women's political participation shows a gap between males and females and demonstrates that women tend to participate less in political activities and are less politically interested or represented in parliaments, feminist and other critical researchers consider this as a gender determinism and argue that this thesis is, in fact, socially constructed given that women experience segregation from males in everyday political activities no matter how interested they are in politics (Sigauke, 2012).

The current study also demonstrated that attending a student club had a significantly positive effect on all three dimensions of civic engagement. As it is widely documented in the literature, attending student clubs, meetings, organizations are readily some of the important ways to empower civic engagement as peer environments influence citizenship outcomes (Bryant et al., 2012) and these settings allow individuals to interact with each other which may act as a catalyst for demonstrating a higher level of civic engagement (Flanagan, Levine, & Settersten, 2009; Meyer, Tope, & Sowash, 2004; Verba, Schlozman, Brady, & Brady, 1995).

The findings of the study pointed out that home residence had a significant effect on the combination of all dimensions of civic engagement together. On the other hand, it was seen that it did not have a significant effect on students' activism, exercising their rights, and interest in politics separately. That is, students who spent most of their life in a metropolitan area were not significantly different from the students from small cities, districts, towns, and villages in terms of their level of activism, exercising rights, and interest in politics. This result could be explained by the student profile of this particular public university. As mentioned earlier, students are mostly from middle to high socio-economic status families who have more liberal attitudes in Turkish context. It might be concluded that family background and social capital of students from small cities, districts, towns, and villages show some similarities with those of students from metropolitan areas.

This study also revealed that newspaper reading had a significant effect on all three dimensions of civic engagement, namely university students' activism, exercising their rights, and interest in politics. In particular, students reading newspaper seemed to be more civically engaged on those three dimensions than the ones not reading. This may stem from the fact that reading newspaper helps students to be more aware of the issues in their particular setting since newspaper reading is believed to lead people to be more interested in public and political issues. In addition, an individual following newspapers is more likely to gain civic awareness and become involved in such practices as voting, volunteer work,

attending organizational meetings, working on projects, participating in clubs, formal and informal groups, and voluntary organizations (Jeffres, Lee, Neuendorf, & Atkin, 2007; Meyer et al., 2004).

To the other findings of this study, it was seen that level of mother education had a significant effect on students' activism and interest in politics, but no significant effect on exercising their rights. More specifically, students whose mother had a degree in higher education had more inclinations towards politics and activism than those whose mother did not have a degree in higher education. This might result from the fact that such students are more likely to experience higher awareness about civic culture promoted by better educated mothers in the family environment especially considering that mothers take much responsibility in raising their children in many regards such as educating, and thereby shaping the child as well as providing care and support (Ersoy, 2012). In comparison to exercising rights, demonstrating activism and interest in politics seem to demand more intellectual ability which might be fostered by a better educated mother. On the other hand, exercising rights seem to cover actions which may not require much of intellectual ability to be underpinned by a better educated mother as opposed to demonstrating activism and interest in politics.

In addition to level of mother education, level of father education also had a significant effect on the combination of civic engagement dimensions, but separately it had a significant effect only on students' exercising their rights. In particular, the students whose father did not have a degree in higher education showed more tendency for exercising their rights than the ones whose father had a degree in higher education. Such a difference among students may originate from the fact that less educated fathers may not provide a wealthy or stable environment for their families. This hardship may lead an individual to seek for and practice their rights much more than those who readily live in a higher socioeconomic status presumably provided by better educated father. On the other hand, the opposite of such an advantage may not lend itself to the encouragement of more sophisticated actions such as demonstrating activism and showing interest in politics which can be considered at the higher level of the hierarchy of needs in comparison to an individual's exercising their rights particularly for the sake of securing more basic life standards.

The findings of the study offer insights into the ways of promoting civic engagement in the higher education context which is believed to drive students' civic inclinations and social change endeavors primarily by the climate it offers to students as colleges and universities embody a common social identity where students embrace characteristics of a social group, develop a social identity, and thereby, hold relatively similar beliefs or actions (Barnhardt et al., 2015). It is obvious from the findings of the study that participating in a student club significantly contributes to an increase in civic engagement among youth in Turkish context. As the level of civic engagement is found to be crucial in the development of democracy in a country, university administrations should provide more opportunities for students to participate in decisions and social life through forming clubs so that they can socialize, better tolerate the differences, belong to a group, feel secure, take responsibilities, collaborate (Keçe, 2015), and thereby actively practice democracy in the university context. Given the low level of civic engagement among Turkish youth as reported by many other studies (Doğanay et al., 2007; Erdoğan, 2001, 2003; Esmer, 2012; Sener, 2012), this issue is especially vital for Turkish universities. Furthermore, as it is known that college experiences account for the political participation of college graduates and the promotion of democracy (Lott II, Hernandez, King, Brown, & Fajardo, 2013) and they help students become capable citizens (Barnhardt et al., 2015), students might also be encouraged to read newspapers regularly through providing free newspapers in different locations of the university (e.g. departments, dormitories) to help them gain more awareness on political issues of the country.

Along with the replication of this study in other university contexts, the future research might also focus on the specific reasons of low level of civic engagement among university students through collecting more in-depth data, particularly by triangulating the data with multiple instruments. Besides, students' level of civic engagement might also be examined in relation to the university atmosphere (how democratic the university atmosphere is) to gain more insight in explaining the factors affecting student activism and the development of democratic citizenship in higher education context.

Türkçe Sürümü

Giriş

Uluslararası platformda oluşturulan Demokrasi Endeksine göre (2015), Türk demokrasisi karma rejim olarak sınıflandırılmış ve 167 ülke içinde 97. sırada yer almıştır. Demokrasi Endeksi beş kategoriden oluşmaktadır: seçim süreci ve çoğulculuk; vatandaş özgürlükleri; devlet fonksiyonları; politik katılım; ve politik kültür (Economist Intelligence Unit, 2015).

Karma rejimler "... liberal demokrasiin sözde kabulü, bazı resmi demokratik kurumların varlığı, ve aslen liberal olmayan hatta otoriter özellikler taşıyan ve sivil ve siyasi özgürlüklere sınırlı ölçüde saygı duyan muğlak sistemlerdir." (Ottaway, 2003, s.3).

Türk demokrasisinin Demokrasi Endeksindeki en düşük puanı 10 üzerinden 2.94 ile vatandaş özgürlükleri kategorisindedir. Buna ek olarak, yine 10 üzerinden, politik katılım 5, politik kültür ise 5.63 puana karşılık gelmiştir. En yüksek puan, 10 üzerinden 5.67 ile seçim süreci ve çoğulculuk kategorisinde belirtilmiştir (Economist Intelligence Unit, 2015). Bu istatistikler açıkça göstermektedir ki diğer tüm toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da demokratik standartların iyileştirilmesi konusunda yapılacak çok şey bulunmaktadır. Dewey (1916)'e göre, demokratik bir toplum, başarılması ancak eğitimle mümkün olabilecektir, üyelerinin eşit katılımını güvence altına alan koşullara bağlıdır. Eğitimlerinin bir sonucu olarak, bireyler sosyal ve siyasi arenalarda aktif varlık gösterir ve hakları ile sorumluluklarının farkında olurlar, bu ise güçlü bir demokrasiin oluşumuna katkıda bulunur (Gözübüyük-Tamer, 2011). Buradan hareketle, buldukları toplumda demokrasiin gelişmesine yardımcı olacak bu tür ideal bireylerin yetişmesi için daha fazla eğitim imkânı sunmak çok önemli bir basamak olarak kabul edilmektedir (Dewey, 1916; Glaeser, Ponzetto, & Shleifer, 2007; Lipset, 1959).

Tarih boyunca toplumun seçkin sınıfı için var olduğu düşünülen yükseköğretim, demokrasiyi güçlendirme potansiyeline sahip kitlesel eğitimin önemli bir mekanizması haline gelmiştir (Englund, 2002). Yükseköğretimin temel rolünün bilginin keşfedilmesi ve özgürce yayılmasına öncülük etme olduğu düşünüldüğünde üniversitelerin, anti-demokratik tutumlardan doğan baskıları reddederek haklarını ifa etme konusunda insanlara rehber olma rolleri aracılığıyla demokrasiin gereği olan aydınlanma sürecini de ilerletmeye daha muktedir olacakları açıktır (Fiss, 2012). Türkiye'de yükseköğretim sistemi, üniversitelere sınırlı özerklik tanınmasına sebebiyet vermesinden dolayı eleştirilere maruz kalan merkezi bir yapıya sahiptir (Çelik & Gür, 2014; Doğramacı, 2007). Üst yönetim birimleri tarafından rektör ve dekan ataması, öğrenci kabulleri ve yeni personelin işe alımı gibi birçok alanda (Yüksek Öğretim Kurumu, 1981) iktidar partileri ve yönetici birim (Yüksek Öğretim Kurumu) tarih boyunca üniversiteler için etkili mekanizmalar olmuşlardır. Bütün bu konular daha çok üniversitelerin kendi bürokratik sistemleri ile ilintiliymiş gibi görünse de, öğrenci protestolarının yasaklanması, öğrenci ve öğretim üyelerinin üniversitelerden atılması gibi dönem dönem yaşanan tecrübeler aslında Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin merkezi yapısından etkilenerek de şekillenebilmektedir. Bütün bunlar, Türkiye'nin karma demokrasi yapısının yanı sıra, yükseköğretim açısından da demokrasiin ve demokratik atmosferin güçlenmesi için yapılması gereken daha çok şey olduğunu göstermektedir.

Demokrasiin Gelişimi için Sivil Katılım

Demokratik toplum anlayışı, bireylerin toplum içerisinde karar verme süreçlerine dâhil olmaları cesaretlendirilerek ve kamuyu ilgilendiren politik tartışmalara ilgi duymaları sağlanarak geliştirilebilir (Caputo, 2005). Bu, sivil katılımın dinamik bir demokratik toplum için son derece gerekli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Checkoway, 2001; Checkoway & Aldana, 2013; Taylor, 2007) çünkü sivil katılımın amacı, çok kültürlü bir toplum içerisinde adalet ve eşitlik gibi demokratik idealleri sürdürmektir (Einfeld & Collins, 2008). Sivil katılım, çoğunlukla topluma hizmet, kolektif eylem, aktif vatandaşlık, siyasi katılım

ve vatandaşların yurttaşlıkla ilgili konulara katılımı ile ilişkilendirilir. Çeşitli tanımlamalarına dayanarak, sivil katılımın hem bireysel/resmî olmayan aktiviteleri hem de ortak/resmî eylemleri içerdiği söylenebilir. Ayrıca, sivil katılım toplumsal aktivitelerin yanı sıra siyasi eylemlere katılımı da kapsamaktadır (Adler & Goggin, 2005).

Sivil katılımın dünyada nasıl uygulandığını anlamak için sivil katılım göstergelerini göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu göstergeler, toplumsal sorun çözme, bir gruba veya derneğe aktif üyelik, düzenli oy kullanma, diğerlerini ikna etme, yetkililerle irtibata geçme, protesto etme, e-posta veya yazılı imza kampanyaları yürütme, boykot etme veya boykot edilen ürünün satın alınmasına yönelik yapılan anti-boykot, çıkartmalar, yaka iğneleri veya dövizler/pankartlar taşıma, kampanyalara katılma (Adler & Goggin, 2005), gazete okuma, grup üyelikleri, diğerlerinin sesini duyurmasına müsaade etme (Dee, 2004), topluma hizmet çalışmalarına katılma, siyasi süreçlere katılım, gönüllü organizasyonlarda çalışma (Downs, 2012) gibi eylemlerden oluşabilir. Ayrıca, Checkoway ve Aldana (2013) sivil katılımı dört bölüme ayırır: tabandan gelen halk hareketleri (örn., protestolar ve gösteriler, sivil itaatsizlik, duruşmalarda yapılan sunumlar ve koalisyon kurmak), yurttaş katılımı (örn., seçimlerde oy kullanma ve duruşmalarda söz alma), gruplar arası diyalog (örn., cinsiyet, ırk-etnik kimlik, din gibi sosyal kimlik konularında yüz yüze yapılan tartışmalar) ve sosyopolitik gelişme (örn., güçsüzleştirilen ve ötekileştirilen bireylerin kendi topluluklarını inşa etmesi).

Dünya çapında, aktif yurttaşlar olarak gençler, sosyal değişim konusunda önemli bir role sahiptir. Bunun karşılığı olarak, sivil katılım ise, genç insanların aidiyet ve sadakat, öz kimlik, bağımsızlık ve öz saygı gibi konulardaki gelişimlerine yardımcı olur (Shaw, Brennan, Chaskin, & Dolan, 2012). Bu bağlamda, gençleri başkalarının refahı konusunda duyarlı olmaya teşvik etme ve onlara bunun için ihtiyaç duyacakları sorumluluk ve yetenekleri kazandırma rolü eğitim kurumlarına aittir. Bu sayede, eğitim sosyal sermayenin birikimine yardımcı olur (Brisbin & Hunter, 2003). Ancak birçok çalışma gençler arasındaki sivil katılım düzeyinin istenenden çok daha düşük olduğunu belirtmektedir (Downs, 2012; Kahne & Sporte, 2008; Putnam, 2000; Sloam, 2014). Örneğin; Keeter, Zukin, Andolina ve Jenkins (2002) yaptıkları bir çalışmada, incelenen dört neslin ortalamasına göre genç nesillerin sivil katılım düzeyinin daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Gençler, önceki nesillere göre politika ve güncel olaylara daha az ilgi duymaktadırlar. Öte yandan, kendileri için önem arz eden konularda katılım gösteriyor olmaları ise bahsedilen girişimlerin çoğunlukla gençlerin kendileri ile ilişkili bulmadıkları ya da ötekileştirilmiş konularda gerçekleştirilmekte olduğunu göstermektedir (Checkoway, 2012; Checkoway & Aldana, 2013).

Sivil katılımdaki düşüş, bireylerin sivil katılım düzeylerinin en alta çekildiği 20. yüzyıl temsili demokrasi biçimine atfedilebilir. Buna göre, bireylerin eylemleri çoğunlukla oy kullanmanın ötesine geçememektedir. Bu yüzden de karar verme mekanizmalarında bireyler aktif rol alamamaktadırlar. Sonuç olarak bu temsili demokrasi anlayışı, demokrasilerde oluşan sorunlar için yine demokratik alternatiflere başvuran katılımcı demokrasi anlayışını gölgelemektedir. Benzer şekilde, neo-liberal politikaların da daha düşük düzeyde bir aktif vatandaşlık oluşumuna etkisi olduğu bilinmektedir. Öte yandan, sivil katılım kavramını oy verme davranışı ile sınırlandırmak mümkün olmadığı için diğer sivil katılım uygulamalarının teşvik edilmesi de modern toplumlarda oldukça önemlidir (Doğanay, Çuhadar, & Sarı, 2007).

Türkiye bağlamı incelendiğinde STRATEJİ|MORI, IRI (International Republican Institute) ve ARI hareketinin 1999 yılında yürüttüğü bir proje dikkat çekmektedir. Bu projeden elde edilen bulguların bir parçası olarak, Erdoğan (2001) sivil katılımın Türk gençleri arasında ciddi bir problem olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, gençler arasında en yaygın sivil katılım yönteminin oy kullanma (%62) olduğu fakat "ışık kapatma" eylemine katılma, imza kampanyasına katılma, boykot etme, protesto etme vb. gibi diğer sivil katılım yöntemlerinin çok daha az katılım oranına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, projenin sonuçları uyarınca, bireylerin tercih ettiği sivil katılım türlerinin cinsiyet ve eğitim düzeyine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, gençlerin temsili demokrasiden memnun olmadığı ve ayrıca temsili demokrasinin çoğunlukla güvene dayanan ön koşulları sağlayamamasından kaynaklı olarak gençlerin sivil katılımda da bulunmadıkları ifade edilmiştir. Bunu destekleyecek nitelikte, Goldin

(2014) de küresel gençlik refah endeksine göre, Türkiye'deki genç nüfusun tatmin oranının ve dolayısıyla sivil katılımının daha düşük düzeyde olduğunun altını çizmektedir.

1999 yılında yürütülen bu çalışmayı ve daha sonrasında 2003'de yapılan ikinci bir çalışmayı kıyaslayan Erdoğan (2003), sözü geçen yıllar arasında bireylerin sivil katılım düzeylerinde önemli bir düşüş kaydedildiğini belirtmektedir. Bu düşüğe rağmen, diğerleri arasında en yaygın sivil katılım türünün hala oy kullanma olduğu görülmüştür. Diğer yandan, çevrimiçi platformlarda yapılan protestolarda artış olduğunun altı çizilmiştir. Buna ek olarak, aynı projenin bir sonucu olarak, Çarkoğlu (2001) bölgeler arası farklılıklar, cinsiyet ve eğitim düzeyinin gençlerin sivil katılımını etkileyen önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, Inglehart tarafından geliştirilen Dünya Değerleri Anketinin bir parçası olan ve 5 yılda bir uygulanan Türkiye'nin Değerleri Anketinde, Esmer (2012) de bireylerin sivil katılım düzeylerinin 1990 ile 2011 yılları arasında azaldığını, özellikle 2001'den sonra belirgin bir düşüş gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, aday öğretmenlerle yaptıkları araştırmada Doğanay vd. (2007) de gençler arasında sivil katılımın oldukça düşük olduğu sonucuna varmıştır. Son olarak yakın zamanda yapılan bir başka araştırmaya göre de (Sener, 2012) öğrencilerin hem sivil katılım düzeylerinin düşük olduğu hem de bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğu anlaşılmıştır. Doğanay vd. (2007) göre bu durumun temel sebebi ise, Türk toplumunda iyi vatandaşlık kavramına atfedilen anlamın problemlili olması ve hâlâ aktif vatandaşlık ile yakınlık göstermemesidir.

Sivil Katılım ve Yükseköğretim

Yükseköğretim kademesinde üniversite öğrencilerinin sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerinin uzun vadede topluma da etki edeceğine ilişkin yaygın bir inanıştan dolayı yükseköğretim ve vatandaşlık arasındaki çok yönlü ilişki son yıllarda hem kurumsal hem de bireysel düzeyde yaygın biçimde tartışılmaktadır (Thornton & Jaeger, 2007). Eğitim, öğrencilerin vatandaşlık ve politikaya dair bilgilerini geliştirmekte, bu durum ise politikaya ilgi, sivil ve politik katılıma bağlılık, edinilen bilgiyi doğru bir şekilde uygulayabilme gibi çeşitli sivil katılım çıktılarının niceliğinin ve niteliğinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Kahne & Sporte, 2008). Özellikle yükseköğretim, bireyin yurttaşlıkla ilgili yer aldığı eylemlerin yükseköğretim sonrasında da devamlılık göstermesi konusunda önemli bir etkiye sahiptir (Ishitani & McKittrick, 2013). Ancak yükseköğretim dünyanın birçok yerinde bir süredir dönüşüm içindedir. Yükseköğretim kurumları daha önceleri nispeten ayrıcalıklı bir azınlık tarafından domine edilmişken, sonradan bilgi ekonomisi ve bilgi toplumuna hizmet etme fonksiyonunu gerçekleştirmek üzere "kitle" yükseköğretimine doğru kaymıştır. Bu değişim, yükseköğretimin giderek piyasa değerleri tarafından esir alındığı iddiası nedeniyle eleştiriye maruz kalmaktadır (Boland, 2008). Üniversiteler geçmişte "yurttaşlık için eğitim" amacını daha fazla önemserken, bugün, yurttaşlık sorumluluğunun dışına çıkarak daha araştırmaya yönelik bir misyona yönelmişlerdir. Sonuç olarak, bu durum yükseköğretimin yurttaşlıkla ilgili yeterlilikleri geliştirmemekte suçlanmasına yol açmıştır (Checkoway, 2001). Oysaki, üniversitelerin öz kimliklerini korurken aynı anda gerçek dünya ile de bağlantılı olması gerektiği çokça ifade edilmiştir (Downs, 2012). Süregelen tartışmalar, eleştiriler ve sivil katılım oranlarının düşüşte olduğu gerçeği ile birlikte, yükseköğretimin yurttaşlık misyonu en temel hedef olarak öne çıkmıştır (Boland, 2008; Hurtado, Engberg, Ponjuan, & Landreman, 2002; Johnson-Hakim et al., 2013; Latimer, 2012; Ostrander, 2004; Prentice, 2011).

Öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak eğitilmesi yönündeki yaygın beklentiye rağmen, üniversiteler sivil vatandaşlık kavramını hayata geçirme konusunda başarısız olmaktadır (Smith & Fritschler, 2009). Çoğu yükseköğretim kurumunun amaç ifadelerinde, stratejik planlarında, internet sayfalarında, yayınlarında ve ödüllendirme sistemlerinde iyi vatandaş yetiştirme konusu açık veya örtük bir biçimde belirtilen temel hedeflerin arasında yer almasına rağmen (Boland, 2008; Caputo, 2005; Kahne & Sporte, 2008) demokratik bir toplumun korunmasını sağlayacak sivil katılım yollarını yükseköğretim kurumlarının gerçek hayatta hangi yollarla desteklediği yönündeki bilgi oldukça sınırlıdır (Kahne & Sporte, 2008). Sivil katılımı geliştirmek için çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bir taraftan, sivil katılımı teşvik etmek adına var olan yöntemlerin çoğu verilen ödevlerin ve deneyimsel öğrenmenin sivil katılımı daha yüksek bireyleri

beraberinde getireceğini ileri sürer. Bu sebeple, birçok üniversitede gönüllülük ve topluma hizmet programları son derece önemli kabul edilir (Bryant, Gaston-Gayles, & Davis, 2012; Caputo, 2005). Diğer taraftan, son birkaç yılda, kurum adına bağlayıcılığı olmadığından bireysel öğrenci katılımı tek başına yeterli görülmemektedir. Yani, sivil katılıma uzun süreli bağlılık aynı zamanda bir kurumun tüm hedeflerinin ve kurumsal kültürünün esasını oluşturmalıdır (Caputo, 2005) çünkü bir üniversitenin, öğrencilerini aktif vatandaşlar olması için ne ölçüde desteklediği onların yurttaşlık bağlılıklarını ve yeteneklerini geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir (Barnhardt, Sheets, & Pasquesi, 2015). Bu noktada, sivil katılım programları, öğretim üyelerinin gösterdiği bağlılık, öğretim programlarında sivil katılımın vurgulanması ve kurumsal liderlik gibi unsurlar da bu hedefe ulaşmayı etkileyen önemli faktörlerdir (Barnhardt et al., 2015; Caputo, 2005). Bunun yanında, üniversitelerin kurumsal stratejilerinin, üniversitenin kurumsal kültürü ile de uyumlu olması gerekmektedir (Thornton & Jaeger, 2007) çünkü kurum iklimi ve kurum kültürünün de bireylerin inançları ve davranışları üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Barnhardt et al., 2015; Thornton & Jaeger, 2007). O'Connor (2006) da sivil katılımı iki şekilde tanımlamaktadır: bireysel ve kurumsal. Bireysel katılım, öğrencilerin sivil katılımına, öğrenmeyi toplum hizmetiyle birleştiren 'topluma hizmet yaklaşımına, gruplar arası diyaloglar ve ders çalışma grupları gibi diyaloga dayalı inisiyatiflere ve toplum bazlı araştırmanın temsilcisi olarak öğretim üyelerine daha fazla önem verir. Öte yandan, kurumsal katılım, sivil katılımın pekiştirilmiş olduğu bir üniversitenin merkeze alındığı ikinci bir tür olarak bir anlamda bireysel odağın bir uzantısıdır. Bunlara ek olarak, Smith ve Fritschler (2009)'e göre, yükseköğretim ortamlarında yurttaşlıkla ilgili eğitimin üç önemli unsuru vardır; eğitim programıyla ilgili boyut, gönüllülük ve öğrencilerin yer aldığı ders dışı etkinlikler. Bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, bir yükseköğretim kurumunun etkili bir yaklaşım geliştirmeye başlaması için, öncelikle eğitim programını, üniversite ortamını ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerini incelemesi gerektiği ve aynı zamanda bu boyutlardaki etkililiğini düzenli bir şekilde değerlendirmesi gerektiği söylenebilir.

Birçok çalışma, sosyal içerme ve kimlik gelişimi için sivil katılımın önemli bir unsur olduğunun altını çizmektedir. Bu sebeple, eğitim sisteminin bütün evrelerinde sivil katılım kavramını eğitimin merkezi haline getirmek oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, eğitim kurumları tarafından yürütülen etkinlikler ve alınan kararların öncelikle ve doğrudan üniversitelerin iç paydaşı olan öğrencileri etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca sivil katılımlarının, demokratik değerlerin hayata geçirilmesi ve kendi çıkarlarının korunması için bir gereklilik olduğu açıktır. Üniversiteler, öğrencilerin gerçek hayatta sivil katılım ve demokratik ilkeleri uygulama fırsatını bulacakları katılımcı ortamlar görevi görmekte ve ayrıca demokratik uygulamaları güçlendirmeleri yönüyle de yükseköğretimdeki kalite güvencesi çalışmalarına katkıda bulunmaktadır. Dolayısı ile üniversite ortamlarında sivil katılımın teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin sivil katılımının sağlanması Avrupa yükseköğretim sisteminin temel değerlerinden biridir; çünkü hem toplum hem de yükseköğretim için demokratik üniversite modeli ve öğrenciler önemli bir potansiyel olarak görülmektedir (European Commission, 2014). Avrupa Birliğine üyelik için aday ülke olan Türkiye, Bolonya sürecine katılmayı kabul ederek yükseköğretim sistemini demokratik uygulamalar doğrultusunda şekillendirmek için bağlılığını ortaya koymuştur. Ancak Türk demokrasinin genel durumuna ilişkin rapor edilen düşük değerler göz önüne alındığında (Economist Intelligence Unit, 2015), üniversitelerin de bu durumdan etkilenmemesi zordur. Örneğin; Dündar (2013) çalışmasından elde ettiği bulgulara dayanarak, önde gelen bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin okullarında ifade özgürlüğüne daha fazla yer verilmesi için çağrıda bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin etiketlenme, ayrımcılığa maruz kalma ve siyasi veya etnik tartışmaya girme korkusu nedeniyle fikirlerini paylaşmaktan kaçındıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin üniversite yönetim süreçlerinde herhangi bir yetkiye sahip olmadıklarını ve yöneticilerin öğrenciler tarafından oldukça mesafeli ya da ulaşılmaz bulduklarını söylemiştir. Bunlara dayanarak ise, öğrencilerin kendi rollerini pasif, unutulmuş, tüketen ve itaatkâr olarak algıladıklarını vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin görüşleri çerçevesinde bu araştırmanın bulguları katılımcı demokrasinin, etik ilkelerin, uygulamaların ve bağımsızlığın etkili bir biçimde işleyeceği daha iyi bir üniversiteye ihtiyaç olduğunun altını çizmiştir. Tüm bunlardan hareketle, sivil katılımın yükseköğretim çerçevesinde çalışılması öncelikli bir konu hâline gelmektedir. Bu kapsamda, bu

çalışmanın amacı Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin sivil katılım düzeylerini yakından inceleyerek üniversite gençlerinin mevcut duruşunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmada aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Çeşitli demografik değişkenlerin (cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gazete okuma, çocukluğun geçtiği yaşam yeri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeyine etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, belli bir değişken açısından gruplar arasındaki halihazırda var olan neden ve sonuçlara dayalı farklılıkları ortaya koymayı amaçladığı için nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanmıştır (Fraenkel & Wallen, 2006). Alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmaların bulgularına dayanarak, araştırmada belirli kategorik değişkenlerin (cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gazete okuma, çocukluğun geçtiği yaşam yeri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi, bkz. Tablo 1) bağımlı değişkene (sivil katılım: yükseköğretim boyunca üniversite öğrencilerinin aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeyleri) anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bununla beraber, araştırmada sivil katılımın üç boyutu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da ele alınmıştır.

Tablo 1
Değişkenler

Değişkenler	Tanım	%
Sivil katılım	Demokratik uygulamalara aktif katılım	-
Cinsiyet	1 = Kadın 2 = Erkek	51.70 48.30
Öğrenci kulüplerine katılım	1 = Katılıyor 2 = Katılmıyor	39.70 60.30
Yaşam yeri (çocukluğun geçtiği)	1 = Büyükşehir 2 = Diğerleri (küçük şehir, ilçe, kasaba, köy)	67.40 32.60
Gazete okuma	1 = Düzenli okuyor 2 = Hiç okumuyor	86.90 13.10
Anne eğitim düzeyi	1 = Okuma yazma bilmeyen ila ortaöğretim seviyesi arasında eğitim derecesine sahip olan 2 = Yükseköğretim derecesine sahip olan	58.70 41.30
Baba eğitim düzeyi	1 = Okuma yazma bilmeyen ila ortaöğretim seviyesi arasında eğitim derecesine sahip olan 2 = Yükseköğretim derecesine sahip olan	42.60 57.40

Araştırmada, bağımsız değişkenlerin belirlenmesinde ve ikili eşlerin oluşturulmasında değişkenler ile ilgili kuramsal temeller göz önünde bulundurulmuştur. İlk olarak, Coleman (1988)'a göre, öğrenci başarısını anlamada önemli bir faktör olan aile özgeçmiş finansal sermaye, insan sermayesi ve sosyal sermaye olmak üzere üç farklı kavram içinde değerlendirilmiştir. Aile özgeçmiş ile ilişkili olarak ele alınan

ve çocuğun bilişsel becerilerinin oluşumunda etkili olan ebeveyn eğitimi, bu sınıflandırma içerisinde insan sermayesi kapsamında yer almaktadır. Buradan hareketle, bu araştırma kapsamında “baba eğitim düzeyi” ve “anne eğitim düzeyi” birbiriyle ilişkili kavramlar olarak eşleştirilmiştir. İkinci olarak, “gazete okuma” ve “yaşam yeri”, bireylerin eylemlerini yansıtan yönelimler ve değerlendirmeler sistemi anlamına gelen Bourdieu’nun habitus kavramına dayanarak (Bourdieu, 1977) diğer bir bağımsız değişken grubu olarak eşleştirilmiştir. Buna göre, yaşam yeri, bireyin yönelimleri ve değerlendirmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan önemli bir unsurdur. Diğer bir ifadeyle, yaşam yeri ile sosyal sermayenin ve sosyal yapının yeniden üretilmesi arasında güçlü bir ilişki vardır (Bourdieu, 1993). Bu anlamda, Westley ve Severin (1964)’in de çalışmalarındaki günlük gazete okumayanların profiline dair yaptıkları tartışmada olduğu gibi, yaşam yeri ve gazete okuma alışkanlığı birbirleri ile yakından ilişkilidir. Tüm bunların dikkate alınmasıyla, “gazete okuma” ve “yaşam yeri” değişkenleri birlikte eşleştirilmiştir. Son olarak, geriye kalan iki bağımsız değişken olan “cinsiyet” ve “öğrenci kulübü” de diğer değişken çiftlerinde olduğu gibi, aralarında bir etkileşim olabileceği ve bunun üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeyine bir etkisi olabileceği düşünülerek birlikte eşleştirilmiştir.

Katılımcılar

Nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanan bu araştırmanın örneklemini Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin tüm fakültelerinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş olan 1074 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yoluyla, her fakülteden seçilecek öğrenci sayısının belirlenmesinde o fakültedeki öğrenci sayısının ana kütle içindeki toplam öğrenci sayısına oranı dikkate alınmış ve böylece örneklem içinde de bu oranların korunması sağlanmıştır (Fraenkel & Wallen, 2006). Buna göre, örneklemdeki kız öğrencilerin oranı %51.70, erkek öğrencilerin oranı ise %48.30’dur. Öğrencilerin tümünün yaş aralığı 16 ila 28 ve üstüdür. Öğrenciler, beş ayrı fakültenin bütün sınıflarından (hazırlık, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar) seçilmiştir. Katılımcıların %4.90’ı mimarlık, %15.90’ı fen-edebiyat, %14.70’i iktisadî ve idari bilimler, %24.40’ı eğitim ve %40.10’u mühendislik fakültesindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Sivil Katılım Ölçeği ile toplanmıştır. Beş maddelik Likert tipi ölçekteki maddeler ‘hiçbir zaman’ (1) ve ‘her zaman’ (5) aralığında değişmektedir. Ölçek, demografik sorular ve öğrencilerin yurttaşlıkla ilgili eylemlere katılımı ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Uzman görüşleri alındıktan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra aynı üniversiteden 245 öğrenci ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Sivil Katılım Ölçeği’ndeki maddeler (1) aktiflik (örn., “Politik kampanyalara katılırım.”), (2) hakların kullanımı (örn., “Ders değerlendirme anketlerini doldururum.”) ve (3) politikaya ilgi (örn., “Politik konuları ailem ve çevremdekilerle tartışırım.”) olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Güvenirlik katsayısı, ölçeğin tamamı için .83 iken birinci faktör için .86, ikinci faktör için .70 ve üçüncü faktör için .68 olarak bulunmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından üniversite yönetimi ve Uygulamalı Etik Araştırma Merkezinden gerekli izinler alındıktan sonra tüm fakülteler ziyaret edilerek toplanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde Sivil Katılım Ölçeği’nin boyutlarını karşılaştırmak için tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi yapılırken, demografik değişkenlerin sivil katılımın üç boyutu üzerindeki etkisini incelemek için ise iki yönlü çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Veri analizleri öncesi her bir analiz için gerekli varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür. Bununla beraber, örnekleme yer alan üniversite öğrencilerinin profilini tanıtmak için betimleyici istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmada belirtilen iki araştırma sorusuna dair bulgular iki bölüm altında aşağıda sunulmuştur:

Sivil Katılım Boyutlarının Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Üniversite öğrencilerinin aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sivil katılım faktörleri (aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi) arasındaki ortalama puan farklarını incelemek için tek yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi yapılmıştır. Sphericity varsayımının sağlanmadığı durumlarda yapıldığı üzere, Huynh-Feldt değerleri dikkate alınmıştır. Sivil katılım faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, $F(1.86, 1990.43) = 842.50, p = .00, \eta^2 = .44$. Buradan hareketle, üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeylerindeki varyansın %44'ünün aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi olmak üzere sivil katılım faktörleri tarafından açıklandığı anlaşılmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2
Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	SS (Kareler Toplamı)	Df (Serbestlik Derecesi)	MS (Kareler Ortalaması)	F	η^2 (Kısmî Eta Kare)
Sivil katılım boyutları	757.09	1.86	408.13	842.50*	.44
Hata	964.22	1990.43	.48		

* $p < .05$

Bir sonraki aşama olan sivil katılım faktörleri arasında ortalama puan karşılaştırması yapmadan önce, alfa düzeyi kıyaslanan grup sayısına yani üçe bölünerek .05'ten .016'ya indirilmiştir. İkili gruplar arasındaki ortalama puan farklılıkları incelendiğinde, öğrencilerin aktifliği ile ($M = 2.03, SD = .86$) haklarını kullanması ($M = 3.07, SD = .87$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aktiflik boyutundaki ortalama puanının, haklarını kullanma boyutundaki ortalama puanından anlamlı derecede düşük olduğu anlaşılmıştır, $t(1073) = -33.670, p < .016$. Benzer şekilde, öğrencilerin aktifliği ile ($M = 2.03, SD = .86$) politikaya ilgisi ($M = 3.05, SD = .76$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin aktiflik boyutundaki ortalama puanının, politikaya ilgi boyutundaki ortalama puanından da anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür, $t(1073) = -41.649, p < .016$. Öte yandan, öğrencilerin haklarını kullanma ve politikaya ilgi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3
Sivil Katılım Faktörlerinin İkili Farkları

I (Sivil Katılım Faktörleri)	J (Sivil Katılım Faktörleri)	Ortalama Fark (I-J)
Aktiflik	Haklarını kullanma	-1.04*
	Politikaya ilgi	-1.02*
Haklarını kullanma	Aktiflik	-1.04*
	Politikaya ilgi	.02
Politikaya ilgi	Aktiflik	-1.02*
	Haklarını kullanma	.02*

* $p < .016$

Demografik Değişkenlerin Sivil Katılım Üzerinde Etkisi

Cinsiyet ve öğrenci kulüplerine katılım öğrencilerin sivil katılım düzeyini (aktiflik, hakları kullanma ve politikaya ilgi) etkiler mi?

İki yönlü çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre (bkz. Tablo 4), cinsiyet ve öğrenci kulüplerine katılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır, $F(3,1055) = .31, p > .05, n.s.$ Bir sonraki aşamada, her bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerindeki temel etkileri incelendiğinde, cinsiyetin; aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür, $F(3,1055) = 25.86, p < .05, \eta^2 = .07.$ Orta düzey ile geniş çaplı etki arasında kabul edilecek şekilde, cinsiyet, varyansın %7'sini açıklamıştır (Cohen, 1988). Benzer şekilde, öğrenci kulüplerine katılımın da aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisi olduğu anlaşılmıştır, $F(3,1055) = 16.07, p < .05, \eta^2 = .04.$ Az ile orta derece etki arasında kabul edilecek şekilde, öğrenci kulübü varyansın %4'ünü açıklamıştır (Cohen, 1988). Sonuç olarak, cinsiyetle kıyaslandığında öğrenci kulüplerine katılım bağımlı değişkenlerin kombinasyonuna daha az etki etmektedir.

Bonferroni düzeltmesi yapılarak .05 olan alfa değeri üçe bölündükten sonra her bir bağımlı değişken için yeni alfa seviyesi olan .016 değeri gözetilerek tek değişkenli analizler gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları cinsiyetin, öğrencilerin hem haklarını kullanma ($F(1,1057) = 32.02, p < .016, \eta^2 = .03,$ varyansın %3'ü) hem de politikaya ilgi ($F(1,1057) = 23.22, p < .016, \eta^2 = .02,$ varyansın %2'si) düzeyleri üzerinde anlamlı ve öte yandan düşük ile orta düzey arası bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Cohen, 1988). Buna ek olarak, gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar, kız öğrencilerin haklarını kullanma açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek fakat politikaya ilgi konusunda daha düşük bir ortalama puana sahip olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak, cinsiyetin öğrenci aktifliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür, $F(1,1057) = .58, p > .016, n.s.$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğrenci kulübüne katılımın hem aktiflik ($F(1,1057) = 38.91, p < .016, \eta^2 = .04,$ varyansın %4'ü) hem de politikaya ilgi ($F(1,1057) = 33.36, p < .016, \eta^2 = .03,$ varyansın %3'ü) düzeyleri üzerinde anlamlı ve diğer taraftan düşük ile orta düzey arası bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Cohen, 1988). Bunlara ek olarak, öğrenci kulübüne katılımın üniversitede hakların kullanımına ($F(1,1057) = 7.26, p < .016, \eta^2 = .01,$ varyansın %1'i) anlamlı ve düşük düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür (Cohen, 1988). Ayrıca, gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar, öğrenci kulübüne katılan öğrencilerin ortalama puanlarının katılmayanlara göre her üç boyutta da daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çocukluğun geçtiği yaşam yeri ve gazete okuma öğrencilerin sivil katılım düzeylerini (aktiflik, hakları kullanma ve politikaya ilgi) etkiler mi?

İki yönlü çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre (bkz. Tablo 4), çocukluğun geçtiği yaşam yeri ile gazete okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim bulunmamıştır, ($F(3,1060) = 2.29, p > .05, n.s.$ Her bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerindeki temel etkisi incelendiğinde ise, çocukluğun geçtiği yaşam yerinin; aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür, $F(3,1060) = 2.57, p < .05, \eta^2 = .01.$ Çocukluğun geçtiği yaşam yeri varyansın %1'ini açıklamıştır ki bu da düşük düzeyde bir etki anlamına gelmektedir (Cohen, 1988). Gazete okumanın da, aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır, $F(3,1060) = 18.41, p < .05, \eta^2 = .05.$ Düşük ile orta düzey bir etkiye işaret edecek şekilde, gazete okuma varyansın %5'ini açıklamıştır (Cohen, 1988). Sonuç olarak, öğrencilerin çocukluklarının geçtiği yaşam yeri ile kıyaslandığında, gazete okumanın bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bir sonraki aşamada, hem çocukluğun geçtiği yer hem de gazete okumanın öğrencilerin haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizlerinden önce, ilk olarak Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve alfa .05 seviyesi üçe bölünerek yeni alfa

seviyesi 0.16 olarak belirlenmiştir. Öte yandan, aktiflik boyutunda varyansların homojenliği (homogeneity of variance) varsayımı sağlanmamış olduğu için bu durumda yapıldığı üzere alfa düzeyi önce .04'e indirilip daha sonra üçe bölünmüştür. Dolayısı ile aktiflik boyutu için yeni alfa düzeyi .013 olarak belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, çocukluğun geçtiği yaşam yerinin (büyükşehir ya da küçük şehir, ilçe, kasaba ve köy gibi diğerleri) öğrencilerin aktifliği ($F(1,1062) = .04, p > .013, n.s.$), üniversitede haklarını kullanma ($F(1,1062) = 3.78, p > .016, n.s.$), veya politikaya ilgi ($F(1,1062) = 2.38, p > .016, n.s.$) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan, sonuçlar, gazete okumanın aktiflik ($F(1,1062) = 25.79, p < .013, \eta^2 = .02$, varyansın %2'si) ve politikaya ilgi ($F(1,1062) = 51.35, p < .016, \eta^2 = .05$, varyansın %5'i) düzeyleri üzerinde anlamlı ve düşük ila orta düzeyde bir etkisinin (Cohen, 1988) olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, gazete okumanın öğrencilerin üniversitede haklarını kullanma ($F(1,1062) = 7.38, p < .016, \eta^2 = .01$, varyansın %1'i) düzeyi üzerinde anlamlı ve öte yandan düşük bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır (Cohen, 1988). Gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar, gazete okumayan öğrencilere kıyasla gazete okuyan öğrencilerin ortalama puanlarının her üç boyutta da daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeylerini (aktiflik, hakları kullanma ve politikaya ilgi) etkiler mi?

İki yönlü çok değişkenli varyans analizi sonuçları (bkz. Tablo 4), anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşimin olmadığını göstermiştir, $F(3,1062) = .37, p > .05, n.s.$ Her bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerindeki temel etkisi incelendiğinde ise, anne eğitim düzeyinin; aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır, $F(3,1062) = 3.79, p < .05, \eta^2 = .01$. Düşük düzeyde bir etki ile (Cohen, 1988) anne eğitim düzeyi varyansın %1'ini açıklamıştır. Benzer şekilde, baba eğitim düzeyinin de aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi kombinasyonuna anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür, $F(3,1062) = 3.02, p < .05, \eta^2 = .01$. Aynı şekilde, baba eğitim düzeyi de düşük bir etki ile varyansın %1'ini açıklamıştır (Cohen, 1988). Yani anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyinin bağımlı değişkenlerin kombinasyonu üzerinde benzer büyüklükte bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bonferroni düzeltmesi yapılarak .05 olan alfa değeri üçe bölündükten sonra her bir bağımlı değişken için yeni alfa seviyesi olan .016 değeri gözetilerek tek değişkenli analizler gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, anne eğitim düzeyinin; aktiflik ($F(1,1064) = 8.67, p < .016, \eta^2 = .01$, varyansın %1'i) ve politikaya ilgi ($F(1,1064) = 6.46, p < .016, \eta^2 = .01$, varyansın %1'i) düzeylerine olan etkisinin anlamlı ve düşük bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Cohen, 1988). Ayrıca, gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar, anneleri yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanlarının anneleri yükseköğretim mezunu olmayanlara göre hem aktiflik hem de politikaya ilgi boyutunda daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak sonuçlar, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin haklarını kullanmasına ($F(1,1064) = .00, p > .016, n.s.$) anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

İkinci olarak tek yönlü varyans analizi sonuçları, baba eğitim düzeyinin sadece öğrencilerin haklarını kullanma ($F(1,1064) = 6.75, p < .016, \eta^2 = .01$, varyansın %1'i) düzeyine anlamlı ve düşük bir etkisinin (Cohen, 1988) olduğunu ortaya koymuştur. İkili gruplar arasındaki karşılaştırmalar, babaları yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin ortalama puanlarının, babaları yükseköğretim mezunu olmayan öğrencilere oranla haklarını kullanma boyutunda daha yüksek olduğuna işaret etmiştir. Diğer taraftan, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin aktifliğine ($F(1,1064) = 1.65, p > .016, n.s.$) veya politikaya ilgisine ($F(1,1057) = .18, p > .016, n.s.$) anlamlı bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 4

Demografik Değişkenler Açısından Aktiflik, Haklarını Kullanma ve Politikaya İlgili için Çok Değişkenli ve Tek Değişkenli Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Çok Değişkenli		Tek Değişkenli					
	F ^a	η ²	Aktiflik		Haklarını Kullanma		Politikaya İlgili	
	F ^a	η ²	F ^b	η ²	F ^b	η ²	F ^b	η ²
Cinsiyet (C)	25.86*	.07	.58	n.s	32.02*	.03	23.22**	.02
Öğrenci Kulübü (ÖK)	16.07*	.04	38.91**	.04	7.26**	.01	33.36**	.03
C x ÖK	.31	n.s.						
Yaşam Yeri (YY)	2.57*	.01	.04	n.s	3.78	n.s	2.38	n.s
Gazete Okuma (GO)	18.41*	.05	25.79**	.02	7.38**	.01	51.35**	.05
YY x GO	2.29	n.s						
Anne Eğitim Düzeyi (AE)	3.79*	.01	8.67**	.01	.00	n.s	6.46**	.01
Baba Eğitim Düzeyi (BE)	3.02*	.01	1.65	n.s	6.75**	.01	.18	n.s
AE x BE	.37	n.s						

Not. Çok değişkenli F oranları, C x ÖK ve AE x BE için Wilk istatistiklerinden, YY x GO için Pillai istatistiklerinden elde edilmiştir. ^aÇok değişkenli (C, ÖK) $df = 3, 1055$; ^aÇok değişkenli (YY, GO) $df = 3, 1060$; ^aÇok değişkenli (AE, BE) $df = 3, 1062$. * $p < .05$. ^bTek değişkenli (C, ÖK) $df = 1, 1057$; ^bTek değişkenli (YY, GO) $df = 1, 1062$; ^bTek değişkenli (AE, BE) $df = 1, 1064$. ** $p < .016 / .013$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, öncelikle, sivil katılımın aktiflik, hakların kullanımı ve politikaya ilgi boyutlarını kıyaslayarak üniversite öğrencilerinin sivil katılım düzeylerini incelemektir. İkinci olarak, çalışma, belirli demografik değişkenlerin üniversite öğrencilerinin bu üç boyuttaki sivil katılımına etkisinin ne olduğunu araştırmıştır. Bu bölümde ise bulgular, cinsiyet, öğrenci kulüplerine katılım, gazete okuma, çocukluğun geçtiği yaşam yeri, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi olmak üzere bu demografik değişkenlerle bağlantılı olarak tartışılmıştır.

Öncelikle, çalışmadan elde edilen bulgulara göre, sivil katılımın öğrenci aktifliği, üniversitede hakların kullanımı ve politikaya ilgi olmak üzere bu üç boyutunun ortalama değerleri arasında bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklar incelendiğinde, öğrencilerin aktiflik ortalama puanının, haklarını kullanma ve politikaya ilgi ortalama puanlarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin haklarını kullanma ve politikaya ilgi duyma ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de tarih boyunca meydana gelen öğrenci hareketleri ve geçtiğimiz elli yılda bu girişimlere karşı verilen tepkiler düşünüldüğünde öğrenci aktifliği boyutunda sivil katılım düzeyinin düşük çıkması şaşırtıcı değildir. Dinçer ve Kıvılcım (2014) Türkiye’deki birçok üniversitede öğrencilerin boykot, protesto, halka açık alanlarda açıklama yapma, poster asma gibi eylemlere katıldıkları için disiplin işlemlerine maruz kaldığını ve cezalandırılma korkusu ile eylemlere katılma konusunda cesaretlerinin kırılmış olduğunu belirtmektedir. Aslında Türkiye’ye ilişkin bu durum, gençlerin, imza kampanyasına katılma, boykot etme ve protesto gibi öğrenci aktifliği göstergesi olan (Erdoğan, 2001) etkinliklere katılma oranının düşük olması anlamında genel küresel eğilimle benzerlik göstermektedir (Sloam, 2014). Diğer bir deyişle, gençler, oy kullanma hariç karar verme mekanizmalarına aktif olarak katılmamaktadır

(Doğanay et al., 2007). Bu anlamda, Türkiye'deki siyasi katılımın düşük oluşu uluslararası demokrasi endeksinde de raporlanmıştır (Economist Intelligence Unit, 2015).

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular, cinsiyetin öğrencilerin sivil katılım düzeyi üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Sivil katılım boyutları göz önüne alındığında, yapılan çalışma, hakların kullanımı ve politikaya ilgi açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla haklarını daha fazla kullandığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmanın yapılmış olduğu üniversitenin öğrenci profili göz önüne alındığında şaşırtıcı değildir. Seçilen üniversitenin öğrencileri, üniversite seçme sınavı ve lise ağırlıklı genel not ortalamasına göre ülke genelinde sınava giren öğrencilerin en başarılı %1'lik bölümünden oluşmaktadır (Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007). Bu yüzden, bu üniversiteye giriş oldukça rekabete dayalıdır. Buradan hareketle, bu öğrencilerin, akranlarına kıyasla, sivil hayata katılım için gerekli olan bilgi, beceri ve yönelimlere sahip olması ve bu sayede de, demokrasi ruhunu daha çok güçlendirebilmesi oldukça makuldür (Burns & Carpenter, 2008). Ayrıca, bu üniversitedeki öğrencilerin çoğunluğu Ankara ve batı illerinden gelmektedir; daha yoksul bölgeler olan doğu ve güneydoğu illerinden gelen öğrenci oranı ise toplam öğrenci sayısının %5'ini geçmemektedir (Dayıoğlu & Türüt-Aşık, 2007). Buna dayanarak, öğrencilerin çoğunun aynı zamanda kadınların eğitimi konusunda olumlu bir tutuma sahip olan, kızlarını üniversiteye girmeleri konusunda cesaretlendiren ve girecekleri zorlu sınavlara hazırlanmaları için daha çok para ve çaba sarf eden bu orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldiği söylenebilir. Sonuç olarak ise, bu öğrencilerin, üniversite ders değerlendirme sistemine katılma veya bilgi edinme hakkını kullanma gibi farklı yöntemler yoluyla üniversitede haklarını kullanma eğilimlerinin gelişmiş olması iddia edilebilir. Dünya Ekonomik Forumunun Küresel Cinsiyet Ayrımı Endeksinde de yer aldığı gibi, ülkemizin ataerkil ve erkek egemen bir toplumsal yapıya sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında seçilmiş olan üniversitenin bu özelliklere sahip olmasının oldukça benzersiz olduğu açıktır. Cinsiyet temelli farklılıklarla ilgilenen Küresel Cinsiyet Ayrımı Raporu (2015) uyarınca, Türkiye 145 ülke içinde .62 puan ile 130. sırada yer almıştır (WEF, 2015). Bu çalışmanın bulguları ve cinsiyet ayrımı ile ilgili ülke istatistikleri arasındaki zıtlık dikkate alındığında, yukarıda belirtilen açıklamadan hareketle, bu üniversitedeki mevcut genel ortamın ülkedeki genel yapının aksine erkek egemen çizgiyi beslemeyen bir yapıda olduğu ve bunun da hakların kullanımı boyutunda kız öğrencileri destekler bir sonuca yol açtığı söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin politikaya ilgisinin erkeklere kıyasla oldukça az olduğu belirlenmiştir. Politika bilgisi ve politikaya ilgi konularındaki cinsiyet ayrımcılığı dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ilgi odağı haline gelmiştir. Sonuç olarak, politikanın tarih boyunca kadınların çokça dışlandığı erkek egemen bir alan olduğu kanıksanmıştır. Bu durum Türkiye bağlamında da farklı değildir. Kadınların politikaya katılımı ve ilgisi geleneksel olarak erkeklere kıyasla oldukça düşüktür. Örneğin; Türkiye Büyük Millet Meclisindeki milletvekillerinin sadece %14'ü kadındır (TBMM, 2015). Bu noktada, Yaylı ve Eroğlu (2015) Türkiye gibi ataerkil ülkelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kadınların politik hayata katılım seviyesinin düşüklüğü üzerine güçlü bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Cinsiyet eşitsizliği konusu bağlamında Türkiye'de kadınların istihdam durumunu inceleyen Dedeoğlu (2009) da, Avrupa Birliğine üye ülkelerle kıyaslanınca, Türkiye'de çalışan kadın oranının erkeklere kıyasla oldukça az olduğunu ve kadınların etkisizliğinin oranının da oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Kadınların konumu bu çerçevede ele alındığında, erkeklere oranla, kadınların politikaya katılımının istenen düzeyde olmadığı ve politik hayatta yeterli derecede temsil edilememekte oldukları açıkça görülebilmektedir (Çağlar, 2011; Yaylı & Eroğlu, 2015).

Kadınların politikaya katılımı ile ilgili alanyazın, erkekler ve kadınlar arasında bir fark olduğunu ve kadınların politik eylemlere daha az katıldıklarını, politikaya daha az ilgili olduklarını ve bu alanda daha az temsil edildiklerini gösterse de, diğer taraftan, feministler ve eleştirel pedagoji araştırmacıları bu durumun cinsiyet determinizmi olduğunu öne sürerek aslında bu dayanağın, toplum tarafından oluşturulmuş ve sürdürülegelen bir yapı olduğunu, kadınların politikayla ne kadar ilgili olurlarsa olsunlar, erkekler tarafından günlük politik eylemlerde sürekli ayrımcılığa maruz bırakıldıklarını savunmaktadır (Sigauke, 2012).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu da, öğrenci kulüplerine katılımın, sivil katılımın her üç boyutu üzerinde de anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunun ortaya konmasıdır. Alanyazında da genişçe yer aldığı gibi, öğrenci kulüplerine, toplantılara, organizasyonlara katılım, akran grupların yurttaşlık çıktılarını etkileyen önemli bir unsur olmasından dolayı sivil katılımı güçlendiren önemli bazı yollardandır (Bryant et al., 2012). Ayrıca, bu ortamlar, bireylere birbirleriyle etkileşimde bulunma imkânı sunan ve bu sayede katalizör görevi görerek sivil katılım düzeyinin yükselmesini sağlayan ortamlardır (Flanagan, Levine, & Settersten, 2009; Meyer, Tope, & Sowash, 2004; Verba, Schlozman, Brady, & Brady, 1995).

Çalışmanın diğer bulgularına göre, çocukluğun geçtiği yaşam yerinin sivil katılımın üç boyutunun kombinasyonuna anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Fakat bu değişkenin öğrencilerin aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeylerine ayrı ayrı anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Yani, hayatlarının çoğunu büyükşehirde geçirmiş öğrencilerle, küçük şehir, kasaba ve köylerde geçirmiş öğrenciler arasında aktiflik, haklarını kullanma ve politikaya ilgi düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonucun, bahsi geçen devlet üniversitesindeki öğrencilerin profili ile açıklanması mümkündür; daha önce de değinildiği üzere, öğrencilerin büyük bölümü Türkiye bağlamında daha liberal yaklaşımlara sahip oldukları ileri sürülebilecek olan orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelmektedir. Bu anlamda, küçük şehir, kasaba ve köylerden gelen öğrencilerin de aslında ailesel özelliklerinin ve sosyal sermayesinin büyükşehirlerden gelen öğrencilerle benzerlik göstermekte olduğu ve bu durum sonucunda da gruplar arasında sivil katılımın hiçbir boyutunda anlamlı bir fark oluşmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, gazete okumanın öğrencilerin aktifliği, haklarını kullanma ve politikaya ilgi olmak üzere sivil katılımın tüm boyutlarına anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Gazete okuyan öğrencilerin okumayanlara oranla sözü edilen üç boyut bağlamında sivil katılımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Gazete okumanın kamusal ve politik olaylara ilgiyi artırdığı göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun sebebi, gazete okumanın öğrencilerin çevrelerinde olan bitenin daha çok farkında olmalarına yardımcı olması olarak açıklanabilir. Gazete okuyan bireylerin yurttaşlıkla ilgili bir farkındalık kazanma ve ayrıca oy kullanma, gönüllü hizmet, organizasyon toplantıları, projelerde yer alma, kulüplere katılma ve grup çalışması gibi alanlarda yer alma olasılığı diğer bireylere göre daha yüksektir (Jeffres, Lee, Neuendorf, & Atkin, 2007; Meyer et al., 2004).

Araştırmanın diğer bulgularına göre, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin aktifliğine ve politikaya ilgilerine anlamlı bir etkisinin olduğu fakat haklarını kullanma konusunda anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Anneleri yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin, anneleri yükseköğretim mezunu olmayanlara kıyasla politikaya ilgi ve aktiflik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, daha iyi eğitim almış anneler tarafından bu öğrencilerde yurttaşlığa dair kültür farkındalığının daha yüksek düzeyde teşvik edilmiş olmasının bir sonucudur denilebilir. Özellikle, aile ortamında, anneler çocukların eğitimi gibi konularda sorumluluğun çoğunu üstlenerek çocuğu hem şekillendirir hem de ona bakım ve destek sağlar (Ersoy, 2012). Hakların kullanımıyla kıyaslandığında, aktiflik ve politikaya ilgi daha fazla düşünsel beceri gerektirmektedir ki bu da iyi eğitilmiş annelerin teşvik edebileceği bir şeydir. Öte yandan, hakların kullanımı boyutunun, aktiflik ve politikaya ilgi boyutlarının aksine, daha iyi eğitim almış anneler tarafından desteklenmeye bağlı ve zihinsel yetenek gerektiren bir boyut olmadığı söylenebilir.

Baba eğitim düzeyinin sivil katılımın üç boyutunun kombinasyonuna anlamlı bir etkisi olduğu görülmekle beraber, ayrı ayrı incelendiğinde bu değişkenin sadece öğrencilerin haklarını kullanma üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Özellikle, babası yükseköğretim mezunu olmayan öğrencilerin babası yükseköğretim mezunu olanlara kıyasla haklarını kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki bu fark, eğitim düzeyi düşük olan babaların aileleri için zengin ve istikrarlı bir ortam sağlayamaması ile açıklanabilir. Bu tür bir zorluk ise, bireyin, muhtemelen daha iyi eğitim almış babaları tarafından sağlanan daha yüksek sosyo-ekonomik çevrede yaşayan bireylere nazaran haklarını daha çok aramasına ve kullanmasına yol açabilir. Diğer yandan, iyi eğitim almış bir babaya sahip olma avantajının yokluğu, bireyin aktiflik ve politikaya ilgi gösterme gibi daha sofistike eylemlere yönelmesine ise imkan vermemektedir; çünkü bu eylemler, ihtiyaçlar hiyerarşisinde,

bireyin özellikle temel yaşam standartlarını güvenceye almak adına başvuracağı haklarını kullanma eylemi ile kıyaslandığında daha az öncelikli olup daha üst sırada yer almaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen bulgular, yükseköğretim bağlamında sivil katılımın nasıl teşvik edilebileceğine ışık tutması açısından önem teşkil etmektedir. Üniversitelerin, öğrencilerin bir sosyal grubu kabul etmelerini, sosyal bir kimlik geliştirmelerini ve bu sayede benzer düşünceler ya da eylemlerde birleşebilmelerini sağlayan sosyal bir kimliği olduğu için, özellikle yükseköğretimin, öğrencilere sunduğu bu ortam aracılığıyla öğrencilerin yurttaşlıkla ilgili eğilimlerini ve sosyal değişim çabalarını destekleyici bir rolü vardır (Barnhardt et al., 2015). Özellikle, çalışmanın bulgularının açıkça ortaya koyduğu gibi, öğrenci kulübüne katılım Türkiye bağlamında gençler arasında sivil katılımın artmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Sivil katılım düzeyinin bir ülkede demokrasinin gelişimi için çok önemli olduğu düşünüldüğünde, üniversite yönetimlerinin öğrencilere sosyalleşebilecekleri, farklılıkları hoşgörüyü karşılayacakları, bir gruba ait olacakları, güvende hissedecekleri, sorumluluk alacakları, işbirliği yapacakları kulüpler kurarak onların sosyal hayata ve karar verme süreçlerine katılmalarını sağlayacak fırsatlar yaratması gerekmektedir (Keçe, 2015). Bu sayede, öğrenciler üniversite ortamında demokrasiyi aktif şekilde tecrübe edebileceklerdir. Özellikle birçok çalışmada da ortaya konduğu gibi Türkiye’de gençler arasındaki düşük sivil katılım düzeyi göz önünde bulundurulduğunda (Doğanay et al., 2007; Erdoğan, 2001, 2003; Esmer, 2012; Sener, 2012), üniversiteler için bu konunun önemi daha da artmaktadır. Dahası, bilindiği gibi, üniversite eğitimi süresince geçirilen yaşantıların, mezun bireylerin politik katılımına ve demokrasiyi teşvik edici eylemlerde bulunmalarına etkisi büyüktür (Lott II, Hernandez, King, Brown, & Fajardo, 2013). Ayrıca, bu yaşantılar öğrencilerin etkili vatandaşlar olmasına katkı sağlamaktadır (Barnhardt et al., 2015). Tüm bu sebeplerle, öğrencilerin ülkeye ilişkin politik meselelerde daha çok farkındalık kazanmasını sağlamak için üniversitelerin farklı noktalarında (örn; bölümler, yurtlar) gazeteler ücretsiz verilerek öğrencilerin düzenli olarak gazete okumaları teşvik edilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için, bu çalışmanın diğer üniversitelerde de tekrarlanması, yeni araştırmalar için ise verilerin daha detaylı ve birden çok yöntemle toplanması yoluyla öğrencilerin özellikle düşük sivil katılım düzeylerinin sebeplerine odaklanacak şekilde tasarlanması önerilebilir. Ayrıca, yükseköğretim bağlamında demokratik vatandaşlığın gelişimini ve öğrencilerin aktifliğini etkileyen faktörleri daha iyi anlamak adına öğrencilerin sivil katılım düzeylerinin üniversite atmosferi (üniversitedeki atmosferin ne kadar demokratik olduğu) kapsamında ele alınması da bir başka öneri olarak sunulabilir.

References

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by "civic engagement"? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
- Barnhardt, C. L., Sheets, J. E., & Pasquesi, K. (2015). You expect what?: Students' perceptions as resources in acquiring commitments and capacities for civic engagement. *Research in Higher Education*, 56, 622-644.
- Boland, J. A. (2008). *Embedding a civic engagement dimension within the higher education curriculum: A study of policy, process and practice in Ireland* (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh, Edinburgh.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and Social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey. (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-510). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
- Brisbin, R. A., & Hunter, S. (2003). Community leaders' perceptions of university and college efforts to encourage civic engagement. *The Review of Higher Education*, 26(4), 467-486.
- Bryant, A. N., Gaston-Gayles, J., & Davis, H. A. (2012). The relationship between civic behavior and civic values: A conceptual model. *Research in Higher Education*, 53, 76-93.
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 51-58.
- Caputo, D. (2005). A campus view: Civic engagement and the higher education community. *National Civic Review*, 94(2), 3-9.
- Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147.
- Checkoway, B. (2012). Education for democracy by young people in community-based organizations. *Youth & Society*, 45(3), 389-403.
- Checkoway, B., & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894-1899.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Çağlar, N. (2011). Kadının siyasal yaşama katılımı ve kota uygulamaları [Women's participation in political life and quota applications]. *Suleyman Demirel University the Journal of Visionary*, 3(4), 56-79.
- Çarkoğlu, A. (2001). Türk gençliği ve siyasal katılım. In B. Ekim (Ed.), *Türk gençliği ve katılım, katıl ve geleceğini yarat* (pp. 37-65). İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınları.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği [The governance of higher education systems and university autonomy: Global trends and the case of Turkey]. *Journal of Higher Education and Science*, 4(1), 18-27.
- Dayioğlu, M., & Türüt-Aşık, S. (2007). Gender differences in academic performance in a large public university in Turkey. *Higher Education*, 53(2), 255-277.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı?: Türkiye'de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, 2, 41-54.

- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88, 1697-1720.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dinçer, H., & Kivılcım, Z. (2014). Öğrencilerin ifade ve örgütlenme özgürlüğü: Üniversitelerde disiplin soruşturmaları [Students' freedom of expression and assembly: Disciplinary investigations in the universities]. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(45), 108-118.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Examining of the effects of some variables on political participation level of prospective teachers in the context of democratic citizenship education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 13(50), 213-246.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi [Higher education governance in Turkey and the World]*. Ankara: Meteksan.
- Downs, D. A. (2012). Civic education versus civic engagement. *Academic Questions*, 25, 343-347.
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı [Students' participation to the decision-making process as a tool for democratic school]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 853-875.
- Economist Intelligence Unit. (2015). *Democracy index 2015: Democracy in an age of anxiety*. Retrieved from http://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=Democracy2015 (Accessed on 28.07.2016).
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship—the democratic potential of the university? *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 281-287.
- Erdoğan, E. (2001). Türk gençliği ve siyasal katılım boyutları: Bir katılım endeksi denemesi. In B. Ekim (Ed.), *Türk gençliği ve katılım, katıl ve geleceğini yarat* (pp. 9-27). İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınları.
- Erdoğan, E. (2003). Türk gençliği ve siyasal katılım: 1999–2003. In B. T. Yılmaz (Ed.), *Türk gençliği ve katılım, katıl ve geleceğini Yarat II* (pp. 27-46). İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar [Mothers' perceptions of citizenship, practices for developing citizenship conscience of their children and problems they encountered]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2111-2124.
- Esmer, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası*. Retrieved from <http://www.benimicininsanhaklari.org/wp-content/uploads/05-Turkey-Values-Study-2012-Turkiye-Degerler-Atlasi-2012.pdf> (Accessed on 15.01.2015).
- European Commission. (2014). *Europe for citizens programme 2014-2020*. Retrieved from <https://eacea.ec.europa.eu/sites/eaceasite/files/documents/comm2013003670000en.pdf> (Accessed on 12.03.2015).
- Fiss, O. M. (2012). The democratic mission of the university. *Albany Law Review*, 76(1), 2013.
- Flanagan, C., Levine, P., & Settersten, R. (2009). *Civic engagement and the changing transition to adulthood*. Retrieved from <http://www.civicyouth.org/PopUps/ChangingTransition.pdf> (Accessed on 05.12.2014).

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77-99.
- Goldin, N. (2014). *The global youth wellbeing index*. Retrieved from <http://www.youthindex.org/reports/globalyouthwellbeingindex.pdf> (Accessed on 10.02.2015).
- Gözübüyük-Tamer, M. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi [Transforming of schools to democratic and participative learning environment]. *National Education*, 192, 7-25.
- Higher Education Council of 1981, Pub. L. No. 2547. Yükseköğretim kanunu [Higher education law]. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/29816/2547+say%C4%B1%C4%B1%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu/f439f90b-7786-464a-a48f-9d9299ba8895> (Accessed on 19.02.2015).
- Hurtado, S., Engberg, M. E., Ponjuan, L., & Landreman, L. (2002). Students' precollege preparation for participation in a diverse democracy. *Research in Higher Education*, 43(2), 163-186.
- Ishitani, T. T., & McKittrick, S. A. (2013). The effects of academic programs and institutional characteristics on postgraduate civic engagement behavior. *Journal of College Student Development*, 54(4), 379-396.
- Jeffres, L. W., Lee, J., Neuendorf, K., & Atkin, D. (2007). Newspaper reading supports community involvement. *Newspaper Research Journal*, 28(1), 6-23.
- Johnson-Hakim, S. M., Kirk, C. M., Rowley, R. L., Lien, A. D., Greenleaf, J. P., Burdsal, C. A. (2013). Exploring civic engagement at an urban commuter campus: Pathways and barriers. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 41(4), 279-290.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Keçe, M. (2015). Difficulties faced in social club activities: A qualitative study based on teacher opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1333-1344.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M., & Jenkins, K. (2002, April). *Improving the measurement of political participation*. Paper presented at the Midwest Political Science Association, Chicago, IL.
- Latimer, C. (2012). Using deliberation in the classroom: A teaching pedagogy to enhance student knowledge, opinion formation, and civic engagement. *Journal of Political Science Education*, 8(4), 372-388.
- Lipset, S. M. (1959). Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy. *American Political Science Review*, 53(01), 69-105.
- Lott II, J. L., Hernandez, J., King, J. P., Brown, T., Fajardo, I. (2013). Public versus private colleges: Political participation of college graduates. *Research in Higher Education*, 54, 895-929.
- Meyer, K., Tope, D., & Sowash, C. (2004, August). *Globalization, civic engagement and support for democracy*. Paper presented at American Sociological Association Annual Meetings, San Francisco, CA.
- O'Connor, J. S. (2006). Civic engagement in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(5), 52-58.
- Ostrander, S. A. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(1), 74-93.

- Ottaway, M. (2003). *Democracy challenged: The rise of semi-authoritarianism*. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace.
- Prentice, M. (2011). Civic engagement among community college students through service learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 35(11), 842-854.
- Putnam, R. (2000). An interview with Robert Putnam: The future of US civil society: Civic engagement after September 11. *Harvard International Review*, 28(2), 74-77.
- Sener, T. (2012). Civic engagement of future teachers. *Procedia Technology*, 1, 4-9.
- Shaw, A., Brennan, M., Chaskin, R., & Dolan, P. (2012). *Engaging youth in planning education for social transformation: Youth civic engagement in non-formal education*. Retrieved from http://www.childandfamilyresearch.ie/sites/www.childandfamilyresearch.ie/files/shaw_brennan_chaskin_dolan.pdf (Accessed on 06.11.2014).
- Sigauke, A. T. (2012). Young people, citizenship and citizenship education in Zimbabwe. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 214-223.
- Sloam, J. (2014). 'The outraged young': Young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Information, Communication & Society*, 17(2), 217-231.
- Smith, B. L. R., & Fritschler, A. L. (2009). Engagement in civic education remains weak. *Phi Kappa Phi Forum*, 89(3), 8-10.
- Taylor, R. (2007). Concepts of citizenship in the context of political education. In L. McIlrath, & I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 3-12). Aldershot, England: Ashgate.
- TBMM (The Grand National Assembly of Turkey). (2015). *Türkiye Büyük Millet Meclisi milletvekilleri dağılımı: Cinsiyete göre dağılım [The Grand National Assembly of Turkey: Gender-based distribution]*. Retrieved from https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/milletvekillerimiz_sd.dagilim (Accessed on 01.04.2015).
- Thornton, C. H., & Jaeger, A. J. (2007). A new context for understanding civic responsibility: Relating culture to action at a research university. *Research in Higher Education*, 48(8), 993-1020.
- Verba, S., Scholzman, K. L., Brady, H. E., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westley, B. H., & Severin, W. J. (1964). A profile of the daily newspaper non-reader. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 41(1), 45-156.
- WEF (The World Economic Forum). (2015). *The global gender gap report 2015*. Retrieved from <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2015/economies/#economy=TUR> (Accessed on 10.08.2016).
- Yaylı, H., & Eroğlu, G. (2015). Yerel katılım bağlamında Türkiye'de kadın temsili [Women's representation in Turkey in terms of local participation]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 504-524.



The Mediating Role of Automatic Thought and Cognitive Emotion Regulation Strategies on Relationships among Childhood Abuse/Neglect, Behavioral Problems and Resilience of Adolescents *

İdris KAYA*^a, A. Rezan ÇEÇEN EROĞUL**^b

^aMustafa Kemal Üniversitesi, ^b Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



Article Info

DOI:

Article history:
Received 03 May 2016
Revised 19 June 2016
Accepted 27 June 2016

Keywords:

Childhood abuse / neglect,
behavioral problems, resilience,
automatic thoughts, cognitive
emotion regulation strategies

Abstract

The purpose of this research is to examine the mediating role of automatic thoughts and cognitive emotion regulations strategies on the relationship among childhood maltreatment experiences, behavioral problems and resilience of adolescents. The sample of the study has consisted of 671 adolescents (338-girl, 322-boy). Childhood Trauma Questionnaire Short Form, Youth Self Report, Children's Automatic Thoughts Scale, Resiliency Scale and Cognitive Emotion Regulation Questionnaire have been used. Research findings have shown that adaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts have entire mediator role in relation between adolescents' childhood abuse/neglect experience and resilience. However maladaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts have partial mediating role in the relation between adolescents' childhood abuse/neglect experience and behavioral problems. On the other hand maladaptive cognitive emotion regulation strategies have no mediating effect on relationship between adolescents' childhood abuse/neglect experience and resilience levels and adaptive cognitive emotion regulation strategies have no mediating effect on relationship between adolescents' childhood abuse/neglect experience and behavioral problems. In explaining the variance of behavioral problems, it has been found that the most effective variables are respectively the automatic thoughts, childhood abuse / neglect experiences and maladaptive cognitive emotion regulation strategies; adaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts are respectively the most important variables to explain variance of resilience.

Ergenlerin Çocukluk Dönemi İstismar Yaşantıları ile Davranış Problemleri ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasında İlişkinin İncelenmesinde Otomatik Düşünceler ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:
Geliş 03 Mayıs 2016

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşüncelerin aracı rolünü incelemektir. Araştırma örneklemini 338'i kadın, 322'si erkek olmak üzere 671 ergenden oluşmaktadır.

*This paper was derived from part of Doctoral Dissertation which is supervised by Prof. Dr. A. Rezan Çeçen Eroğul and derived by İdris Kaya and some part of this study was presented at INTCESS-15, III. International EJER Congress and 13. National Psychological Counseling and Guidance Congress

* Author: id_kaya@hotmail.com

Düzeltilme 19 Haziran 2016
Kabul 27 Haziran 2016

Anahtar Kelimeler:

Çocukluk dönemi istismar/ihmal, davranış problemleri, psikolojik sağlamlık, otomatik düşünceler, bilişsel duygu düzenleme stratejileri

Çalışmada; Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği-Kısa Formu, Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği, Yılmazlık Ölçeği, Çocuklar için Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları; ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşüncelerin tam aracı rolünün olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ergenlerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşüncelerin kısmi aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide ise uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bulgular kapsamında son olarak, davranış problemlerinin varyansının açıklanmasında etkili değişkenlerin sırasıyla otomatik düşünceler, çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri olduğu; psikolojik sağlamlığın varyansını açıklayan en önemli değişkenlerin ise sırasıyla uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve otomatik düşünceler olduğu görülmüştür

Introduction

Neglect and abuse are the fact of which have many causes and traumatic effects with psychological, medical, judicial, educational and sociological aspects. On the basis of family and caregivers, this fact involves every kind of possible physical and emotional misbehaviors which may impair health, life and development of child. Furthermore, it can be defined as some conditions like sexual abuse, limitations which may hinder the development or not providing required basic needs just as health, education, harboring or feeding. (Runyan et al., 2002; WHO, 2010). The devastating relationships between parent and child faced during early childhood (like physical, psychological and sexual abuse) decrease the possibility of positive adjustment of individuals' following life (Luthar, 2006). Van der Vegt et al. (2009) have stated that the individuals who have serious physical abuse and neglect experiences in early periods, they have high potential to perform problematic behaviors especially in 10's and 30's ages even if they have substantial environmental opportunities in following phases. Within this context, it can be said that incurring misbehaviors is a traumatic situation which affects crucially children's physical, social, and psychological health in the short and long term. Researches have been found that the individuals who experienced one or more than one of the abuses and neglects like physical, emotional and sexual during the childhood, in adolescence and adulthood period they have serious difficulties in most instances just as personality disorders (Afifi et al., 2011; Pietrek et al., 2013), drug or alcohol use (Didie et al., 2006; Lau et al., 2005; Shin, Edwards & Heeren, 2009; Thornberry et al., 2014), depression (Calam et al., 1998; Erol, Ersoy & Mete, 2013; Pietrek et al., 2013), anxiety disorder (Calam et al, 1998), involving in crime (Maniglio, 2011; McGloin & Widom, 2001; Perkins & Jones, 2004), suicide ideation and attempt (Eisenberg, Ackard & Resnick, 2007; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011), internalizing and externalization disorders (Kaslow & Thompson, 2008; Mills et al., 2013; Schultz et al, 2009). On the other hand, when Cicchetti (2010) compared the maltreated children to normal ones, as proof of resilience in many aspects (to get on well with peers, behavioral problems, school conditions, relationships with adults caregiver them) he stated that abused and neglected children have more dysfunctional behaviors. However, it's been known that there are of course some individuals who performs resilience though they had experienced traumatic life experiences (McGloin & Widom 2001).

In many researches, it has been found that neglect and abuse experiences in childhood have been a risk factor on individual's adapting and these experiences have augmented behavioral problems in child's subsequent life cycles (Goldstein, Faulkner & Wekerle, 2013; Philippe et al., 2011; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011; Schultz, Tharp-Taylor, Haviland & Jaycox, 2009). According to World Health Organization's (WHO) (2009) data, approximately half of the psychological problems which come out during the lifelong start before age 14 and approximately 20% of children and adolescents have psychological problems. Steinberg and Belsky (1991) state that when it is compared with other developmental periods, adolescence is a more disadvantaged period than the other periods.

Every human beings create some permanent figurations in their consciousness relating to themselves, others and the processing rules of the world with the interactions of factors like personal experiences, media, popular culture, parents, and peer relationships. These figurations in individual's consciousness might be accurate or distorted, but it could be stated that people with psychological problems figurations are characteristically negative (Dobson, 2008). Basic hypothesis of cognitive therapy which is one of the endeavor to understand human behaviors and the reasons lying under these behaviors is in the direction of individual's private interpretation for events is determining what that individual feels and how to react. Beck's cognitive model states that there are numerous levels of cognitive appraisal and the surface level consists of automatic thoughts related to problematic behaviors and disturbing feelings which are spontaneous and seeming accurate to the individual (Beck, 2001; Leahy, 2007). Cognitive therapy states that psychological problems come out with the interactions of biological, environmental and cognitive reasons but cognitive factors are the most important compounds for proceeding of these problems and conflicts with parents occurring in childhood and interaction with people who are important for the individual take part in these cognitions (Beck, 2001; Turkcapar, 2007).

Abuse and neglect experiences in childhood, beside effect on children's belief and thought system, cause a reduction on emotional regulation skill, because it creates a difference on children's evaluation of emotional cues, this reduction also might cause internalizing and externalizing disorders and problems on their peer relationships (NRC, 2013). Cognitive emotion regulation strategies could be considered as maladaptive dealing ways like self – blame, other-blame, rumination, catastrophizing and adaptive dealing ways like positive reappraisal, acceptance, positive refocusing, putting into perspective and positive refocusing on the plan (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). When abuse and neglect experiences in childhood assume the most serious threatening and stressful experiences in individual's life, cognitive emotion regulations used by the individual could be different after these traumatic experiences. On the other hand there are numerous researches which proof the significant relations between used strategies and individual's mental health, and between psychological symptoms and behavioral problems (Amoné-P'Olak, Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005; Min, Yu, Lee & Chae, 2013).

In this study, besides relations among abuse/neglect experiences in childhood, adolescent behavioral problems and resilience have been explained in a model, automatic thoughts and cognitive emotion regulation strategies which are considered as they might be mediating among these variables have also integrated. The purpose of this research is to examine the mediating role of the automatic thoughts and cognitive emotion regulations strategies on the relationship among childhood maltreatment experiences, behavioral problems and resilience level of adolescents.

Method

Participant

Population of research is 9th, 10th, 11th, 12th grade high school students in Gaziantep city centre. And research sample consist of 719 students from six different schools which are high schools having different socio economic status, chosen with random sampling method, in Gaziantep/Turkey. 38 of samples have been excluded due to extreme values and miscoded scales and final analysis have been made through 671 individuals. Sampling most of the parts in 15, 16 and 17 age group ($n = 16,15$; $Ss = 1,42$) consist of total 671 individuals including 343 (51,1%) females and 328 (48,9%) males.

Data Collection Tools

Childhood trauma questionnaire – short form

It is a five point likert type assessment instrument with 28 items, developed by Bernstein et al (2003) with the purpose of determining individual's being exposed to psychical, emotional, sexual abuse and psychical, emotional neglect experiences. Turkish adaptation of scale has been done by Kaya (2014) through 306 undergraduate students. It has been observed that in confirmatory factor analysis and internal consistency analysis done within this study, the instrument has acceptable goodness of fit values (X^2/sd (841,59/265) = 3,17; RMSEA=.06; NNFI=.97; CFI=.91 and SRMR=.06) and Cronbach Alpha values has changed between .59 and .85 on the basis of sub – scale.

Children's Automatic Thoughts Scale (CATS)

Children's Automatic Thoughts Scale (CATS), adapted to Turkish by Cecen – Eroglu (2013) with the purpose of measuring children's and adolescents' automatic thoughts consists of four sub – dimensions including Psychical Threat, Social Threat, Personal Failure and Hostility with 10 items. It has been observed that the instrument has acceptable goodness of fit on adolescent group except GFI value (X^2/sd (3430,23 / 734) = 4,67; RMSEA= .07; NNFI= .97; CFI= .97; GFI= .80 and SRMR= .08) and between .83 and .89 internal consistency values in confirmatory factor analysis and internal consistency analysis done within this study.

Resiliency Scale

The instrument, developed by Gurgan (2006) with the purpose of measuring the resilience of undergraduate students, consists of eight sub – dimensions including "Personal power "Initiative", "Positive outlook", "Relationship", "Foresighted", "Purpose in life", "Leadership", "Investigative". It has been observed that the instrument has acceptable goodness of fit on adolescent group (X^2/sd (5318,58 / 1174) = 4,63; RMSEA= .07; NNFI= .94; CFI= .95; GFI= .76 and SRMR= .08). On Cronbach Alpha analysis to retain the reliability of assessment instrument, between .38 and .88 internal consistency values have been determined.

Youth Self Report – YSR/11 – 18

YSR was developed by Achenbach and Edelbrock (1986) with the purpose of evaluating proficiency areas and problematic behaviors of 11 – 18 age group adolescents in the direction of information given by themselves. Three subtest grade obtains from the scale including "Internalizing Problem", "Externalizing Problem" and "Total Problem". The internalizing problems consisted of anxious/depressed, withdrawn/depressed and somatic complaints subscales; externalizing problems consisted of delinquent behavior and aggressive behavior subscales; Total Problem group consists of Social Problems, Thought Problems and Attention Problems which do not belong both groups (Erol and Simsek, 2010). In confirmatory factor analysis done within this study, it has been observed that assessment instrument has enough goodness of fit values (X^2/sd (12325,49 / 5740) = 2,14; RMSEA= .05; NNFI= .94; CFI= .94; GFI= .71 and SRMR= .07). On Cronbach Alpha analysis to retain the reliability of assessment instrument, between .68 and .83 internal consistency values have been determined.

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

CERQ is an assessment instrument, developed by Kraaij and Spinhoven (2001) with the purpose of determining cognitive emotion regulation strategies use by individual in the presence of threatening stressful event. CERQ is a nine sub – dimensional scale, each dimension consists of 4 substances. Garnefski, Kraaij and Spinhoven (2001) defines self – blame, other-blame, rumination, catastrophizing as maladaptive cognitive emotion regulation strategies and defines positive reappraisal, acceptance, positive refocusing, putting into perspective and positive refocusing on the plan sub – dimensions as adaptive strategies. On Turkish adaptation study by Erol Ongen (2010), it has been observed that nine – dimensional structure explains 65,52% of total variance and Cronbach alpha values refer to enough reliability values. On confirmatory factor analysis done within this study, it has been retained that the

instrument has enough goodness of fit values (χ^2/sd (1669,68 / 558) = 2,99; RMSEA= .06; NNFI= .92; CFI= .93; GFI= .88 and SRMR= .07) and has between .48 and .76 internal consistency values.

Personal Information Forms

In the form, developed by researcher with the purpose of describing demographic information, it has been studied to retain information about individual who answers the scale and individual's family.

Findings

When the relation between the scales' grade applied to measure variables of research have been examined, it has been observed that minimum relation is between adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($r = -.12$; $p < .01$), automatic thoughts and behavioral problems has relatively high level significant relation in a positive way ($r = .73$; $p < .10$) and among the other values, there are low or average level significant relations.

Simsek (2007) states that in case of measurement model's not producing valid goodness of fit values, it is meaningless to use structural model, in case of model's not producing valid goodness of fit values, model should be rearranged in a producing acceptable values. Since some of the values denoting measuring model's fit values have denoted inadequate fit, R^2 values and modification suggestions have been reconsidered and as part of suggestions, CERQ's Acceptance and Self – blame sub – scales have been taken out, CTQ – SF's Psychological Neglect and Emotional Neglect sub – scales, RS's Positive outlook and Initiative sub – scales and YSR 11/18's Delinquent behavior and Aggressive behavior sub – scales have been modified and retested. As a result of this testing, model's fit values other than GFI (.83) could be accepted as χ^2/sd (5.0) RMSEA (.08), NNFI (.95), CFI (.96) and SRMR (.08) or it has been retained to shown good fit.

Structural equation modeling has been set to test the mediating roles after necessary modification of measurement models. Within the scope of examination of structural modeling, it has been observed that in first entire mediator role, the path coefficient ($r = .02$; $p > .05$) between maladaptive emotion regulation and resilience is not statistically significant and when the analysis have been repeated by being taken out of this way which have not made any significant contribution to this model, and when the goodness of fit values related to obtained model have been examined, it has been observed that χ^2/sd (5,19) and GFI (.82) values are a bit above the acceptable values but RMSEA (.08), NFI (.95), CFI (.95) and SRMR (.09) values have good fit.

In this study, in order to examine the mediator roles of automatic thoughts and cognitive emotion regulation as part of nested models strategy, first the model which these variables are as entire mediator role has been set and most of the goodness of fit values' being at the acceptable limit has been observed. After this step, the model has been retested by having been added direct paths between external (childhood abuse experiences) and internal (resilience and behavioral problems) values and having been taken out the paths which belong to mediator variables in order to determine whether mediator variables are "entire mediator" or "partial mediator". When all the models are examined, it has been observed that being taken the paths between adaptive cognitive emotion regulation and resilience, and the paths between automatic thoughts and behavioral problems out of the model causes deterioration on the goodness of fit values.

Evidences obtained as the result of mediation analysis; it can be inferred that adaptive cognitive emotion regulation and automatic thoughts are entire moderator variables on the relation between childhood abuse experiences and resilience, and in this relationship maladaptive cognitive emotion regulation strategies do not have any roles. On the other hand, it can be stated that in the relation between childhood abuse experiences and behavioral problems, automatic thoughts and maladaptive cognitive emotion regulation are partial mediations, but adaptive cognitive emotion regulation strategies have no effect. Ultimately, it can be said that in the relation between childhood abuse

experiences and maladaptive cognitive emotion regulation, automatic thoughts have a partial mediation role.

When the standardized path coefficients and t values of ultimate model formed as the result of mediation analysis has examined, it can said that adolescents' childhood abuse experiences has predict significantly by adaptive cognitive emotion regulation strategies ($\beta=-.28$, $p<.01$), maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($\beta=.13$, $p<.05$), automatic thoughts ($\beta=.64$, $p<.01$) and behavioral problems ($\beta=.26$, $p<.01$). On the other hand it has been seen that these values also can automatic thoughts predict resilience ($\beta=-.42$, $p<.01$), behavioral problems ($\beta=.59$, $p<.01$) and maladaptive cognitive emotion regulation strategies ($\beta=.47$, $p<.01$), adaptive cognitive emotion regulation strategies predict resilience ($\beta=.56$, $p<.01$) and ultimately maladaptive cognitive emotion regulation strategies predict behavioral problems ($\beta=.15$, $p<.01$). As final, when the regression equation and explained variance values in the ultimate model are examined, it has been seen that maladaptive cognitive emotion regulation strategies, childhood abuse experiences and automatic thoughts are predict adolescence behavioral problems, and these three values explain the 76% of behavioral problems' variance. Also it has been seen that 57% of resilience's total variance are explained by automatic thoughts and adaptive cognitive emotion regulation strategies; 41% of automatic thoughts' variance and 8% of adaptive cognitive emotion regulation's variance are explained by abuse experiences.

It can be summarized that research findings have shown that adaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts have entire mediator role in the relation between adolescents' childhood abuse/neglect experience and resilience levels. However maladaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts have partial mediating role in the relation between adolescents' childhood abuse/neglect experience and behavioral problems. On the other hand maladaptive cognitive emotion regulation strategies have no mediating effect on relationship between adolescents' childhood abuse/neglect experience and resilience levels and adaptive cognitive emotion regulation strategies have no mediating effect on relationship between adolescents' childhood abuse/neglect experience and behavioral problems. In explaining the variance of behavioral problems, it has been found that the most effective variables are respectively the automatic thoughts, childhood abuse / neglect experiences and maladaptive cognitive emotion regulation strategies; adaptive cognitive emotion regulation strategies and automatic thoughts are respectively the most important variables to explain the variance of resilience.

Discussion, Conclusion & Implementation

The fact of automatic thoughts whose predictor is most substantial that belongs to strong positive relationship among behavioral problems and automatic thoughts acquired from this study and adolescent behavioral problems show consistency with many studies which indicate the relationship between thoughts and psychopathologic/behavioral problems. (Barriga et al., 2000; Calvete & Connor-Smith, 2005; Epkins, 2000; Kazdin, 1990; Silverman & DiGiuseppe, 2001). By utilizing theoretic basics of cognitive therapy, one of the consequences of many different research and data's obtained from this study is that automatic thoughts are vital determiner of behavioral problems and psychopathologic circumstances belong to individual. Besides, the explanation level by maltreatment experiences in childhood of mediating variables and especially automatic thoughts are remarkable. When it's thought that the individual defined as a schema and his/her deepest mood which consist of cognitive errors, prejudgment and system of thought are originated by conflict among family members, vital interactions with people and specially the maltreats from these important people (Beck, 2001). Speculatively it has been thought as an important conclusion that childhood abuse/neglect experiences have asserted the variance of automatic thoughts considerably. Moreover, as it's explained by variance of adaptive cognitive emotional strategies relatively more a small part of childhood maltreat experiences, this shows that adaptive strategies benefit from different basics. Another important fact of this study is between automatic thoughts and resilience. At this point, it can be said that gaining positive features which can

be helpful to individual's recovery speed after negative experiences, his/her system of thoughts is a significant tool. One of the indications acquired from this study is that adaptive cognitive emotional regulations strategies which are one of the crucial variables explain the resilience and part of variance of these strategies are based on childhood maltreat experiences. Also this variance has a complete mediating role between childhood abuse/neglect experiences and resilience. This indication which have acquired from the study has been shown that individual's positive struggle style is a factor which positively affecting the recovery process of himself/herself after traumatic cases.

One of the evidences obtained from this study is to determine that adaptive cognitive emotion regulation is one of the variables explaining resilience, some parts of these strategies' variances are caused by childhood maltreatment experiences and this variable have a entire mediation role between childhood abuse/neglect experiences and resilience. This evidence can be interpreted as individual's positive coping techniques increase the resilience which positively affects the individual's recovery process after traumatic events.

Mediation analyses are the answers for how existing relation come out and why there is such a relation (Simsek, 2007). The analyses done in this study, first it has been observed that automatic thoughts are entire mediation between childhood abuse/neglect experiences, as for that they have a partial mediation effects between behavioral problems. Despite there are a lot of studies which shows that there is an mediation or a moderating effect of automatic thoughts/schemas between childhood maltreatment experiences and adolescence and adulthood behavioral problems/psychological symptoms (Glassman et al., 2007; Kaya, 2010; Kaysen et al, 2005; Lumley & Harkness, 2007; McGee, Wolfe & Olson, 2001; Van Harmelen, et al., 2010), any studies have not been encountered that beliefs have a mediation effect between childhood neglect/abuse experiences and resilience. At this point, individual's thinking system is an important tool to gain the positive features which help the individual on his/her recovery velocity after negative events and it has been thought that the evidence which relevant thinking system is effected by childhood negative experiences are considered as a significant evidence by the researchers who aim to increase the level of resilience or the researchers who examine this variable.

Türkçe Sürümü

Giriş

İhmal ve istismar psikolojik, tıbbi, adli, eğitimsel ve sosyolojik yönleri ile birçok nedeni ve travmatik sonuçları olan bir olgudur. Bu olgu, aile ve bakım verenler temelinde çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine zarar verme olasılığı olan her türlü fiziksel ve duygusal kötü davranışı, çocuğun cinsel haz amacıyla kullanılması, çocuğun gelişimini sağlayacak uygun ortamların kısıtlanması veya sağlık, eğitim, barınma, beslenme gibi alanlarda gerekli koşulların sunulmaması hali olarak tanımlanabilir (Runyan, Wattam, Ikeda, Hassan & Ramiro, 2002; World Health Organization [WHO], 2010).

Erken çocukluk döneminde karşılaşılan yıkıcı ebeveyn-çocuk ilişkileri (fiziksel, duygusal ve cinsel istismar gibi) bireyin sonraki yaşamında pozitif uyum sağlama olasılığını ciddi şekilde azaltır (Luthar, 2006). Van der Vegt, Van der Ende, Ferdinand, Verhulst ve Tiemeier (2009) boylamsal desende yaptıkları çalışmalarında, erken dönemde ciddi fiziksel istismar ve ihmal yaşantıları olan bireylerin yaşamlarının sonraki evrelerinde zengin/uygun çevresel olanaklara sahip olsalar bile özellikle 10'lu ve 30'lu yaşlarda problem davranışlar gösterme olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada kötü muameleyle maruz kalmanın, çocukların bedensel, sosyal ve psikolojik sağlığını kısa, orta ve uzun vadede ciddi bir şekilde etkileyen travmatik bir durum olduğu söylenebilir. Araştırmalar, çocukluk döneminde fiziksel, duygusal, cinsel istismar veya ihmalden herhangi birine veya birden fazlasına uğrayan bireylerin ergenlik ve yetişkinlik döneminde düşük benlik saygısı (Can-Özcan, 2010; Er, 2010; Karakuş, 2012), kişilik bozuklukları (Afifi et al., 2011; Pietrek, Elbert, Weierstall, Müller & Rockstroh, 2013), cinsellikle ilgili fonksiyonel olmayan tutum ve davranışlar (Oshri, Sutton, Clay-Warner & Miller, 2015; Thornberry et al., 2014), madde ve alkol kullanımı (Didie et al., 2006; Lau et al., 2005; Shin, Edwards & Heeren, 2009; Thornberry et al., 2014), depresyon (Calam, Horne, Glasgow & Cox, 1998; Erol, Ersoy & Mete, 2013; Pietrek et al., 2013; Philippe, Laventure, Beaulieu-Pelletier, Lecours & Lekes, 2011; Wingo et al., 2010), anksiyete (Calam et al., 1998; Safren, Gershuny, Marzol, Otto & Pollack, 2002), saldırganlık (Wismar, 2010; Yıldız-Arabacı, 2007), suça karışma (Maniglio, 2011; McGloin & Widom, 2001; Perkins & Jones, 2004), kural dışı davranışlar (Bal, 2010; Topitzes, Mersky, Dezen & Reynolds, 2013), yeme problemleri (Shin ve Miller, 2012), uyku problemleri (Chambers ve Belicki, 1998; Ginzburg et al, 2006), kaygı ve korku (Bilir, Arı, Dönmez, Atik & San, 1991; Dilillo, Lewis & Loreto-Colgan, 2007), intihar düşünce ve girişimleri (Eisenberg, Ackard & Resnick, 2007; Erol, Ersoy & Mete, 2013; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011), kendini yaralama davranışları (Glassman, Weierich, Hooley, Deliberto & Nock, 2007; Philippe et al., 2011), travma sonrası stres bozukluğu (Chaffin, Wherry & Dykman, 1997; Demir, 2008), içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemleri (Mills et al., 2013; Kaslow & Thompson, 2008; Schultz, Tharp-Taylor, Haviland & Jaycox, 2009), sosyal ve duygusal uyum güçlükleri (Hébert, Tremblay, Parent, Daignault & Piché, 2006; Trickett, Negriff, Ji & Peckins, 2011; Wismar, 2010) gibi birçok alanda ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermiştir.

Cicchetti (2010) kötü muamele gören çocukları böyle bir yaşantısı olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, psikolojik sağlamlığın (resilience) birçok göstergesi açısından (akranlarıyla geçinebilme, davranış sorunları, okuldaki durumları, kendilerine bakım verenlerle ilişkileri) istismar veya ihmal yaşantıları olanların daha fazla işlevsel bozulma gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu çocuklarda meydana gelen bozulmaların çoğu, uzun süreli olarak devam etmektedir. Bu sonuçlar, kötü muamele içeren yaşantıların işlevsellik sağlama üzerindeki zararlı etkilerini vurgulamakta ve bu etkilerin geçici olmadığını göstermektedir (Cicchetti, 2010). Diğer taraftan bu zorlu yaşam olaylarına maruz kalmalarına rağmen bazı bireylerde uyumsuz sonuçların nispeten daha az görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum psikolojik sağlamlıkla ilgili çalışmaları hangi çevresel ve gelişimsel özelliklerin bu bireylerde daha az uyum problemlerinin ortaya çıkmasını sağladığını araştırmaya yönelmiştir (Cicchetti & Valentino, 2006). McGloin ve Widom (2001) ise psikolojik sağlamlığın kriteri olarak işte çalışmama, evsizlik, eğitim, sosyal faaliyetler, psikiyatrik bozukluklar ve suça karışma gibi değişkenleri kabul ettikleri çalışmalarında

çocukluk döneminde ihmal ve istismara uğrayan genç yetişkinlerin % 22'sinin psikolojik sağlık kriterlerini taşıdıklarını tespit etmişlerdir. Bunlarla birlikte psikolojik sağlık kavramının nasıl tanımlanacağı ile ilgili alanyazında bir düşünce birliğinin olduğunu söylemek oldukça zordur. Örneğin, yukarıda sıralanan tanımlamalara ek olarak Masten, Best ve Garmezy (1990) ise psikolojik sağlamlığı, zorlu veya tehdit edici yaşam olaylarına rağmen başarılı uyum süreci ve becerisi şeklinde tanımlamış ve bu kavramın yüksek risk altında olumlu sonuçlar gösterebilme, stres altında sürdürülebilir yetkinlik ve travmadan sonra toparlanma şeklinde boyutları olduğunu ifade etmişlerdir. Luthar (2006) bireyin psikolojik sağlık seviyesi üzerinde etkili en önemli faktörlerinden birinin kötü muamele ve özellikle de ebeveynlerden gelen istismar ve ihmal yaşantıları olduğunu çünkü kötü muamele yaşantıları çocukta yalnızca uyumsuz özelliklerin gelişmesi için bir risk faktörü değil, aynı zamanda bireyin zorluklarla mücadele etmesini sağlayacak olumlu özelliklerin gelişmesini de engelleyen bir durum olduğunu ifade etmektedir.

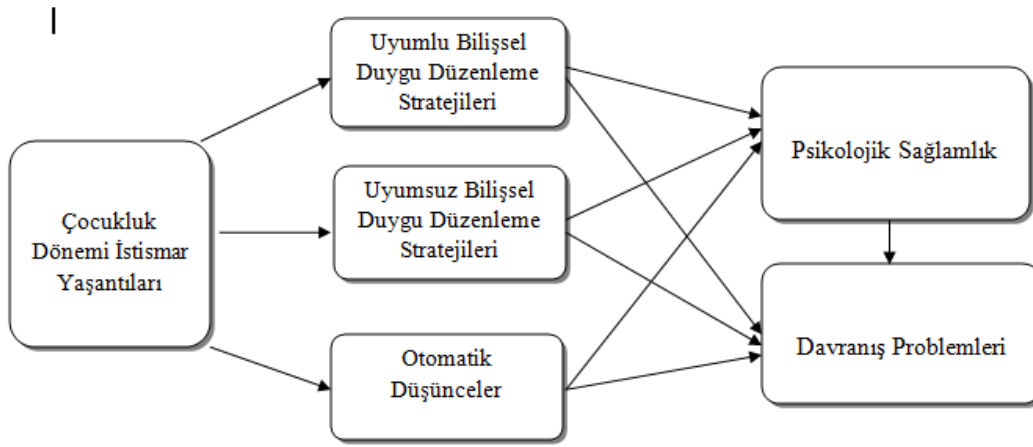
Yapılan birçok çalışmada çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının bireyin uyumunda risk faktörü olduğu ve bu yaşantıların çocuğun sonraki yaşam dönemlerindeki davranış problemlerini artırdığı görülmüştür (Goldstein, Faulkner & Wekerle, 2013; Philippe et al., 2011; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011; Schultz, Tharp-Taylor, Haviland & Jaycox, 2009). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2009) verilerine göre yaşam boyu ortaya çıkan psikolojik problemlerin yaklaşık yarısı 14 yaşından önce başlamakta ve tüm çocuk ve ergenlerin yaklaşık %20'si ruhsal problemler göstermektedirler. Steinberg ve Belsky (1991) diğer gelişim dönemleri ile karşılaştırıldığında ergenlik döneminin davranış problemleri açısından daha dezavantajlı bir dönem olduğunu ifade ederler. Ergenlik döneminde artan davranış problemleri ruh sağlığı araştırmacılarını bu dönemin özelliklerini daha yoğun incelemeye sevk etmiş ve bu incelemelerde davranış sorunları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın kuramsal temellerinden birini teşkil eden ergen davranış problemleri içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunları olarak gruplandırılmıştır (Achenbach & Edelbrock, 1989; Steinberg, 2007). İçselleştirilmiş davranış sorunları ergenin problemi kendisine yönelttiği depresyon, anksiyete, travma sonrası stres bozukluğu gibi sorunlardan oluşurken, dışsallaştırılmış davranış sorunları dışarıdan daha kolay gözlemlenebilen saldırganlık, suç davranışları, davranım problemleri, karşı gelme bozukluğu gibi problemin dış dünyaya yöneltildiği sorunlardır (Steinberg, 2007).

Her insan kişisel deneyim, medya, popüler kültür, ebeveyn, akran ilişkileri gibi faktörlerin etkileşimi ile kendilerine, diğerlerine ve dünyanın işleyiş kurallarına ilişkin zihinlerinde bazı kalıcı temsiller oluşturur. Kişinin zihnindeki bu temsiller doğru veya çarpıtılmış olabilir ancak psikolojik sorunu olan kişilerin bu temsillerinin karakteristik olarak olumsuz olduğu söylenebilir (Dobson, 2008). İnsan davranışlarını ve davranışların altında yatan nedenleri anlama çabalarından biri olan bilişsel terapinin temel varsayımı olayların kişiye özgü yorumunun o kişinin ne hissettiği ve nasıl davranacağını belirlediği yönündedir. Beck'in bilişsel modeli bilişsel değerlendirme birçok düzeyi olduğunu ve en yüzyeideki düzeyin kendiliğinden ortaya çıkan, kişiye doğru gelen, sorunlu davranış ve rahatsız edici duygularla ilişkili olan otomatik düşünceler olduğunu ifade eder (Beck, 2001; Leahy, 2007). Bilişsel terapi, psikolojik sorunların biyolojik, çevresel ve bilişsel nedenlerin etkileşimi ile ortaya çıktığını ancak bu sorunların devam etmesinde en önemli öğenin düşünsel unsurlar olduğunu ve bu düşünsel unsurlar temelinde ise çocukluk döneminde ortaya çıkan ebeveyn çatışmaları ve birey için önemli olan kişilerle girilen etkileşimlerin yer aldığını ifade eder (Beck, 2001; Türkçapar, 2007). Çocukluk dönemi kötü muamele yaşantılarının yaklaşık %90'nın akraba/aile üyeleri veya çocuğun tanıdığı diğer kişiler tarafından gerçekleştiği (Olive, 2007) düşünülüğünde çocuğun maruz kaldığı bu olumsuz yaşantıların onun inanç sisteminde önemli bir yer tutması kaçınılmazdır. Çocukluk dönemi olumsuz yaşantılarının bireyin düşünce ve inanç sistemi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda fiziksel, duygusal ve cinsel istismar yaşantıları ile bireyin kendine, diğer insanlara ve dünyaya ilişkin inançları arasında ilişki olduğu görülmüştür (Kaysen, Scher, Mastnak & Resick, 2005; Lumley & Harkness, 2007; Van Harmelen et al., 2010).

Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları çocukların inanç ve düşünce sisteminin yanında, duygusal ipuçlarını değerlendirme süreçlerinde yarattığı farklılıklardan dolayı, onların duygu düzenleme

becerilerinde azalmaya, bu azalma da çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma davranış problemlerine ve akran ilişkilerinde sorunlara neden olabilir (NRC, 2013). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, bireyin tehdit edici ya da stres veren yaşam olayları karşısında kullandığı kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme gibi uyumsuz ve olumlu yeniden değerlendirme, kabullenme, olumluya yeniden odaklanma, bakış açısını değiştirme ve plana yeniden odaklanma gibi uyumlu başa çıkma yolları olarak düşünülebilir (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). Çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları bireyin yaşamındaki en ciddi tehdit edici ve stres yaratan yaşantılardan biri olduğu varsayıldığında bu travmatik yaşantılardan sonra bireyin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejileri farklılıklar gösterebilir. Diğer yandan kullanılan stratejiler ile bireyin ruh sağlığı, psikolojik belirtileri ve davranış problemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Amone-P'Olak, Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005; Min, Yu, Lee & Chae, 2013).

Bu araştırmanın problemi ile ilgili yapılan alanyazın çalışmasını özetlemek gerekirse, çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantıları bireyin psikolojik sağlamlık düzeyini ve davranış problemleri göstermesini etkilemektedir. Ancak söz konusu etkinin her birey için geçerli olmadığı, travmaya maruz kalmasına rağmen psikolojik sağlamlık gösteren veya davranış sorunu göstermeyen bireylerin var olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte çocukluk dönemi kötü muamele yaşantılarının bireyin kendine, diğer insanlara ve dünyaya ilişkin inançlarını ve olumsuz olaylarla başa çıkmada kullandığı stratejilerini, bu inanç ve başa çıkma tarzlarının ise psikolojik sağlamlık ve davranış problemlerini etkileyebileceğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın problemi, farklı araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenen değişkenler arası ilişkileri yapısal bir model içerisinde değerlendirmek ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yani bir anlamda nedensellik kapsamında değerlendirilebilecek olan aracılık analizlerini yapmaktır (Şekil-1).



Şekil- 1. Araştırma modeli

Bu çalışmada çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları, ergen davranış problemleri ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler bir model içerisinde açıklanmasının yanında değişkenler arasındaki ilişkilerde aracı olabileceği düşünülen otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri de modele dahil edilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın Türkiye’de ilgili alanyazın açısından orijinal bir çalışma olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma ergen davranış problemlerine odaklanması boyutunda geleneksel psikolojiyi, ruh sağlığını koruyucu özelliklerden psikolojik sağlamlığa odaklanması yönüyle ise pozitif psikolojiyi temsil etmektedir. Bir anlamda geleneksel ve pozitif psikolojiye ait kavramlar bir arada çalışılarak söz konusu yapılar bir model çerçevesinde entegre edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ruh sağlığı alanında hizmet veren çeşitli meslek gruplarının, ergenlik

dönemindeki davranış problemlerinin yapısını anlamalarına, bu problemlerin çocukluk dönemindeki olumsuz yaşantılarla ilişkisini ortaya koymalarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları değerlendirilirken örneklemin Gaziantep ili ile sınırlı olmasının, ölçümlerin kişilerin öz bildirimine dayalı yapılmasının ve kesitsel bir desen kullanıldığı için tanımlanan nedensel ilişkilerin kontrol edilemeyen bazı değişkenlerden etkilenme olasılığının gözden kaçırılmaması yararlı olabilir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evreni Gaziantep ili merkez ilçelerinde lise 9.,10.,11.,12. sınıflarına devam eden öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki farklı sosyo ekonomik düzeye sahip liselerden seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçilen altı okuldaki 719 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin 38'i uç değer ve ölçüklerin hatalı kodlanmasından dolayı analiz dışı bırakılmış ve nihai analizler 671 kişi üzerinden yapılmıştır. Bu araştırmanın örnekleme sayısı Kline (2005) tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirdiğinde; parametre başına 20 gözlem yapılmış olmasından dolayı örneklemin YEM çalışması için yeterli bir temsil gücüne sahip olduğu, toplam örnekleme sayısının 200'ün çok üzerinde bir sayıya ulaşmasından dolayı ise "geniş" örnekleme olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Büyük bölümü 15, 16 ve 17 yaş grubunda ($\bar{X} = 16,15$; $S_s = 1,42$) olan örnekleme 343 (% 51,1) kadın, 328 (% 48,9) erkek olmak üzere toplam 671 kişiden oluşmaktadır. Örnekleme grubun yaşadığı ailenin aylık toplam geliri incelendiğinde, % 35'inin (n= 235) 1000 TL ve altında, % 26,8'inin (n= 180) 1000-2000 TL arasında, % 22,8'inin (n= 153) 2000-3000 TL arasında, % 10,8'inin (n= 72) ise 3000 TL üstü bir gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Örnekleme grubun anne baba eğitim durumuna bakıldığında ise annelerin % 75,6'sının (n= 507) ilkököl veya altı bir eğitim düzeyine sahip olduğu, % 24,4'ünün (n= 162) ise ortaokul veya üstü bir eğitime sahip oldukları görülmüştür. Babaların % 50,2'sinin (n=337) ilkököl veya altı bir eğitime, % 49,8'inin (n= 325) ise ortaokul veya üstü bir eğitime sahip oldukları, genel olarak annelerin eğitim düzeyinin babalardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan örnekleme grubun kardeş sayısının maksimum 11'e kadar çıktığı ve aritmetik ortalamasının 3,9 ($S_s=1.55$) olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çocukluk örselenme yaşantıları ölçeği-kısa formu (Childhood trauma questionnaire-short form)

Bernstein, vd. (2003) tarafından bireylerin çocukluk döneminde maruz kaldığı fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal yaşantılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş 28 maddeli beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kaya (2014) tarafından 306 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizinde aracın ergen grupta kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu (X^2/sd (841,59 / 265) = 3,17; RMSEA= .06; NNFI= .97; CFI= .97; GFI= .91 ve SRMR= .06) ve Cronbach Alpha değerlerinin alt boyutlar bazında .59 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür.

Çocuklar için otomatik düşünceler ölçeği (Children's automatic thoughts scale (CATS))

Çocuk ve ergenlerin otomatik düşüncelerini ölçmek amacıyla Çeçen-Eroğul (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar için Otomatik Düşünceler Ölçeği (CATS) her biri 10 maddeli Fiziksel Tehdit, Sosyal Tehdit, Kişisel Başarısızlık ve Düşmanlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizinde aracın GFI değeri dışında ergen grupta kabul edilebilir uyum iyiliği (X^2/sd (3430,23 / 734) = 4,67; RMSEA= .07; NNFI= .97; CFI= .97; GFI= .80 ve SRMR= .08) ve .83 ile .89 arasında iç tutarlılık değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Yılmazlık ölçeği (Resiliency scale)

Gürhan (2006) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen araç "güçlü olma", "girişimci olma", "iyimser olma/yaşama bağlı olma", "iletişim/ilişki kurma", "öngörü", "amaca ulaşma", "lider olma", "araştırmacı olma" şeklindeki sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert formatında olan araç 50 maddeden oluşmaktadır. Gürhan (2006) tarafından yapılan analizler ölçeğin kabul edilebilir geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında aracın ergen grupta kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmüştür (X^2/sd (5318,58 / 1174) = 4,63; RMSEA= .07; NNFI= .94; CFI= .95; GFI= .76 ve SRMR= .08). Ölçme aracının güvenilirliğini tespit etmek için yapılan Cronbach Alpha analizinde alt boyutlar bazında .38 ile .88 arasında iç tutarlılık değerlerini belirlenmiştir.

11- 18 yaş grubu gençler için kendini değerlendirme ölçeği (Youth self report –YSR/11-18)

YSR, Achenbach ve Edelbrock (1986) tarafından 11- 18 yaş grubu gençlerin kendi verdikleri bilgiler doğrultusunda yeterlik alanları ve problem davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Aracının problem davranışları değerlendiren bölümü "Doğru değil-0, bazen ya da biraz doğru-1, çok ya da sıklıkla doğru-2" şeklinde puanlanan 112 problem maddesinden oluşmaktadır. Ölçekten "İçe Yönelim", "Dışa Yönelim" ve "Toplam Problem" olmak üzere üç alt test puanı elde edilir. İçe Yönelim grubu, Anksiyete/Depresyon, Sosyal İçe Dönüklük/Depresyon ve Somatik Yakınmalardan; Dışa Yönelim grubu, Kurallara Karşı Gelme, Saldırgan Davranışlardan; Toplam Problem grubu ise her iki gruba da girmeyen Sosyal Sorunlar, Düşünce Sorunları ve Dikkat Sorunlarından oluşmaktadır (Erol ve Şimşek, 2010). Erol ve Şimşek (2010) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin Türkiye örneğinde kullanılmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçme aracının yeterli uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmüştür (X^2/sd (12325,49 / 5740) = 2,14; RMSEA= .05; NNFI= .94; CFI= .94; GFI= .71 ve SRMR= .07). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach Alpha analizinde alt boyutlar bazında .68 ile .83 arasında iç tutarlılık değerlerine ulaşılmıştır.

Bilişsel duygu düzenleme ölçeği (BDDÖ) (Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ))

BDDÖ, Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından tehdit eden stresli bir olay karşısında bireyin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. BDDÖ her biri dört maddeden oluşan beşli likert tipinde puanlanan dokuz alt boyutlu bir ölçektir. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) ölçeğin alt boyutlarından Kendini Suçlama, Ruminasyon, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarını uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri olarak, Olumlu Yeniden Odaklanma, Plana Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme, Bakış Açısını Değiştirme ve Kabullenme alt boyutlarını ise uyumlu stratejiler olarak tanımlarlar. Erol Öngen (2010) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında dokuz faktörlü yapının toplam varyansın % 65,52'sini açıkladığı ve Cronbach alpha değerlerinin yeterli güvenilirlik değerlerine işaret ettiği görülmüştür. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçme aracının yeterli uyum iyiliği değerlerine (X^2/sd (1669,68 / 558) = 2,99; RMSEA= .06; NNFI= .92; CFI= .93; GFI= .88 ve SRMR= .07) ve alt boyutlar bazında .48 ile .76 arasında iç tutarlılık değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve örneklem grubunun demografik bilgilerini betimlemeyi amaçlayan formda ölçeği yanıtlayan kişiye ve ailesine dair bilgiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi, Analiz Öncesi Veri İncelenmesi ve Temel Sayıtlar

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin yapısal eşitlik modellemesi için uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp değerler, uç değerler, normallik varsayımı ve çoklu bağlantı sorunu incelenmiştir. Kayıp ve uç değerler Tabachnick ve Fidel (2001) tarafından belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiş ve 31

öğrenciden elde edilen veriler kayıp değer; 17 kişiden elde edilen veriler uç değer gösterdiği için analiz dışı bırakılmış ve analizler 671 kişi üzerinde yapılmıştır.

YEM analizlerinde, analizin sağlıklı sonuçlanması için kullanılan tahmin yöntemi son derece önemlidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, YEM tekniğinde kullanılan tahmin yöntemlerinin çoğu çok değişkenli normallik varsayımına dayandığı için analize geçmeden önce verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesidir (Ullman, 2001). Bu kapsamda verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde istismar yaşantılarının normallik göstermediği (çarpıklık= 1,93; basıklık= 3,85) belirlenmiştir. Şimşek (2007) araştırmadaki değişkenler sürekli ve normal dağılmıyorsa normal puanların kullanıldığı kovaryans matrisi kullanılarak analizlerin yapılabileceğini ifade eder. Normal dağılım göstermeyen verilerin normalleştirilmesi LISREL programında “normal scores” seçeneği ile elde edilebilir (Çelik & Yılmaz, 2013). Bu çalışmada değişkenler sürekli olduğu ve normal dağılım göstermediği için LISREL’in “normal scores” seçeneği kullanılarak ölçme ve yapısal modellerde normal puanlara dayalı kovaryans matrisi elde edilmiştir ve analizler bu kovaryans matrisi üzerinden “En Çok Olabilirlik” tekniği ile yapılmıştır. Son olarak araştırma verilerinin yapısal eşitlik modeli kurmak için uygun olup olmadığını incelemek için değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun (Multicollinearity) olup olmadığı incelenmiş ve hiçbir değişken ikilisi arasında çok yüksek korelasyonun ve bu bulgulardan hareketle de değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick & Fidel, 2001)

Araştırma değişkenlerinden çocukluk dönemi istismar yaşantıları normal dağılım göstermediği belirlendiği için değişkenler arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi en az .05 ve .01 olarak kabul edilerek SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Korelasyon Analizi

Kline (2005) yapısal eşitlik modeli çalışmalarında yol analizine geçmeden önce değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon tablosunun verilmesi gerektiğini çünkü YEM çalışmalarının temelde kovaryans hesaplamalarına dayandığını ifade etmektedir. Araştırma değişkenlerini ölçmek için uygulanan ölçeklerin toplam puanları arasındaki ilişkiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5	6
1.BDD Uyumlu	-					
2.BDD Uyumsuz	-.12*	-				
3.İstismar	-.14*	.29*	-			
4. PS	.45*	-.26*	-.41*	-		
5. DP	-.17*	.49*	.56*	-.46*	-	
6. OD	-.14*	.50*	.45*	-.52*	.73*	-

* p < .01 n= 671

BDD: Bilişsel duygu düzenleme, PS: Psikolojik sağlamlık, DP: Davranış problemleri, OD: Otomatik düşünceler.

Tablo 1 incelendiğinde en düşük ilişkinin uyumlu ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında olduğu ($r = -.12$; $p < .01$), otomatik düşünceler ile davranış problemleri arasında görece olarak yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ($r = .73$; $p < .01$) diğer değişkenler arasında ise düşük veya orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Ölçüm Modelleri ve Yapısal Modeller

Gizil değişkenli bir yapısal eşitlik modellemesi çalışmasında yapısal modele ilişkin değerlendirmeye geçmeden modeldeki ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin incelenmesi öncelikli bir adımdır (Byrne, 2010). Bu çalışmada öncelikle ölçme modelinin test edildiği ve bu modelde bir sorun olmadığının anlaşılmasından veya varsa sorunlar giderildikten sonra yapısal modelin test edildiği iki aşamalı yaklaşımın tercih edilmiştir (Çelik & Yılmaz, 2013; Kline, 2005; Şimşek 2007). Bu kapsamda ilk olarak çalışmada kullanılan her bir ölçme aracına doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve yöntem bölümünde sunulduğu üzere yeterli uyum iyiliği değerleri elde edildikten sonra tüm ölçme araçlarının birlikte sinandığı ölçüm modeli test edilmiştir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının birlikte sinandığı ölçüm modeli

Ölçüm modeli sinanırken modeldeki gözlenen değişkenler ölçme aracındaki maddeler olabileceği gibi faktör toplam puanları da olabilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2010). Yapısal modele ilişkin analizler yapılmadan önce son olarak modelde yer alan her bir gizil değişkene ait ölçüm modelindeki alt boyutlar birer gözlenen değişken olarak kabul edilmiş ve böylece ölçüm modeli tüm ölçme araçları ile sinanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizden NNFI ve CFI'nın iyi uyumu gösterdiği ancak χ^2/sd 'nin kabul edilebilir sınır olan 5'in üstünde olduğu (Şimşek, 2007), RMSEA, SRMR değerlerinin zayıf ve vasat bir uyumu gösterdiği (Kline, 2005; Çelik & Yılmaz, 2013) belirlenmiştir.

Şimşek (2007) ölçme modelinin geçerli uyum iyiliği değerleri üretmemesi durumunda yapısal modele geçmenin hiçbir anlam ifade etmeyeceğini, ölçme modelinin yeterli uyum iyiliği değerleri üretmemesi durumunda düzeltme indisleri aracılığıyla modelin kabul edilebilir değerler üretecek şekilde değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmadaki ölçüm modelinin veri model uyumunu gösteren değerlerin bazılarının yetersiz uyumu göstermesinden dolayı programın ürettiği R^2 değerleri ve modifikasyon önerileri incelenmiş ve öneriler çerçevesinde BDDÖ'nün Kabullenme ve Kendini Suçlama alt boyutları ölçüm modelinden çıkarılmış, ÇÖYÖ-KF'nin Fiziksel İhmal ile Duygusal İhmal alt boyutları, YÖ'nün İyimser Olma ile Girişimci Olma alt boyutları ve YSR 11/18'in Saldırganlık ile Kurallara Karşı Gelme alt boyutları düzeltilerek model tekrar sinanmıştır. Bu sinama sonucunda ulaşılan model uyum iyiliği değerleri GFI (.83) değerinin dışındaki diğer uyum iyiliği değerlerinin X^2/sd (5.0) RMSEA (.08), NNFI (.95), CFI (.96) ve SRMR (.08) kabul edilebilir veya iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Yapısal model

Ölçüm modellerine ait gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra aracı rollerini sinamak için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Yapısal modelin incelenmesi çerçevesinde ilk olarak yapılan tam aracılık modelinde uyumsuz bilişsel duygu düzenleme ile psikolojik sağlık arasındaki yol katsayısının ($r = .02$; $p > .05$) istatistiksel olarak manidar olmadığı görülmüş ve modele anlamlı katkı sağlamayan bu yol modelden çıkarılarak analiz tekrarlandığında elde edilen modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde X^2/sd (5,19) ve GFI (.82) değerinin kabul edilebilir değerlerin biraz dışında olduğu ancak RMSEA (.08), NNFI (.95), CFI (.95) ve SRMR (.09) değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür.

Otomatik Düşünceler ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracılık Etkisi

Bu çalışmada iç içe geçmiş modeller stratejisi kapsamında otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenlemenin aracı rolünün incelemek için ilk olarak bu değişkenlerin tam aracı olduğu model kurulmuş ve bu modelden elde edilen uyum iyiliği değerlerinin çoğunun kabul edilebilir sınırlar dahilinde olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra aracı değişkenlerin "tam aracı" mı yoksa "kısmi aracı" mı olduğunu belirlemek için dışsal (çocukluk dönemi istismar yaşantıları) ve içsel (psikolojik sağlık ve davranış problemleri) değişkenler arasında doğrudan yollar eklenerek ve aracı değişkenlere ait yollar modelden

çıkılarak model tekrar sınanmış, elde edilen uyum iyiliği değerleri ve ki kare farklılık testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Aracılık analizlerinden elde edilen uyum iyiliği değerleri ve ki kare farklılık testi sonuçları

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	SRMR	$\Delta\chi^2$
Model A	2361.07	453	5.19	.08	.95	.96	.82	.09	-
Model B	2358.03	452	5.22	.08	.95	.96	.82	.09	3.03
Model C	2336.17	452	5.17	.08	.95	.96	.82	.09	24.90*
Model D	2329.56	453	5.14	.08	.95	.96	.82	.09	6.61
Model E	2603.74	454	5.74	.08	.95	.95	.80	.11	274.18*
Model F	2361.01	454	5.20	.08	.95	.96	.82	.09	31.45*
Model G	2394.07	454	5.27	.08	.95	.95	.82	.12	64.51*
Model H	2592.45	454	5.71	.08	.95	.95	.81	.08	262.89*
Model I	2246.54	452	4.96	.08	.95	.96	.83	.08	83.02*
Model J	2248.13	451	4.98	.08	.95	.96	.83	.08	1.58
Nihai Model	2246.54	452	4.96	.08	.95	.96	.83	.08	-

*p < .01

Model A: Tam aracı ilişkilerin yer aldığı model

Model B: İstismar yaşantıları ile psikolojik sağlık arasında doğrudan etki yolunun eklendiği model

Model C: İstismar yaşantıları ile davranış problemleri arasında doğrudan etki yolunun eklendiği model

Model D: Uyumlu bilişsel duygu düzenleme ile davranış problemleri arasındaki yolun kaldırıldığı model

Model E: Uyumlu bilişsel duygu düzenleme ile psikolojik sağlık arasındaki yolun kaldırıldığı model

Model F: Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme ile davranış problemleri arasındaki yolun kaldırıldığı model

Model G: Otomatik düşünceler ile psikolojik sağlık arasındaki yolun kaldırıldığı model

Model H: Otomatik düşünceler ile davranış problemleri arasındaki yolun kaldırıldığı model

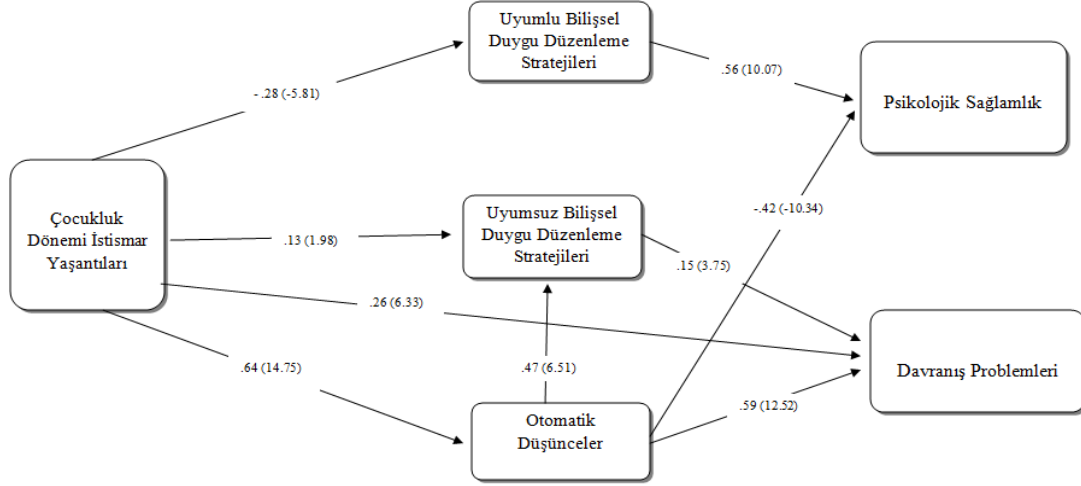
Model I: Otomatik düşünceler ile uyumsuz bilişsel duygu düzenleme arasında yolun eklendiği model

Model J: Psikolojik sağlık ile davranış problemleri arasında yolun eklendiği model

Tüm modeller incelendiğinde uyumlu bilişsel duygu düzenleme ile psikolojik sağlık ve otomatik düşünceler ile davranış problemleri arasındaki yolların modelden çıkarılmasının modelin uyum iyiliği değerlerinde en fazla kötüleşmeye neden olduğu görülmektedir.

Aracılık analizleri sonucu elde edilen bulgular; çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide uyumlu bilişsel duygu düzenleme ve otomatik düşüncelerin tam aracı değişken olduğu, bu ilişkide uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık rolünün olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kısmi aracı olduğu, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ise aracı etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Son olarak çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile uyumsuz bilişsel duygu düzenleme arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin kısmi aracı ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Aracılık ilişkilerini inceleme çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucun anlamlı katkı sağlayan yolların modele eklendiği ki kare değerinde anlamlı bir farklılık yaratmayan yolların modelden çıkarıldığı nihai modele ilişkin yol şeması Şekil 2’de modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3’te verilmiştir.



Şekil 2. Nihai modele ilişkin hesaplanan standardize edilmiş yol katsayıları ve t değerleri

Şekil 2’te görüldüğü üzere ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ($\beta=-.28$, $p<.01$), uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ($\beta=.13$, $p<.05$), otomatik düşünceleri ($\beta=.64$, $p<.01$) ve davranış problemlerini ($\beta=.26$, $p<.01$) anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer taraftan otomatik düşüncelerin psikolojik sağlamlığı ($\beta=-.42$, $p<.01$), davranış problemlerini ($\beta=.59$, $p<.01$) ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ($\beta=.47$, $p<.01$), uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik sağlamlığı ($\beta=.56$, $p<.01$) ve son olarak da uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin davranış problemlerini ($\beta=.15$, $p<.01$) yordadığı görülmektedir.

Tablo 3.

Nihai modele ilişkin uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler
X^2/sd (2246,54 / 452)	4,96
RMSEA (RMSEA için %90 güven aralığı = (.07; .08)	.08
NNFI	.95
CFI	.96
GFI	.83
SRMR	.08

Tablo 3’te aracılık analizleri sonucunda elde edilen nihai modele ilişkin uyum iyiliği değerleri sunulmuştur. Değerlerden anlaşılacağı üzere veri model uyumunu değerlendiren uyum iyiliği değerleri GFI dışında kabul edilir sınırlar içindedir. X^2/sd , uyum iyiliği için kabul edilebilir alt sınır olan 5,00 (Şimşek, 2007) oldukça yakın bir değer çıkmıştır (4,96). Ancak X^2/sd örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı bir uyum değeri olduğu için geniş örneklemede, özellikle 200 ve üstü, bu değer yorumlama hatalarına neden olabileceği bilinmektedir. Analizlerde örneklem büyüklüğünün artması ki kare serbestlik derecesinin de artmasına neden olmakta bu durum da doğal olarak X^2/sd ’nin yükselmesine neden olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). X^2/sd ile birlikte bu çalışmada .08 kabul edilebilir uyum değeri üreten

RMSEA değerinin örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenen bir uyum iyiliği indeksi olduğu bilinmektedir (Meydan & Şeşen, 2011).

Floyd ve Widaman (1995) büyük örnekleme modelin test edilmesini tüm örneklem üzerinden gerçekleştirmektense örnekleme alt bölümlere ayırarak analizleri yapmanın çok daha yararlı olduğunu, bu durumun model için ek kanıtlar sağlayacağını bildirir (akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada X^2/sd 'i ve RMSEA'nın örneklem büyüklüğünde etkilenme düzeyini belirlemek için 671 olan örneklem ilk olarak 471 kişi ile, ardından 271 ve 171 kişi ile sınırlandırılarak analizler tekrar edilmiştir. 471 kişi ile sınırlandırılarak yapılan analizde X^2/sd 3,48, RMSEA .07 çıkarken, 271 kişi ile analiz yapıldığında X^2/sd 2,00, RMSEA .06 çıkmış, son olarak 171 kişi ile sınırlandırılarak analiz tekrarlandığında X^2/sd 1,26 RMSEA .04 çıkmıştır. Tüm bu bilgiler, uyum göstergelerinden biri olan X^2/sd 'nin bu çalışmada kabul edilir olan 5,00'a yakın çıkmasının nedenin model veri uyumunun yetersizliğinden çok, örneklem büyük olması ile ilgili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan kabul edilebilir uyum sınırlarında çıkan RMSEA değerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği özellikle örneklem geniş örneklem sınırı olan 200'ün altında bir değere sabitlendiğinde RMSEA'nın .04 gibi mükemmel uyum değerine ulaştığı görülmektedir.

Değişkenlere Ait Yapısal İlişkiler

Tablo 4'te yapılan analizler sonucunda oluşan nihai modele ilişkin regresyon eşitliği ve içsel-aracı değişkenlere ait açıklanan varyanslar verilmiştir.

Tablo 4.

Nihai modelde regresyon eşitliği ve açıklanan varyans değerleri

Değişken	Regresyon Denklemi	R ²
Davranış Problemleri (DP)	DP = (0.59)*OD + (0.26)*IST + (0.15)*BDDUS + e (hata varyansı= 0.24)	0.76
Psikolojik Sağlık (PS)	PS = (0.56)*BDDU + (- 0.42)* OD + e (hata varyansı = 0.43)	0.57
Otomatik Düşünceler (OD)	OD = (0.64)IST + e (hata varyansı = 0.59)	0.41
Bilişsel Duygu Düzenleme- Uyumlu (BDDU)	BDDU = (-0.28)*IST + e (hata varyansı = 0.92)	0.08
Bilişsel Duygu Düzenleme- Uyumsuz (BDDUS)	BDDUS = (0.47)*OD + (0.13)*IST + e (hata varyansı = 0.68)	0.32

Tablo 4'te regresyon denklemi incelendiğinde davranış problemlerinin uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri, çocukluk dönemi istismar yaşantıları ve otomatik düşünceler tarafından yordandığını ve bu üç değişkenin davranış problemlerinin varyansının % 76'sını açıkladığı görülmektedir. Tabloda ayrıca psikolojik sağlamlığın toplam varyansının % 57'sinin otomatik düşünceler ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri tarafından belirlendiğini; istismar yaşantılarının otomatik düşüncelerin varyansının % 41'ini, uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin varyansının % 8'ini ve otomatik düşünceler ile istismarın uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin varyansının % 32'sini açıkladığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ölçüm Modeline İlişkin Tartışma Yorum

Tüm ölçme araçlarındaki alt boyutların buldukları araçta açıkladıkları varyansı belirlemek için R^2 değerleri incelendiğinde alt boyutların buldukları ölçme aracında açıkladıkları varyans (R^2) .28 ile .78 arasında değişmekte iken Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği'nin ölçeğin Kabullenme alt boyutunun Uyumlu BDD stratejilerinde açıkladığı varyansın ($R^2=$.04) ve Kendini Suçlama alt boyutunun Uyumsuz BDD stratejilerinde açıkladığı varyansın ($R^2=$.13) oldukça düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Kabullenme ve Kendini Suçlama alt boyutlarının yer aldıkları stratejinin yanı sıra yer almadıkları strateji ile de yüksek ilişki gösterdikleri, bu durum bir ölçekte bulunması gereken önemli özelliklerden biri olan maddelerin yer aldığı faktör ile yüksek ilişki, yer almadığı faktörler ile düşük ilişki göstermesi (Büyüköztürk, 2010) kuralının ihlali ve ölçüm modelinde iki alt boyuta dair yüksek hata (açıklanamayan varyans) anlamına gelmektedir (Kabullenme alt boyutu için hata .96; Kendini Suçlama alt boyutu için hata .87). Ayrıca iki alt boyutun Cronbach alpha iç tutarlık değerleri incelendiğinde alfa değeri için kabul edilebilir sınır olan .60'ın (Özdamar, 1999) altında olduğu görülmüştür. Tüm bunların yanında Martin ve Dahlen (2005) depresyon, anksiyete, stres ve öfkenin hangi bilişsel duygu düzenleme stratejileri tarafından yordandığını belirlemek için yaptıkları çalışmada uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden Kabullemenin uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri gibi depresyon ile pozitif ilişki gösterdiğini belirlemiş ve bu stratejinin yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kabullenme ve Kendini Suçlama alt boyutlarının geçerlik (düşük R^2 , yüksek hata miktarı, diğer strateji ile olan yüksek korelasyon), güvenilirliğine (düşük alfa değeri) dair elde edilen bu bilgilerden ve diğer araştırma bulgularından hareketle iki alt boyutun ölçüm modelinden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Test edilen hipotezin yeterli uyum göstermemesi durumunda, modele eklenecek ilişkilerin ve her bir ilişkinin modele katkısının hesaplandığı modifikasyon önerilerinin incelenmesi ve eklenecek ilişkilerin teorik çerçeve temelinde yorumlanması gerekmektedir. Ölçüm modelinde yapılacak modifikasyon aynı örtük değişkenin gözlenen değişkenlerini ilgilendirdiğinde yapılacak düzeltme ölçme aracının tek boyutluluk varsayımını ihlal etmeyeceği için herhangi bir soruna neden olmaz (Şimşek 2007). Bu araştırmanın ölçüm modelinin düzeltme (modifikasyon) önerileri incelendiğinde; ÇÖYÖ-KF'nin Fiziksel İhmal ile Duygusal İhmal, Yılmazlık Ölçeğinin Girişimci Olma ve İyimser Olma ve YSR 11/18'in Saldırganlık ve Kurallara Karşı Gelme alt boyutları arasındaki modifikasyonun χ^2 değerini anlamlı şekilde düşüreceği görülmüştür. ÇÖYÖ- KF'de eklenecek modifikasyon önerilen iki alt boyutun ihmalle ilişkili olması, alan yazında fiziksel ihmal ve duygusal ihmalin çoğunlukla birlikte görüldüğünü bildiren (McCoy & Keen, 2009; Mills et al., 2013; Polat, 2007) hatta bu değişkenlerin birlikte incelenmesini öneren (Ney, 1994) çalışmaların olmasından dolayı iki boyut arasında düzeltme yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Psikolojik sağlık bireyde pozitif özelliklerin varlığı şeklinde tanımlandığında (Schultz et al., 2009; Gürkan, 2006) Yılmazlık Ölçeği'nin İyimser Olma ve Girişimci Olma alt boyutlarının her ikisi de olumlu özellikler ve aynı ölçeğin alt boyutları olmasından dolayı bu boyutların modifikasyonunda kuramsal olarak bir sorun görülmemiştir. YSR 11/18 ölçeği "İçer Yönelim", "Dışer Yönelim" ve "Toplam Problem" olmak üzere üç genel davranış problemi ve bu problemlerin bileşenlerini oluşturan sekiz semptom alt ölçeğinden oluşmaktadır (Şimşek & Erol 2010). Ölçüm modelinde YSR 11/18'deki Saldırganlık ile Kurallara Karşı Gelme modifikasyon önerisi, her iki boyutun da ölçeğin "Dışer Yönelim" alt boyutunda yer almasından dolayı uygun görülmüştür.

Davranış Problemlerinin Diğer Değişkenlerle Olan İlişkilerine Yönelik Tartışma Yorum

Bireyin kendine, diğer insanlara ve dünyaya ilişkin çarpıtılmış inançları sonucu ortaya çıkan otomatik düşüncelerin bireyin ruh sağlığı üzerinde önemli bir etken olduğu ve bu inançlar ile psikopatoloji arasında ilişki olduğu bilişsel terapinin temel varsayımlarından biridir (Beck, 2001; DeRubeis et al., 2009; Dobson, 2008; Köroğlu, 2009; Neenan & Dryden, 2004; Türkçapar, 2007). Bu çalışmadan elde edilen otomatik düşünceler ile davranış problemleri arasında güçlü pozitif ilişki ve ergen davranış problemlerinin en güçlü yordayıcısının otomatik düşünceleri olduğu bulgusu düşünceler ile

psikopatoloji/davranış-uyum problemleri arasında ilişki olduğunu belirten birçok çalışma ile tutarlılık göstermektedir. (Kazdın, 1990; Epkins, 2000; Silverman & DiGiuseppe, 2001; Barriga, Landau, Stinson, Liao & Gibbs, 2000). Bilişsel terapinin kuramsal temellerinden, birçok farklı araştırma ve bu çalışmadan elde edilen bulgulardan ulaşılabilecek önemli sonuçlardan biri otomatik düşüncelerin bireydeki uyum ve davranış sorunlarının ve psikopatolojik durumun önemli bir belirleyicisi olduğu şeklindedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise bireyin uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin onun davranış problemleri üzerinde etkili olabileceği ancak uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin davranış problemlerinin açıklanmasında anlamlı bir katkısının olmadığı yönündedir. Uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri bireyin olumsuz bir olaydan sonra diğer insanları suçlaması, olayı felaketleştirme ve olayla ilgili ruminatif düşüncelere sahip olmasıdır. Bilişsel duygu düzenleme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, en fazla çalışmanın bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik belirtiler ile ilgili olduğu görülmekte ve bu çalışmaların bir çoğunda uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki olduğu (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Amone-P'Olak, Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski & Kraaij, 2006; Garnefski, Kraaij & van Etten, 2005; Garnefski et al., 2004; Garnefski et al., 2009; Lei et al., 2014; Min et al., 2013; Martin & Dahlen, 2005; Mihailca & Tarnavska, 2013), uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik belirtiler arasında ya anlamlı bir ilişki olmadığı veya düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu ve özellikle yüksek düzeyde ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerini kullananların daha olumsuz ruh sağlığı belirtilerine sahip oldukları belirtilmektedir (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Amone-P'Olak, Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski & Kraaij, 2006). Bu çalışmada uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile davranış problemleri arasındaki pozitif yönlü ilişki olduğu ve davranış problemlerinin varyansının açıklanmasında uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anlamlı bir katkısının olduğu bulgusu ilgili alan yazın ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın hipotezleri arasında çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantılarının otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri üzerinden ergen davranış problemlerini etkileyeceği yönündedir. Ancak araştırmanın bulguları söz konusu ilişkide otomatik düşünce ve bilişsel duygu düzenlemenin aracılık etkisinin yanında çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının ergen davranış sorunlarını doğrudan da etkilediğini göstermiştir. Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları 18 yaş altı bireylerin kendisinden en az beş yaş büyük birisi tarafından veya aile üyeleri tarafından her türlü fiziksel, duygusal ve cinsel kötü davranışı ve ihmali kapsar (Hartman & Burgess 1989; WHO, 2010). Çocukluk yıllarında kötü muameleye maruz kalan veya fiziksel/duygusal ihtiyaçları konusunda ailesinden gerekli desteği alamayan bireylerin yaşamlarının ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde psikolojik problemler yaşadıkları ciddi duygusal sorunlar yaşadıkları Türkiye ve dünyada yapılan birçok çalışmada ortaya konmuştur (Afifi et al., 2011; Calam et al., 1998; Can-Özcan, 2010; Didie et al., 2006; Er, 2010; Erol, Ersoy & Mete, 2013; Lau et al., 2005; Oshri et al., 2015; Pietrek et al., 2013; Philippe et al., 2011; Shin, Edwards & Heeren, 2009; Thornberry et al., 2014; Wingo et al., 2010; Zoroğlu et al., 2001). Bir anlamda bu çalışmadan elde edilen çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları arttıkça ergenlik dönemi davranış problemleri artar bulgusu ülkemizde ve dünyada yapılan çok sayıda çalışma ile uyum içinde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu bulgu; çocukluk yıllardaki sorunların sadece çocukluk dönemini etkilemediği, söz konusu sorunların bireyin yaşamının sonraki dönemlerinde de etkisini gösterdiğini ortaya koymuştur.

Yukarıda sıralanan özellikler bu araştırma kapsamında ölçülen ergen davranış sorunlarının %76'lık kısmını açıklamaktadır. Bu noktada otomatik düşünceler, uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları dışında kalan % 24'lük varyansın açıklanmaması ergen davranış sorunlarının bu değişkenler dışında başka kaynaklarının da olduğunu göstermektedir.

Birçok çalışmada çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın koruyucu bir etkisinin olduğu, yüksek psikolojik sağlamlık gösteren bireylerin istismar sonrasında daha düşük düzeyde kendini yaralama, anksiyete, depresyon veya intihar girişimi gibi davranış problemi gösterdiği ifade edilmektedir (Eisenberg, Ackard & Resnick, 2007; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011; Wingo et al., 2010). Bunun yanında psikolojik sağlamlığın çocukluk dönemi

istismar/ihmal yaşantıları ile davranış problemleri/psikolojik belirtiler arasında aracı rolünün olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Campbell-Sills, Cohan & Stein 2006; Goldstein, Faulkner & Wekerle, 2013; Philippe et al., 2011). Bu çalışmada değişkenler arası ilişki tablosu incelendiğinde davranış problemleri ile psikolojik sağlık arasında çıkan orta düzeydeki negatif yönlü anlamlı ilişki daha önce yapılan çalışmaları doğrular niteliktedir. Ancak aracılık modelinde psikolojik sağlık ile davranış problemleri arasına yol eklendiğinde bu yolun t değeri açısından anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin korelasyon analizinin sadece değişkenlerin birlikte artış ve azalışını gösteriyor yani değişkenler arasında nedensel ilişkileri göstermiyor olmasından (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2010) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yapısal analizde psikolojik sağlık ile davranış problemleri arasında anlamlı ilişki çıkmamasının temel nedeninin iki değişkenin de aynı anda çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantılarından ve otomatik düşüncelerden etkileniyor olması, diğer bir ifade ele iki değişken arasında gözlenen ilişkinin, aslında birbirleri ile ilişkili olmalarından öte ikisinin de aynı kaynaktan besleniyor olması olabilir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak yapısal modelde psikolojik sağlık ile davranış problemleri arasında ilişki çıkmaması, ölçülen değişkenlerin içeriği ile de ilgili olabilir çünkü bazı çalışmalarda psikolojik sağlık bireyde davranış problemlerinin olmaması (Chambers & Belicki, 1998; Herrman et al., 2011; McGloin & Widom, 2001; Williams & Nelson-Gardell, 2012) veya olumsuz olaydan sonra kendini toparlama gücü (Masten, Best & Garmezy, 1990) şekilden tanımlanırken bu çalışmada psikolojik sağlık bireydeki güçlü olma, iletişim, girişimci olma gibi pozitif özellikler şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer yandan bu çalışmanın bulgularına paralel olarak klinik olmayan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada psikolojik sağlık ile TSSB arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve bu bulgu psikolojik sağlamlığın travma ile başa çıkmada yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Mccow, 2010).

Psikolojik Sağlamlığın Diğer Değişkenlerle Olan İlişkilerine Yönelik Tartışma Yorum

Psikolojik sağlık, otomatik düşünceler ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri tarafından yordanmakta olup bu değişkenler psikolojik sağlamlığın toplam varyansının % 57'sini açıklamakta ve uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri, otomatik düşüncelere oranla psikolojik sağlamlığın varyansına daha yüksek oranda katkı sağlamaktadır. Çalışmadan elde edilen bu bulgular zorlu yaşam olaylarının ardından pozitif başa çıkma tarzlarını kullanan bireylerin psikolojik sağlamlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bir anlamda bireyin olumsuz yaşam olaylarına rağmen olumlu bir bakış açısına sahip olmasının onun olumsuz olaylardan sonra iyi oluş düzeyini arttırdığı söylenebilir. Uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili elde edilen bu bulgu Min vd. (2013) tarafından yapılan çalışmanın bulguları tutarlılık gösterirken aynı çalışmanın diğerlerini suçlama dışında tüm uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik sağlık ile negatif yönlü bir ilişki gösterir bulgusu ile tezat oluşturmaktadır. Çünkü bu çalışmada kurulan yapısal modelde uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir yol belirlenmemiştir. Diğer taraftan Min vd. (2013) çalışmasında, bu çalışmaya paralel olarak, uyumlu stratejilerin psikolojik sağlamlığa katkısının uyumsuz olanlardan daha yüksek olduğu da belirtilmektedir. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili bu çalışmadan elde edilen bulgular, bireyde olumsuz başa çıkma tarzlarının olmamasından çok olumlu düşünce sisteminin varlığının onun psikolojik iyi oluşuna etki ettiği yönündedir.

Bilgiyi işleme sürecindeki özgün yanlılıklar veya eğilimler olarak sorunların büyütülmesi, başarıların küçümsenmesi, mutlakıyetçi düşünme gibi bazı formlardaki bilişsel çarpıtmalara bağlı olarak ortaya çıkan otomatik düşünceler (Dobson, 2008; Türkçapar, 2007) ile bireyin ruh sağlığını koruyucu özelliklerden biri olan psikolojik sağlık (Eisenberg, Ackard & Resnick, 2007; Roy, Carli & Sarchiapone, 2011; Wingo et al., 2010) arasında bu çalışmada ortaya çıkan negatif yönlü ilişki bireyin otomatik düşünceleri arttıkça onun psikolojik sağlık düzeyinin azaldığını göstermektedir.

Aracı Değişkenler ve Aracılık Analizlerine İlişkin Tartışma Yorum

Aracı değişkenlerin, özellikle de otomatik düşüncelerin çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları tarafından açıklanma düzeyi dikkat çekicidir. Bu noktada özellikle şema olarak tanımlanan bireyin bilisel hata, ön yargılar ve düşünce sisteminin en derinlerindeki yapısının aile üyeleri arasındaki çatışmalardan,

kişi için önemli olan insanlarla girilen etkileşimlerden ve özellikle de bu önemli kişilerden gelen kötü muamelelerden kaynaklandığı (Beck, 2001) düşünüldüğünde çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantılarının otomatik düşüncelerin % 41'lik varyansını açıklamasının kuramsal olarak önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu; Kaya'nın (2010), Van Harmelen ve diğerleri (2010) ve Mersky ve Topitzes'in (2010) çocukluk dönemi istismar yaşantıları bireyin inanç ve düşünce sistemi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaları ile uyum içindedir. Diğer taraftan uyumlu başa çıkma stratejilerinin varyansının % 8'lik bölümünün çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları tarafından açıklanıyor olması pozitif başa çıkma stratejilerinin farklı temellerden beslendiğini göstermektedir. Bu noktada başta uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve bunun yanında otomatik düşünce ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları dışındaki kaynaklarının araştırılması alana katkı sağlayabilir.

Aracılık analizleri bir anlamda mevcut ilişkinin nasıl ortaya çıktığının ve neden böyle bir ilişkinin var olduğunun cevabıdır (Şimşek, 2007). Bu çalışmada yapılan analizlerde ilk olarak otomatik düşüncelerin çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile psikolojik sağlık arasında tam aracı, davranış problemleri arasında ise kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Otomatik düşünceler ve bu düşüncelerin temelinde yer alan şemaların çocukluk dönemi kötü muamele yaşantıları ile ergenlik ve yetişkinlik davranış problemleri/psikolojik belirtileri arasında aracılık veya düzenleyicilik etkisinin olduğunu gösteren bir çok çalışma (Glassman et al., 2007; Kaya, 2010; Kaysen et al, 2005; Lumley & Harkness, 2007; McGee, Wolfe & Olson, 2001; Van Harmelen, et al., 2010) olmasına rağmen çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları ile psikolojik sağlık arasında inançların aracılık etkisinin olduğunu belirten herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bireyin olumsuz yaşantılardan sonra toparlanma hızında ona yardımcı olabilecek pozitif özelliklerin kazanılmasında onun düşünce sisteminin önemli bir araç olduğu ve söz konusu düşünce sisteminin çocukluk dönemi olumsuz yaşantılarından etkilendiği bulgusunun psikolojik sağlık düzeyini arttırmayı amaçlayan veya bu değişkeni inceleyen araştırmacılar için dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan biri uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik sağlamlığı açıklayan önemli değişkenlerden biri olduğu, bu stratejilerin varyansının bir kısmının çocukluk dönemi kötü muamele yaşantılarından kaynaklandığı ve bu değişkenin çocukluk istismar/ihmal yaşantıları ile psikolojik sağlık arasında tam aracılık rolünün olduğunun belirlenmesidir. Çalışmanın bu boyutu ile ilgili Türkiye ve dünya alanyazınında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu bireyin pozitif başa çıkma tarzlarının onun travmatik olaylardan sonra kendini toparlama sürecini olumlu etkileyen psikolojik sağlık düzeyini yükselttiği ve söz konusu olumlu düşünce şeklini etkileyen değişkenlerden birinin çocukluk yıllarında istismar/ihmal yaşantılarının olmaması olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Bu çalışmadaki çocukluk dönemi kötü muamele yaşantılarının ergen davranış problemlerini hem doğrudan hem de uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri üzerinden etkilediği bulgusu Oshri ve diğerleri (2015) ve Runtz ve Schallow (1997) söz konusu ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün olduğunu ifade eden çalışmaları tarafından desteklenmektedir. Bu noktada çocukluk yıllarında aile üyeleri ve çevresindeki insanlar tarafından kötü muameleye uğramanın ve otomatik düşüncelerin bireyin uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ve bu stratejilerin de ergenin davranış problemlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulguları yorumlanırken göz önüne alınması gereken önemli noktalardan biri; toplumsal ön yargılardan dolayı bireylerin istismar/ihmal yaşantıları ve davranış problemlerine yönelik bilgilerinin bazılarını gizlemiş ve çarpıtılmış olma olasılığıdır.

References

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1989). Manual for the youth self-report and profile. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Afifi, T. O., Mather, A., Boman, J., Fleisher, W., Enns, M. W., MacMillan, H., & Sareen, J. (2011). Childhood adversity and personality disorders: results from a nationally representative population-based study. *Journal of Psychiatric Research*, 45(6), 814-822.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
- Amone-P'Olak, K., Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). Adolescents caught between fires: cognitive emotion regulation in response to war experiences in northern uganda. *Journal of Adolescence* 30, 655–669.
- Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27(1), 36-56.
- Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Beck, A. T. (2005). Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar. (A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, J. S. (2001). Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi. (N.Hisli-Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., & vd. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 169-190.
- Bilir, S., Arı, M., Dönmez, N.B., Atik, B., & San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşları arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Başbakanlık Aile ve Toplum Dergisi*, 1(1) 57-70.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (11. Bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2008). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. New York: Routledge.
- Calam, R., Horne, L., Glasgow, D. & Cox, A. (1998). Psychological disturbance and child sexual abuse: A follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 22 (9), 901–913.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599.
- Can-Özcan, M. (2010). İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Chaffin, M., Wherry, J. N., & Dykman, R. (1997). School age children's coping with sexual abuse: Abuse stresses and symptoms associated with four coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 21(2), 227-240.
- Chambers, E. & Belicki, K. (1998) Using sleep dysfunction to explore the nature of resilience in adult survivors of childhood abuse or trauma. *Child Abuse & Neglect*, 22 (8), 753–758.

- Cicchetti, D. (2010). Aşırı stres altında dayanıklılık: çok katmanlı bir bakış açısı. *World Psychiatry*, 9, 145-154.
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds) *Developmental psychopathology, risk, disorder, and adaptation*, (Second Edition: pp: 129-201). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Çeçen-Erogul, A. R. (2013). Psychometric properties of the children's automatic thoughts scale (CATS) in Turkish children with age and gender differences. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(2), 1-10.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013) LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi. Temel kavramlar-uygulamalar-programlama (göz.gez. 2. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. (2008). Çocuk ve ergenlerin cinsel istismarı sonrası akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu özelliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- DeRubeis, R. J., Webb, C.A., Tang, T. Z., & Beck, A. T. (2009). Cognitive therapy. In K.S. Dobson (Ed.) *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* (pp.277-316). USA: Guilford Press.
- Didie, E. R., Tortolani, C. C., Pope, C. G., Menard, W., Fay, C., & Phillips, K. A. (2006). Childhood abuse and neglect in body dysmorphic disorder. *Child Abuse & Neglect*, 30(10), 1105-1115.
- DiLillo, D., Lewis, T., & Loreto-Colgan, A. D. (2007). Child maltreatment history and subsequent romantic relationships: Exploring a psychological route to dyadic difficulties. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 15(1), 19-36.
- Dobson, K. S. (2008). Depresyonun bilişsel terapisi. In M.A. Whisman (Eds) *Depresyonun Uyarlamalı Bilişsel Terapisi*. (M.Macit & M.Adal, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Dobson, K. S., & Dozois, D.J.A. (2009). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K.S. Dobson (Ed.) *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, (pp.94-132). USA: Guilford Press.
- Eisenberg, M. E., Ackard, D. M., & Resnick, M. D. (2007). Protective factors and suicide risk in adolescents with a history of sexual abuse. *The Journal of Pediatrics*, 151(5), 482-487.
- Epkins, C. C. (2000). Cognitive specificity in internalizing and externalizing problems in community and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 199-208.
- Er, T. (2010). Cinsel istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin anksiyete, depresyon ve benlik algısı açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erol-Öngen (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9,1516–1523.
- Erol, N., & Şimsek, Z. (2010) Okul çağı çocuk ve gençler için davranış değerlendirme el kitabı (ASEBA Temelli). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Erol, A., Ersoy, B., ve Mete, L. (2013). Majör depresyonda özkıyım girişimi ile çocukluk çağı örselenmeleri arasındaki ilişki. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(1), 1-6

- Garnefski, N., Baan, N., & Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1317-1327.
- Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment in adolescents with a chronic disease. *Journal of Adolescence*, 32(2), 449-454.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619-631.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-276.
- Glassman, L. H., Weierich, M. R., Hooley, J. M., Deliberto, T. L., & Nock, M. K. (2007). Child maltreatment, non-suicidal self-injury, and the mediating role of self-criticism. *Behaviour Research and Therapy*, 45(10), 2483-2490.
- Ginzburg, K., Arnou, B., Hart, S., Gardner, W., Koopman, C., Classen, C. C., & Spiegel, D. (2006). The abuse-related beliefs questionnaire for survivors of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 30(8), 929-943.
- Goldstein, S., & Brooks, R. (2013). Why study resilience? In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (Second Edition, pp. 3–16). New York: Springer Science + Business Media.
- Goldstein, A. L., Faulkner, B., & Wekerle, C. (2013). The relationship among internal resilience, smoking, alcohol use, and depression symptoms in emerging adults transitioning out of child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 37(1), 22-32.
- Gürkan, U. (2006). Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hartman, C. R., & Burgess, A. W. (1989). Sexual abuse of children: Causes and consequences. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds). *Child Maltreatment: Theory And Research On The Causes and Consequences Of Child Abuse and Neglect*, (pp. 95-128). Cambridge: Cambridge university press.
- Hébert, M., Tremblay, C., Parent, N., Daignault, I. V., & Piché, C. (2006). Correlates of behavioral outcomes in sexually abused children. *Journal of Family Violence*, 21(5), 287-299.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, 56(5), 258-265.
- Karakuş, Ö. (2012). Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 753-763.

- Kaslow, N. J., & Thompson, M. P. (2008). Associations of child maltreatment and intimate partner violence with psychological adjustment among low SES, African American children. *Child Abuse & Neglect*, 32(9), 888-896
- Kaya, S. (2014). Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formunun türkçe'ye uyarlanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kaysen, D., Scher, C. D., Mastnak, J., & Resick, P. (2005). Cognitive mediation of childhood maltreatment and adult depression in recent crime victims. *Behavior Therapy*, 36(3), 235-244
- Kazdin, A. E. (1990). Evaluation of the Automatic thoughts questionnaire: Negative cognitive processes and depression among children. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(1), 73.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling. (Second Edition)*, New York/London: Guilford Press.
- Köroğlu, E. (2009). *Bilişsel Davranışçı psikoterapiler*. İstanbul. HYB Yayınları.
- Lau, J. T., Kim, J. H., Tsui, H. Y., Cheung, A., Lau, M., & Yu, A. (2005). The relationship between physical maltreatment and substance use among adolescents: A survey of 95,788 adolescents in Hong Kong. *Journal of Adolescent Health*, 37(2), 110-119.
- Leahy, R. L. (2007). *Bilişsel terapi yöntemleri*. (H. Türkçapar & E. Köroğlu, Çev. Ed.) Ankara: HYB Basım Yayın
- Lei, H., Zhang, X., Cai, L., Wang, Y., Bai, M., & Zhu, X. (2014). Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry research*, (218), 87-92
- Lumley, M.N., Harkness, K.L. (2007) Specificity in the Relations among Childhood Adversity, Early Maladaptive Schemas, and Symptom Profiles in Adolescent Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 3(5), 639-657
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds), *Developmental Psychopathology, Risk, Disorder, and Adaptation (Second Edition: pp: 739-795)*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Maniglio, R. (2011). The role of childhood trauma, psychological problems, and coping in the development of deviant sexual fantasies in sexual offenders. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 748-756.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39 (7), 1249-1260.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Mccow, R.M. (2010) An examination of relationship between resilience and symptoms of posttraumatic stress disorders among social work students at Florida State University. Unpublished Doctoral Thesis. Florida State University, USA.
- McCoy, M. L., & Keen, S. M. (2009). *Child abuse and neglect*. New York: Psychology Press.
- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). Multiple Maltreatment, Attribution of Blame, and Adjustment Among Adolescents. *Development and Psychopathology*, 13, 827-846.

- McGloin, J., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology*, 13(04), 1021-1038.
- Mersky, J. P., & Topitzes, J. (2010). Comparing early adult outcomes of maltreated and non-maltreated children: A prospective longitudinal investigation. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1086-1096.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mihalca, A. M., & Tarnavska, Y. (2013). Cognitive emotion regulation strategies and social functioning in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 574-579.
- Mills, R., Scott, J., Alati, R., O'Callaghan, M., Najman, J. M., & Strathearn, L. (2013). Child maltreatment and adolescent mental health problems in a large birth cohort. *Child Abuse & Neglect*, 37(5), 292-302.
- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- National Research Council (NRC) (2013). *New directions in child abuse and neglect research*. Washington: National Academies Press.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2004). *Cognitive therapy: 100 key points and techniques*. USA: Routledge.
- Ney, P. (1994). The worst combinations of child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 18, 707-714.
- Olive, M. F. (2007). *Child abuse and stress disorders*. New York: Infobase Publishing.
- Oshri, A., Sutton, T. E., Clay-Warner, J., & Miller, J. D. (2015). Child maltreatment types and risk behaviors: Associations with attachment style and emotion regulation dimensions. *Personality and Individual Differences*, 73, 127-133.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (2. Bs.)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Perkins, D. F., & Jones, K. R. (2004). Risk behaviors and resiliency within physically abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 28(5), 547-563.
- Philippe, F. L., Laventure, S., Beaulieu-Pelletier, G., Lecours, S., & Leves, N. (2011). Ego-resiliency as a mediator between childhood trauma and psychological symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 583-598.
- Pietrek, C., Elbert, T., Weierstall, R., Müller, O., & Rockstroh, B. (2013). Childhood adversities in relation to psychiatric disorders. *Psychiatry Research*, 206(1), 103-110.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Roy, A., Carli, V., & Sarchiapone, M. (2011). Resilience mitigates the suicide risk associated with childhood trauma. *Journal of Affective Disorders*, 133 (3), 591-594.
- Runtz, M. G., & Schallow, J. R. (1997). Social support and coping strategies as mediators of adult adjustment following childhood maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 21(2), 211-226.
- Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan, F., & Ramiro, L. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. In E.G. Krug, J. A. Mercy, L. L.Dahlberg, & A. B. Zwi. *The world report on violence and health*, (pp: 57-86).

- Safren, S. A., Gershuny, B. S., Marzol, P., Otto, M. W., & Pollack, M. H. (2002). History of childhood abuse in panic disorder, social phobia, and generalized anxiety disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(7), 453-456.
- Schultz, D., Tharp-Taylor, S., Haviland, A., & Jaycox, L. (2009). The relationship between protective factors and outcomes for children investigated for maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 33(10), 684-698.
- Shin, S. H., Edwards, E. M., & Heeren, T. (2009). Child abuse and neglect: relations to adolescent binge drinking in the national longitudinal study of adolescent health (AddHealth) study. *Addictive Behaviors*, 34(3), 277-280.
- Silverman, S., & DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(2), 119-134.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlikte psikososyal sorunlar*. (E.G. Kapçı, Çev.) *Ergenlik içinde* (F. Çök, Çev. Ed.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Steinberg, L. D., Belsky, J., & Meyer, R. B. (1991). *Infancy, childhood & adolescence: Development in context*. USA: McGraw-Hill.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (Fourth Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thornberry, T. P., Matsuda, M., Greenman, S. J., Augustyn, M. B., Henry, K. L., Smith, C. A., & Ireland, T. O. (2014). Adolescent risk factors for child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 706-722.
- Trickett, P.K., Negriff, S., Ji, J., ve Peckins, M. (2011). Child maltreatment and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*. 21 (1), 3-20
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulamalar*. İstanbul: HYB Basım Yayın.
- Ullman, J.B. (2001). Structural equation modeling (653-771). In Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (Fourth Edition, 653-771)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van der Vegt, E.J.M., van der Ende, J., Ferdinand, R.F., Verhulst, F.C., & Tiemeier, H. (2009). Early childhood adversities and trajectories of psychiatric problems in adoptees: Evidence for long lasting effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 239-249.
- Van Harmelen, A. L., de Jong, P. J., Glashouwer, K. A., Spinhoven, P., Penninx, B. W., & Elzinga, B. M. (2010). Child abuse and negative explicit and automatic self-associations: The cognitive scars of emotional maltreatment. *Behaviour Research and Therapy*, 48(6), 486-494.
- World Health Organization (WHO). (2010). *Child maltreatment*.
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/> Erişim tarihi: 24.02.2013
- World Health Organization (WHO). (2009). *Child and adolescent mental health*.
http://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/ Erişim tarihi: 26.01.2014
- Williams, J., & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 53-63.

- Wingo, A. P., Wrenn, G., Pelletier, T., Gutman, A. R., Bradley, B., & Ressler, K. J. (2010). Moderating effects of resilience on depression in individuals with a history of childhood abuse or trauma exposure. *Journal of Affective Disorders*,126(3), 411-414.
- Wismar, T.C. (2010). Gender differences in symptom presentation of sexually abused african american children ages 8 through 12. Unpublished Doctoral Dissertatitons. PCOM Psychology Dissertations.
- Yıldız-Arabacı, S. (2007). İlköğretim II. kademe çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.



State of Instructors to Use Self-Regulated Learning Processes in Their Courses

Solmaz AYDIN^{a*}, Zehra ÇEKİM^b

^a Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars/Türkiye

^b Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Kars/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 13 June 2016

Revised 10 August 2016

Accepted 11 August 2016

Keywords:

Self-regulation,
University lecturers,
Preservice teachers.

Abstract

The purpose of the study is to determine at which level the self-regulated learning processes is used by the instructors training preservice science teacher. The model of the study is in the form of case studies among qualitative research methods. The sample group of the study consisted of eight instructors who worked in the Kafkas University, Faculty of Education, Department of Science Teaching. These instructors were the people who actively entered the classes and were specialized in the field education. The study consisted of two phases. The "self-regulated learning teacher checklist" was formed at first by performing a literature review and then eight interview questions containing the statements in the checklist were determined and semi-structured interviews were performed with the sample group. It was determined as a result of the study that the instructors did not use sufficiently teaching and evaluation methods increasing self-regulation and the students did not sufficiently take teaching activities that would increase self-regulations into account. In addition to these negative events, the instructors were determined to apply the course-introduction activities, consider student participation and motivation, perform discussion activities to the students, and allowed students to express themselves.

Öğretim Elemanlarının Derslerinde Öz-Düzenlemeli Öğrenme Süreçlerini Kullanma Durumları

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Haziran 2016

Düzeltilme 10 Ağustos 2016

Kabul 11 Ağustos 2016

Anahtar Kelimeler:

Öz-düzenleme,
Öğretim elemanı,
Öğretmen adayı.

Öz

Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adayı yetiştiren öğretim elemanlarının öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemektir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde görev yapan sekiz öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu öğretim elemanları aktif olarak derslere giren ve alan eğitimi konusunda uzman kişilerdir. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak "Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen kontrol listesi" oluşturulmuştur, daha sonra kontrol listesindeki ifadeleri kapsayacak şekilde sekiz adet görüşme sorusu belirlenmiş ve çalışma grubu ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının öz-düzenlemeyi artıran öğretim ve değerlendirme yöntemlerini yeterli kadar kullanmadıkları ve öğrencilerin öz-düzenlemelerini artıracak öğretim etkinliklerini yeterince göz önünde bulundurmadıkları belirlenmiştir. Bu olumsuzlukların yanında öğretim elemanlarının derse giriş etkinliklerini uyguladıkları, öğrenci katılımı ve motivasyonunu göz önünde bulundurdıkları, öğrencilerle tartışma etkinliklerinin yapıldığı ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladıkları tespit edilmiştir.

Introduction

Curriculums in Turkey are expected to be organized in accordance with the constructivist approach and to raise individuals who can organize and configure learning process in the present educational institutions. This suggests that they should be individuals who can regulate and establish control over self-learning process namely individuals who have self-regulation. According to Zimmerman (2000), self-regulation is spontaneous thoughts, feelings and the actions planned towards reaching individual goals. Thus, self-regulation is for individuals to take their own responsibility by determining his/her own purposes and strategies within the learning process.

Developing self-regulation skills is possible by creating environments for the students where they can configure their own learning process. However, it is difficult to realize this in a traditional classroom. Self-regulation helps students to construct meanings in an effective manner. However, regulation of the learning process is in the basis of self-regulation. Learning environments allowing students to realize their plans, give feedback and edit them should be created (Üredi and Üredi, 2007).

Today's information age has brought the concept of lifelong learning to the forefront and learning necessity of people both in schools and outside the school has brought a new vision to the educational process. This has caused researchers to deal with learning and associated variables. Needs of people to regulate learning when they feel learning requirements has brought out the concept of self-regulation based learning. Thus, self-regulation skill is a skill that can be acquired when the conditions are met. Giving students the self-regulation skill is one of the main tasks of the schools. In this aspect, learning and teaching activities in the school should cover skills required to be acquired (Altun, 2005). Self-regulation is based on acquisition of learning strategies, implementing and monitoring them in appropriate environments and evaluating the results (Sakız and Yetkin-Özdemir, 2014).

Self-regulated learners are aware of their own abilities since they are motivated to learn. Since they know their weak and strong parts, they obtain resources that may support their won learning process. In addition, they can take responsibilities of the learning process, control the process and choose appropriate strategies for their goals (Smith, 2001). Zimmerman (1998) stated the characteristics of the students who have low and high self-regulations as follows: learners with high self-regulation determine learning-oriented goals with prominent stage; they have high self-efficacy, can learn by themselves, follow the process, and do self-assessment. On the other hand, learners who have low self-regulation determine unspecified, remote, and performance-oriented objectives, they have low self-efficacy, find excuses, focus on the results, and refrain from self-assessment. It is obvious that training individuals having high self-regulation is important for a successful self-reliant society. Therefore, in order to raise learners with high self-regulation, teachers should provide appropriate learning environments. When the literature is reviewed, various educational applications are observed to may increase self-regulation (Helle, Tynjala and Olkinuora, 2006; Schraw, Horn, Thorndike-Christ and Bruning, 1995; Zimmerman, Bonner and Kovach, 1996). In addition, self-regulation is emphasized to be increased by the educational interventions (Boekaerts, 2005).

Self-regulated learning is a learning approach that can be used in all processes of life. In the implementing this approach, classroom environments have great effects. The main task in these environments belongs to the teacher (Sarı and Akınoğlu, 2009). Therefore, teachers who regulate the learning environment in terms of self-regulated learning and consider the learning strategies in their classes will also contribute to the student's self-regulation process. The use of teaching applications which is helpful to develop students' self-regulation levels in educational institutions is necessary for the formation of a successful generation (Aydın and Yel, 2013). A successful generation will pave the way for raising self-confident individuals who can express themselves and active in the schools and community. In this direction, teachers should learn self-regulation and know how they can help to their students in this matter in order to train individuals having self-regulation.

Üredi and Üredi (2007) listed the skills that the teachers should have in order to increase students' self-regulation skills in a learning environment as follows: teachers enable students to use their self-

regulatory strategies by encouraging students to participate cognitive activities like task analysis, strategy selection, they direct students to identify their objectives, teach to a certain self-assessments, create opportunities to participate students in learning environment in other words the students can find opportunities to express themselves, teachers give feedbacks to the students and use qualitative evaluation methods to evaluate the students. Surely a teacher who can regulate his/her own learning process will be able to pass this skill to his/her students. Therefore, higher education institutions training teachers have important roles. The use of self-regulation processes in education environment while training teachers will lead them not only to learn the process but also to use learning strategies actively. When the related studies are examined, they are seen to be conducted generally with the preservice teachers (Çiltaş and Bektaş, 2009; Sağırılı and Azapağası, 2009; Sağırılı, Çiltaş, Azapağası and Zehir, 2010). No study was encountered about self-regulated learning situation of the teachers and instructors. The study will contribute to the literature when it is viewed from this perspective. In the light of the studies outlined above; when both the teachers' effects on self-regulated learning and the deficiency related to this subject in the literature are considered, it was deemed necessary to conduct such a study. Together with this idea, the aim of this study is specified to "determine at what level self-regulated learning processes are used by the instructors training preservice science teachers".

Method

Research Model

Model of the study was in the form of case study among qualitative research methods. The purpose of the case studies is to demonstrate the results by investigating one or more conditions (Yıldırım and Şimşek, 2008). In this study, state of the instructors to use self-regulation processes was investigated.

Participants

The sample group of the study consisted of eight instructors working in the Kafkas University, Faculty of Education, Department of Science Teaching (5 Females, 3 Males). These instructors were 1 professor and 7 assistant professors. These persons were encoded as 1F, 2F, 3F, 4F, and 5F; and 1M, 2M, and 3M. These instructors actively attended classes and they were experts in the field education.

Data Collection

The study was composed of two stages:

Stage 1: Firstly, what were the applications a teacher can do in a class environment for self-regulated learning process were determined by reviewing the related literature. "self-regulated learning teacher checklist" was formed by bringing these applications to an appropriate statements (Table 2).

This created checklist was examined by two field experts and was transformed to a form containing three categories as "yes", "partially" and "no".

Some statement examples from literature which was benefited while preparing the checklist:

"Various teaching practices, cooperative learning groups, and use of technology in science education increase self-regulation and learning (Schraw, Crippen and Hartley, 2006)."

"Activities such as brainstorming, reports, collaborative projects etc. can be used for the development of self-regulation (Paris and Winograd, 2003)."

"Teachers can give extensive homeworks (Zimmerman, Bonner and Kovach, 1996)."

Stage 2: In the second stage of the study, eight interview questions were determined in such a way to cover the statements in the checklist. Semi-structured interviews were then conducted with the instructors forming the sample group of the study.

Table 1. Checklist sample items and interview questions

1. Teaching methods increasing self-regulation:	
Several tried teaching practices	What are the teaching methods you use in your course?
Cooperative learning	
Use of technology	
Inquiry learning	
Activities increasing problem solving and critical thinking	
2. Assessment methods:	
Portfolio assessment	What are the assessment methods you use in your course?
Performance evaluation	
Self-assessment	
Peer assessment	

Interviews were recorded in instructors' own rooms at the time determined by each instructor with a voice recorder and took approximately 15-20 minutes.

Data Analysis

These interviews were listened separately by two researchers and then transcribed by two researchers. These data obtained from the interviews were marked on the checklist. For the consistency of the analysis results of both researchers, $[\text{Consensus} / (\text{consensus} + \text{difference of opinion}) \times 100]$ formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used. A total of 188 codes were obtained from the interviews and consensus could not be reached on 3 codes. Thus, these values showed that the evaluations made by the researchers are consistent with each other at the rate of 98%. The data obtained in this way were tabulated in percentage and frequency.

Findings

Table 2 shows checklist generated from the study. The results obtained from interviews conducted with instructors were expressed as frequency and percentage on checklist in Table 2.

Table 2. Checklist of the results obtained from the interviews

	Results obtained from the interviews					
	Yes		Partially		No	
	f	%	f	%	f	%
1. Teaching methods increasing self-regulation:						
Various tried teaching applications	1	12.5	-	-	7	87.5
Cooperative learning	4	50	3	37.5	1	12.5
Use of technology	6	75	2	25	-	-
Inquiry learning	8	100	-	-	-	-
Activities increasing problem solving and critical thinking	5	62.5	3	37.5	-	-
2. Assessment methods:						
Portfolio assessment	1	12.5	-	-	7	87.5
Performance assessment	3	37.5	-	-	5	62.5
Self-assessment	1	12.5	-	-	7	87.5
Peer assessment	-	-	1	12.5	7	87.5
3. Discussions can be made about the benefits and acquiresments of the course at the beginning of the class.	4	50	1	12.5	3	37.5
4. Difficulty level of the subjects may be in accordance with the group.	8	100	-	-	-	-
5. Significant learning objectives can be determined.	3	37.5	5	62.5	-	-
6. Opportunity can be provided for the students to express his/her feelings.	8	100	-	-	-	-
7. Constructive feedbacks can be provided.	8	100	-	-	-	-
8. Students can be encouraged to be motivated for the course.	7	87.5	1	12.5	-	-
9. Teachers can guide the students to solve the problems they encounter in the class.	7	87.5	1	12.5	-	-
10. Extensive homework can be given in the course.	3	37.5	2	25	3	37.5
11. Group activities can be made in the course.	3	37.5	1	12.5	4	50
12. Project works can be done.	3	37.5	1	12.5	4	50
13. Discussion activities like brainstorming can be made.	7	87.5	1	12.5	-	-
14. Activities in which the students can determine goals and perform planning and assessments can be made.	1	12.5	-	-	7	87.5
15. Activities for writing and reading can be done in the course.	4	50	3	37.5	1	12.5
16. At the end of the term, self-assessment can be made with the students about the course.	3	37.5	2	25	3	37.5

When the instructors were asked about the teaching methods they used in the course, they stated that they generally used “lectures” and “question and answer” method. As seen in Table 2, when it was examined if the methods increasing the self-regulation were used or not, 50% and more of the instructors expressed that they used activities increasing cooperative learning, use of technology, inquiry learning, problem solving and critical thinking. Some of the statements of the instructors were as follows:

"I benefit from the technology in my classes. I use especially computer-aided course presentation" (1F).

"I am helping students for their learning by making them questioning and brainstorming" (2M).

When we asked the instructors what were the assessment methods they used in their courses, the instructors were observed to use mostly oral and written assessment methods among traditional evaluation methods. They stated that they could not take advantage of the portfolio and performance, the self-assessment and peer assessment methods among alternative assessment methods due to the contents of the courses (62.5-87.5%). Some of the instructors' statements were as follows:

"I do not think I could get reliable data from students in the self and peer assessment process" (3M)

"I usually use written assessments" (4F).

The instructors were seen to have deficiencies in determining significant learning goals in the courses (37.5%) and doing discussions about the benefits and acquirements of the course at the beginning (50%). On the other hand, the instructors were observed to be at sufficient level in terms of adjusting the difficulty level of the subjects in accordance with the group (100%), allowing students to express their thoughts (100%), offering constructive feedbacks (100%), encouraging them to be motivated towards the course (87.5%), and guiding the students about their problems (87.5%). Some of the instructors' statements were as follows:

"Students can express themselves easily in my courses" (5F)

"I am trying to motivate the students by associating the science subjects to daily life" (1M).

When teaching activities appropriate to self-regulated learning process were considered, it was seen in Table 2 that only 37.5% of the instructors used activities like extensive homework, group activities and project works in their courses. In addition, it was found out that the activities where students can use self-regulation processes like determining, planning, and evaluating goals have not almost been made (87.5%), and at the end of the term self-assessment with the students about the course was not made adequately. Other than these rates which were thought to be insufficient; as a positive aspect, 87.5% of the instructors were observed to apply do discussion activities like brainstorming at adequate level. Moreover, it was observed that they performed reading and writing activities in their courses at the rate of 50%. Some of the instructors' statements were as follows:

"I do not use in project and group studies much since the students are not voluntary" (2F)

"I am trying the students to learn by taking notes and writing during the course" (3M).

Conclusion and Discussion

In the case study conducted to determine the state of instructors to use the self-regulated learning processes in their courses, it was determined according to the interview results that they usually used lecture and question-answer methods among traditional teaching methods in their courses and also benefited from the methods which were appropriate to self-regulated teaching. Schraw, Crippen, and Hartley (2006) reviewed the studies conducted about science education and determined six areas increasing self-regulation as inquiry learning, cooperative learning, strategy teaching to increase solving problems and critical thinking, using the strategies which support students' concept variation and creating mental models, use of technology and the effect of student-teacher beliefs. Randi (2004) stated that teachers should give the students opportunities directly in teaching process in order for them to learn self-regulation. In this sense, it could be asserted that teaching methods in which the students actively participated increased the self-regulation.

As a result of the results obtained from the interviews, instructors are determined not to benefit from alternative assessment methods sufficiently. When the self-regulated learning process is

considered, this situation is thought to be a major deficiency. Paris and Winograd (2003) stated that self-assessment is one of the principles required to be considered in order to increase self-regulated learning and they expressed that self-assessment is useful for the teacher and student since it reflects the learning and teaching process. Zimmerman (2002) stated that self-assessment increases motivational beliefs like self-efficacy, goal orientation which are an important part of self-regulated learning process.

It was determined that instructors did not apply sufficiently activities like determining significant learning objectives during the courses and making discussions about the benefits and acquisitions of the course at the beginning. Smith (2001) suggested for the teachers to determine significant learning goals in order to increase self-efficacy perception which is a significant motivational process in self-regulatory process. It is also suggested that teachers should do class discussions about the acquisitions and goals of the students at the beginning of the course especially for the higher education students (Akt. Ader, 2014). Furthermore, as positive results, it was observed that the instructors paid attention to matters such as adjusting the difficulty level for the students, giving students the opportunities to express themselves, providing constructive feedbacks, trying to motivate them towards the course, and guiding them. When the literature was examined about this subject, Smith (2001) suggested teachers to encourage students to motivate themselves and to determine the difficulty level of the subject appropriately for the students. Moreover, feedback is observed to be important for self-regulation process (Nicol and Macfarlane-Dick, 2006; Smith, 2001).

When the teaching activities used by the instructors in their courses were examined, it was observed that they did not use sufficiently the applications like giving homework, doing group activities and projects works. However, Zimmerman, Bonner and Kovach (1996) suggested teachers to give extensive homework for self-regulated learning. Besides, project works are also seen to have positive effects on self-regulation and motivational processes (Aydin and Yel, 2013, Tynjala and Olkinuora, 2006).

Zimmerman, Bonner, and Kovach (1996) investigated the self-regulated learning process as four interrelated cyclic processes; self-assessment and monitoring, goal setting and strategy planning, strategy implementation and monitoring, and strategic outcome monitoring. It is seen that goal setting, planning learning processes and self-assessment by the students are important self-regulation processes. When the results obtained from the study were examined, it was observed that the instructors did not pay almost attention to these processes.

As a positive result, the instructors were observed to apply discussion activities like brainstorming sufficiently. Additionally, they partly realized reading and writing activities. Paris and Winograd (2003) suggested activities like collaborative projects and brainstorming in order to assist to develop self-regulation. When the reading-writing activities were examined, it was thought to assist students to learn using self-regulated learning strategies. Paris and Paris (2001) expressed that the studies on cognitive strategies focus on reading and writing strategies.

When the results obtained from the study were generally examined, it was observed that the instructors took advantage of the technology in their courses, applied activities for the introduction of the class, considered the student participation and motivation, did discussion activities with the students, allowed students to express themselves, provide constructive feedbacks to them, and guided the students about their problems. In this respect, it was understood that the instructors partially applied self-regulated learning however it could be asserted that there were some deficiencies in transforming and application of self-regulation to the class environment. It is thought to be helpful to inform both instructors and for the teachers in terms of elimination of their deficiencies in this subject.

* 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu (2015)'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir

Acnowledge

*This study was presented at the 3th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (9-11 September 2015).

Türkçe Sürümü

Giriş

Türkiye’de eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde düzenlenmesi ile günümüz eğitim kurumlarında öğrenme sürecini düzenleyebilen ve yapılandırabilen bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu durum kendi öğrenme süreci üzerinde hakimiyet kurabilen ve düzenleyebilen yani öz-düzenlemeye sahip bireyler olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Zimmerman (2000)’e göre öz-düzenleme kendiliğinden ortaya çıkan düşünceler, hisler ve bireysel hedeflere ulaşma yolunda planlanan eylemlerdir. Böylece öz-düzenleme bireyin öğrenme süreci içerisinde kendi amaç ve stratejilerini belirleyerek, kendi öğrenme sorumluluğunu almasıdır.

Öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yapılandırabilecekleri ortamlar oluşturmakla mümkün olur. Fakat geleneksel bir sınıf içerisinde bunun gerçekleşmesi zordur. Öz-düzenleme, öğrencilerin etkin bir şekilde anlamları yapılandırmasına yardım eder. Ancak öz-düzenlemenin temelinde, öğrenme sürecinin düzenlenmesi vardır. Bu süreçte öğrencilerin planlarını gerçekleştirmelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve düzeltmelerine fırsat veren öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir (Üredi ve Üredi, 2007).

Günümüz bilgi çağı yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarıp kişilerin hem okulda hem de okul dışında öğrenme gerekliliği, eğitim sürecine yeni bir vizyon kazandırmıştır. Bu da araştırmacıların, öğrenme ve ilgili değişkenlerle ilgilenmelerine neden olmuştur. Kişilerin öğrenme gereksinimlerini hissettikleri zaman öğrenmelerini düzenleme ihtiyacı, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Böylece, öz-düzenleme becerisi, koşullar sağlandığında kazanılabilecek bir beceridir. Öğrencilere öz-düzenleme becerisini kazandırmak, okulların esas görevlerinden biridir. Bu bakımdan okuldaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kazandırılmak istenen becerileri kapsamı gerekmektedir (Altun, 2005). Öz-düzenleme, öğrenme stratejilerinin kazanılmasını ve bunların uygun ortamlarda uygulamaya konulmasını, izlenmesini ve sonuçların değerlendirilmesini esas alır (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014).

Öz-düzenlemeli öğrenenler, öğrenme için motive olduklarından kendi yeteneklerinin farkındadırlar. Güçlü ve zayıf yönlerini bildiklerinden kendi öğrenme süreçlerine destek olabilecek kaynaklar edinirler. Ayrıca öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır, süreci kontrol edebilir ve hedeflerine uygun stratejiler seçebilirler (Smith, 2001). Zimmerman (1998), düşük ve yüksek öz-düzenlemeye sahip öğrencilerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: Yüksek öz-düzenlemeye sahip öğrenenler belirgin aşamalı ve öğrenme yönelimli amaçlar belirler, yüksek öz-yeterliliğe sahiptir, kendi kendine öğrenebilir, süreci izleyip öz-değerlendirme yapabilirler. Düşük öz-düzenlemeye sahip öğrenenler ise, belirgin olmayan uzak ve performans yönelimli amaçlar belirler, düşük öz-yeterliliğe sahiptir, bahaneler bulur, sonuca odaklıdır ve öz-değerlendirmeden kaçınırlar. Görülmektedir ki yüksek öz-düzenlemeye sahip bireyler yetiştirilmesi kendine güvenen başarılı bir toplum için önemlidir. Bu nedenle yüksek öz-düzenlemeli öğrenenler yetiştirmek için öğretmenlerin uygun öğrenme ortamları sağlamaları gerekmektedir. Literatüre bakıldığında çeşitli öğretim uygulamalarının öz-düzenlemeyi artırabileceği görülmektedir (Helle, Tynjala ve Olkinuora, 2006; Schraw, Horn, Thorndike-Christ ve Bruning, 1995; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Ayrıca öz-düzenlemenin eğitimsel müdahalelerle artırılabilirliği de vurgulanmaktadır (Boekaerts, 2005).

Öz-düzenlemeli öğrenme, hayatın bütün süreçlerinde kullanılabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın uygulanmasında, sınıf ortamlarının etkisi büyüktür. Bu ortamlardaki esas görev öğretmene düşmektedir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bu nedenle öğrenme ortamını öz-düzenlemeli öğrenmeye göre düzenleyen ve derslerinde öğrenme stratejilerini göz önünde bulunduran öğretmen öğrencinin öz-düzenleme sürecine de katkıda bulunmuş olacaktır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin öz-düzenleme seviyelerini geliştirmelerine yardımcı öğretim uygulamalarının kullanılması, başarılı bir neslin oluşması için gerekmektedir (Aydın ve Yel, 2013). Başarılı bir nesil, kendine güvenen, kendini ifade edebilen,

okullarda ve toplum içerisinde aktif olan bireylerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-düzenlemeye sahip bireyler yetiştirebilmeleri için öz-düzenlemeyi öğrenmeleri ve bu konuda öğrencilerine nasıl yardımcı olabileceklerini bilmeleri gerekmektedir.

Üredi ve Üredi (2007), bir öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırmak için öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Öğretmen öğrencilerin görev analizi, strateji seçimi gibi bilişsel etkinliklere öğrencilerin katılmalarını teşvik ederek onların öz-düzenleme stratejilerini kullanmalarına olanak sağlar, öğrencileri amaçlarını belirlemeye yönlendirir, öğrencilere belirli öz değerlendirmeler yapmayı öğretir, öğrenme ortamına öğrencileri katmak için imkânlar oluştururlar yani öğrenciler kendilerini ifade edebilecek fırsatlar bulurlar, öğrencilere geri bildirimlerde bulunurlar ve öğrencileri değerlendirmek için niteliksel değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Şüphesiz kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen öğretmen, bu beceriyi öğrencilerine de aktarabilecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmen yetiştirirken öz-düzenleme süreçlerinin eğitim ortamında kullanılması onların hem süreçleri öğrenmelerine hem de öğrenme stratejilerini aktif olarak kullanmalarına yol açacaktır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların genellikle öğretmen adayları ile yapıldığı görülmüştür (Çiltaş ve Bektaş, 2009; Sağır ve Azapağası, 2009; Sağır, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010). Öğretmen ve öğretim üyelerinin öz-düzenlemeli öğrenme durumları üzerine yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan da bakıldığında çalışma literatüre katkıda bulunacaktır. Yukarıda özetlenen çalışmaların ışığında, öz-düzenlemeli öğrenme üzerine hem öğretmenin etkisi, hem de literatürde bu konudaki eksiklik düşünüldüğünde böyle bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür. Bu düşünceyle çalışmanın amacı “fen bilgisi öğretmen adayı yetiştiren öğretim elemanlarının öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini ne düzeyde kullandıklarını tespit etmek” şeklinde belirlenmiştir

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklindedir. Durum çalışmalarında amaç bir veya birkaç durumun araştırılarak sonuçların ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da, öğretim üyelerinin öz-düzenleme süreçlerini kullanma durumları araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde görev yapan sekiz öğretim elemanı oluşturmaktadır (5 Bayan, 3 Erkek). Bu öğretim elemanları 1 profesör ve 7 yardımcı doçentten oluşmaktadır. Bu kişiler 1B, 2B, 3B, 4B ve 5B; 1E, 2E ve 3E şeklinde kodlanmıştır. Bu öğretim elemanları aktif olarak derslere girmekte ve alan eğitimi konusunda uzman kişilerdir.

Araştırma süreci

Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır:

1. aşama: Öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak bir öğretmenin öz-düzenlemeli öğrenme süreci için sınıf ortamında yapabileceği uygulamaların neler olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamalar uygun ifadeler şekline getirilerek “Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen kontrol listesi” oluşturulmuştur (Tablo 2). Oluşturulan bu kontrol listesi iki alan uzmanı tarafından incelenerek “evet”, “kısmen” ve “hayır” şeklinde üç kategoriden oluşan bir form şekline getirilmiştir.

Kontrol listesi oluşturulurken yararlanılan ilgili literatürden bazı örnek ifadeler:

“Fen eğitiminde çeşitli öğretim uygulamaları, işbirlikli öğrenme grupları ve teknoloji kullanımı öz-düzenleme ve öğrenmeyi artırmaktadır (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).”

“Öz-düzenlemenin gelişmesi için beyin fırtınası, raporlar, işbirlikli projeler, vb. etkinlikler kullanılabilir (Paris ve Winograd, 2003).”

“Öğretmenler kapsamlı ev ödevleri verebilir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996).”

2. Aşama: Çalışmanın ikinci aşamasında, kontrol listesindeki ifadeleri kapsayacak şekilde sekiz adet görüşme sorusu belirlenmiştir. Daha sonra çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Kontrol listesi örnek maddeleri ve görüşme soruları

1.Öz-düzenlemeyi artıran öğretim yöntemleri:	
Çeşitli denenmiş öğretim uygulamaları	Derslerinizde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
İşbirlikli öğrenme	
Teknoloji kullanımı	
Sorgulayıcı öğrenme	
Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artıran etkinlikler	
2.Değerlendirme yöntemleri:	
Portfolyo değerlendirme	Derslerinizde kullandığınız değerlendirme yöntemleri nelerdir?
Performans değerlendirme	
Öz değerlendirme	
Akran değerlendirme	

Görüşmeler her bir öğretim elemanının belirlediği saatte, kendi odalarında yaklaşık olarak 15-20 dk'lık sürelerle yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Daha sonra bu görüşmeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenerek transkript edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu veriler kontrol listesi üzerinde işaretlenmiştir. Her iki araştırmacının analiz sonuçlarının birbiriyle tutarlığı için Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. Görüşmelerden toplam 188 kod elde edilmiş ve 3 kod üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır. Dolayısıyla bu değerler bize araştırmacıların yaptıkları değerlendirmelerini %98 oranında birbiriyle tutarlı olduğunu göstermiştir. Bu şekilde elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışmadan oluşturulan kontrol listesi Tablo 2'de görülmektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de kontrol listesi üzerinde frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2. Görüşmelerden elde edilen bulgulara ait kontrol listesi

	Görüşmelerden elde edilen bulgular					
	Evet		Kismen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1.Öz-düzenlemeyi artıran öğretim yöntemleri:						
Çeşitli denenmiş öğretim uygulamaları	1	12,5	-	-	7	87,5
İşbirlikli öğrenme	4	50	3	37,5	1	12,5
Teknoloji kullanımı	6	75	2	25	-	-
Sorgulayıcı öğrenme	8	100	-	-	-	-
Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artıran etkinlikler	5	62,5	3	37,5	-	-
2.Değerlendirme yöntemleri:						
Portfolyo değerlendirme	1	12,5	-	-	7	87,5
Performans değerlendirme	3	37,5	-	-	5	62,5
Öz değerlendirme	1	12,5	-	-	7	87,5
Akran değerlendirme	-	-	1	12,5	7	87,5
3.Ders başında o dersle ilgili yararları ve kazanımları hakkında tartışma yapılabilir.	4	50	1	12,5	3	37,5
4.Konuların zorluk düzeyi gruba uygun bir şekilde olabilir.	8	100	-	-	-	-
5.Anamlı öğrenme hedefleri belirlenebilir.	3	37,5	5	62,5	-	-
6.Öğrencinin düşüncelerini ifade etmesi sağlanabilir.	8	100	-	-	-	-
7.Yapıcı geri bildirimler sağlanabilir.	8	100	-	-	-	-
8.Öğrenci derse karşı motive olması için teşvik edilebilir.	7	87,5	1	12,5	-	-
9.Öğretmen öğrencilere derste karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için yol gösterebilir.	7	87,5	1	12,5	-	-
10.Derslerde geniş ev ödevleri verilebilir.	3	37,5	2	25	3	37,5
11.Derste grup etkinlikleri yapılabilir.	3	37,5	1	12,5	4	50
12.Proje çalışmaları yapılabilir.	3	37,5	1	12,5	4	50
13.Sınıfta beyin fırtınası gibi tartışma etkinlikleri yapılabilir.	7	87,5	1	12,5	-	-
14.Öğrencilerin amaçlar belirleme, planlama ve değerlendirme yapabilecekleri etkinlikler yapılabilir.	1	12,5	-	-	7	87,5
15. Derste okuma ve yazmaya yönelik etkinlikler yapılabilir.	4	50	3	37,5	1	12,5
16. Dönem sonunda dersle ilgili öğrencilerle öz değerlendirme yapılabilir.	3	37,5	2	25	3	37,5

Görüşmede öğretim elemanlarına derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri sorulduğunda genellikle “düz anlatım” ve “soru cevap” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öz-düzenlemeyi artıran yöntemlerden kullanıp kullanmadıklarına bakıldığında Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının %50 ve daha fazlası işbirlikli öğrenme, teknoloji kullanımı, sorgulayıcı öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artıran etkinlikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Derslerimde teknolojiden yararlanıyorum. Özellikle bilgisayar destekli ders sunumları kullanıyorum” (1B)
“Öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak sorgulayarak öğrenmelerine yardımcı oluyorum” (2E)

Öğretim elemanlarına derslerinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin neler olduğunu sorduğumuzda daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerinden olan sözlü ve yazılı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan portfolyo, performans, öz ve akran değerlendirme yöntemlerinden ise derslerinin içeriklerinden dolayı pek fazla yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir (%62,5-87,5). Öğretim elemanlarının ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Öz ve akran değerlendirme sürecinde öğrencilerden güvenilir veriler alabileceğimi düşünmüyorum”(3E)
“Genellikle yazılı değerlendirmeler kullanıyorum”(4B)

Öğretim elemanlarının derslerde anlamlı öğrenme hedefleri belirleme (%37,5) ve dersin başında yararları ve kazanımları hakkında tartışmalar yapma (%50) konusunda eksik oldukları görülmektedir. Diğer yandan konuların zorluk düzeyini gruba uygun şekilde ayarlama (%100), öğrencinin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlama (%100), yapıcı geri bildirimlerde bulunma (%100), derse karşı motive olmaları için teşvik etme (%87,5) ve öğrencilere problemleriyle ilgili yol gösterme (%87,5) hususlarında öğretim elemanlarının yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenciler derslerimde kendilerini rahatlıkla ifade edebiliyorlar”(5B)
“Fen konularını günlük hayatla ilişkilendirerek öğrencileri motive etmeye çalışıyorum”(1E)

Öz-düzenlemeli öğrenme sürecine uygun öğretim etkinlikleri düşünüldüğünde, Tablo 2’de öğretim elemanlarının derslerinde geniş ev ödevleri, grup etkinlikleri ve proje çalışmaları gibi etkinlikleri sadece %37,5’inin uyguladığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin amaçlar belirleme, planlama ve değerlendirme gibi öz-düzenleme süreçlerini kullanabilecekleri etkinliklerin neredeyse yapılmadığı (%87,5), dönem sonunda ise dersle ilgili öğrencilerle öz-değerlendirmenin de yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır. Yetersiz olarak düşünülen bu oranların dışında olumlu bir yön olarak öğretim elemanlarının %87,5’inin beyin fırtınası gibi tartışma etkinliklerini yeterince uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca, okuma ve yazmaya yönelik etkinlikleri %50 oranında derslerinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Proje ve grup çalışmalarında öğrenciler gönüllü olmadıklarından pek fazla kullanamıyorum”(2B)
“Ders esnasında öğrencilere notlar aldırarak yazarak da öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum”(3E)

Sonuç ve Tartışma

Öğretim üyelerinin derslerinde öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerini kullanma durumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan durum çalışmasında, görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanları derslerinde genellikle geleneksel öğretim yöntemleri olan düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları, bunların yanında öz-düzenlemeli öğrenmeye uygun olan yöntemlerden de yararlandıkları belirlenmiştir. Schraw, Crippen ve Hartley (2006), fen eğitimi hakkında yapılan çalışmaları inceleyerek; sorgulayıcı öğrenme, işbirlikli öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünmeyi artırmak için strateji öğretimi, öğrencilerin kavram değişimlerini ve zihinsel modeller oluşturmalarını destekleyici stratejilerin kullanımı, teknoloji kullanımı ve öğrenci-öğretmen inançlarının etkisi şeklinde öz-düzenlemeyi artıran altı alan belirlemişlerdir. Randi (2004), öğrencilerin öz-düzenlemeyi öğrenebilmeleri açısından öğretmenlerin öğretim sürecinde onlara doğrudan fırsatlar vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif olarak katıldığı öğretim yöntemlerinin öz-düzenlemeyi artırdığı söylenebilir.

Görüşmelerden elde edilen bulguların sonucunda, öğretim elemanlarının alternatif değerlendirme yöntemlerinden yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir. Öz-düzenlemeli öğrenme süreci düşünüldüğünde bu durumun büyük bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Paris ve Winograd (2003), öz-

değerlendirmenin öz-düzenlemeli öğrenmeyi artırmak için göz önünde bulundurulması gereken prensiplerden biri olduğunu belirtmiş ve öz-değerlendirmenin öğrenme ve öğretim sürecini yansıttığından dolayı öğretmen ve öğrenci için yararlı olduğunu ifade etmiştir. Zimmerman (2002)'de, öz-değerlendirmenin öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan öz-yeterlik, amaç yönelimi gibi motivasyonel inançları artırdığını belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının derslerde anlamlı öğrenme hedefleri belirleme ve dersin başında yararları ve kazanımları hakkında tartışmalar yapma gibi etkinlikleri yeteri kadar uygulamadıkları belirlenmiştir. Smith (2001), öz-düzenleme sürecinde önemli bir motivasyonel süreç olan öz-yeterlik algısının artırılması için öğretmenlere anlamlı öğrenme hedefleri belirlemelerini önermişlerdir. Özellikle yükseköğretim seviyesindeki öğrenciler için öğretmenlere dersin başında öğrencilerin kazanım ve hedefleri ile ilgili sınıf tartışmaları yapmaları da önerilmektedir (Akt. Ader, 2014). Bunun yanında olumlu sonuçlar olarak da öğretim üyelerinin konuların zorluk düzeylerini öğrencilere göre ayarlama, öğrencilere düşüncelerini ifade etme imkânları verme, yapıcı geri bildirimde bulunma, derse karşı onları motive etmeye çalışma ve onlara rehberlik etme gibi hususlara dikkat ettikleri görülmektedir. Bu konuda literatüre bakıldığında Smith (2001), öğretmenlere öğrencileri kendilerini motive etmeleri için teşvik etmelerini ve konunun zorluk düzeyini öğrencilere uygun şekilde belirlemelerini önermiştir, Ayrıca geri bildirim öz-düzenleme süreci için önemli olduğu da görülmektedir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Smith, 2001).

Öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları öğretim etkinliklerine bakıldığında öğrenciye ödev verme, grup etkinlikleri ve proje çalışmaları yapma gibi uygulamaları yeteri kadar kullanmadıkları görülmektedir. Oysa Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) öz-düzenlemeli öğrenme için öğretmenlere geniş ev ödevleri vermelerini önermiştir. Bunun yanında proje çalışmalarının da öz-düzenleme ve motivasyonel süreçler üzerine olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Aydın ve Yel, 2013; Helle, Tynjala ve Olkinuora, 2006).

Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) öz-düzenlemeli öğrenme sürecini birbiriyle ilişkili dört döngüsel süreç şeklinde incelemişlerdir: Öz-değerlendirme ve izleme, amaç belirleme ve strateji planlama, strateji uygulama ve izleme, stratejik sonuç izleme. Görülmektedir ki öğrencilerin amaçlar belirlemesi, öğrenme süreçlerini planlaması ve kendilerini değerlendirmesi önemli öz-düzenleme süreçlerindedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretim üyelerinin bu tür süreçlere neredeyse hiç dikkat etmedikleri görülmüştür.

Olumlu bir sonuç olarak, öğretim elemanlarının beyin fırtınası gibi tartışma etkinliklerini yeterince uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okuma ve yazmaya yönelik etkinlikleri de kısmen gerçekleştirdikleri görülmektedir. Paris ve Winograd (2003), öz-düzenlemenin gelişmesine yardımcı olmak için işbirlikli projeler ve beyin fırtınası gibi etkinlikler yapılmasını önermişlerdir. Okuma-yazma etkinliklerine bakıldığında ise, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Paris ve Paris (2001)'de, bilişsel stratejilere yönelik çalışmalarının okuma ve yazma stratejileri üzerine odaklandığını ifade etmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının derslerinde teknolojidenden yararlandıkları, derse giriş etkinliklerini uyguladıkları, öğrenci katılımı ve motivasyonu göz önünde bulundurdıkları, öğrencilerle tartışma etkinliklerinin yapıldığı, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladıkları, öğrencilere yapıcı geri bildirimlerde buldukları ve öğrencilere problemleriyle ilgili rehberlik ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının öz düzenlemeli öğrenmeyi kısmen uyguladıkları anlaşılmaktadır fakat öz-düzenlemeyi ders ortamlarına aktarma ve uygulamada bazı eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Gerek öğretim elemanlarının gerekse öğretmenlerin bu konularda eksikliklerinin giderilmesi açısından bilgilendirilmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

References

- Ader, E. (2014). Akademik Öz-Düzenleme Strateji Gelişimi. Sakız, G. (Ed.), *Öz-düzenleme* (54-77). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altun, S. , (2005). Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü , Unpublished doctorate thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. & Yel, M. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Seviyeleri ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi, *Turkish Studies-Sosyal Bilimler*, 8(12), 95-107.
- Boekaerts, M. (2005). Self-regulation: With a focus on the self-regulation of motivation and effort. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & I.E. Sigel & K.A. Renninger (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4, Child psychology in practice* (6th edn.). New York: Wiley.
- Çiltaş, A. & Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students` into mathematics lesson. *An International Journal Social Sci. and Humanities*, 28,152-159.
- Helle, L., Tynjala, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education-theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). California : Sage Publications.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. Retrieved February 10, 2015 from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Randi, J. (2004). Teachers as self- regulated learners. *The Teachers College Record*, 106(9), 1825- 1853.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. & Zehir, K. (2010). Yüksek Öğretimin Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerine Etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*,18(2) 587- 596.
- Sağırlı, M. Ö., & Azapağası, (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 129-161.
- Sakız, G. & Yetkin-Özdemir, İ.E. (2014). Öz-Düzenleme ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. Sakız, G.(Ed.) , *Öz-düzenleme* (2-23). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, A. & Akinoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995), Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359–368.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700.
- Üredi, I. & Üredi, L., (2007). Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Zimmerman, B. J.(1998).Developing self-fulfilling cycles of academic regulation:An analysis of exemplary instructional models.In B. J. Zimmerman and D.H. Schunk(Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self- reflective ve practice* (pp. 1- 19).London: Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. , 2000. Attaining self-regulation:A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner(Eds), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.



The Effect of Power Sources Used by Lecturers in Class Management on The Pre-Service Teachers' Perceptions of Fairness Regarding Their Learning Environment *

Tuğba HOŞGÖRÜR **^a, Yılmaz İlker YORULMAZ^a

^a Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye



Article Info

DOI:

Article history:

Received 27 June 2016

Revised 25 July 2016

Accepted 27 July 2016

Keywords:

Organizational justice,

Organizational power,

Power sources,

Lecturers.

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of the power sources used by lecturers in class management on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. The sample of the study, which was designed in the correlational survey model, consists of 455 pre-service teachers studying at Muğla Sıtkı Koçman University. The data were collected through the application of the 'Fair Learning Environment Scale' and the 'Lecturers' Power Sources Scale'. In the analysis of the data, descriptive statistics, *t*-test, ANOVA and multiple regression analysis was used. Based on the findings, it was seen that pre-service teachers perceive their learning environment as a medium level of fair in general and they think the lecturers use legitimate power the most. Pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments and the power sources used by their lecturers do not significantly differ according to *gender* variable but they do differ according to class and department variables. The power sources used by lecturers explain 57% of the total variance of the respectful partnership dimension and 46% of the total variance of the systemic fairness dimension of the fair learning environment. The use of personal power and information power by the lecturers leads to an increase in pre-service teachers' perceptions of fairness and the use of coercive power leads their fairness expectations to decrease.

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarına Yönelik Adalet Algılarına Etkisi

Makale Bilgisi

DOI:

Makale geçmişi:

Geliş 27 Haziran 2016

Düzeltilme 25 Temmuz 2016

Kabul 27 Temmuz 2016

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel adalet,

Örgütsel güç,

Güç kaynakları,

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenim gören 455 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, *t*-testi, ANOVA ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını genel olarak orta düzeyde adil olarak algıladıkları ve öğretim elemanlarının en fazla yasal güce başvurdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algıları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç

* This article is the extended version of an abstract presented orally at the 3rd International Eurasian Educational Research Congress held at Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla, Turkey on 31 May - 03 June, 2016.

** Autor: t.hosgorur@gmail.com

Öğretim elemanları.

kaynaklarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet değişkeni açısından değişmemekle birlikte, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılaştığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun toplam varyansının %57'sini, adil kurumsal işleyiş boyutunun toplam varyansının %46'sını açıklamaktadır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kişisel güç ve bilgi gücü kaynaklarını kullanmaları, öğretmen adaylarının öğrenme ortamına yönelik adalet algılarını artırmakta; zorlayıcı güce başvurmaları adalet algılarını azaltmaktadır.

Introduction

The concept of justice is generally described as the existence of a rapport between the rights of an individual and the rights of others, and also as the condition of appropriateness for fairness and rights (Cevizci, 1996, p. 11). When justice is mentioned in an organisational environment, the evaluations of individuals working in organisations regarding the convenience of administrators' behaviours and applications with ethics and moral values constitutes the framework (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007, p. 35). Individuals' perceptions of organisational justice are associated with their system of values (Enoksen & Sandal, 2015). With regards to this, organisational justice refers to the personal opinions of individuals regarding the appropriateness of situations individuals are exposed to, with the moral values. In this regard, an administrator's attempts to be fair require him to evaluate his behaviours and applications in terms of employees' points of view (Cropanzano et al., 2007, p. 35). Besides, it is considered that one of the factors which form the viewpoints of individuals towards justice is that from which sources the administrators take their powers in interactions with their employees.

Organisational Justice

In the related literature, the concept of organisational justice is identified with terms such as distributive justice which depends on the assumption of equality in distributing the revenue, reward or opportunities, procedural justice which emphasises that the decisions of administrators should not change according to individuals, time or environment, and interactional justice which stands for the fact that the relationships with employees should be carried out in an equality framework (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005). In terms of distributive justice, Lawler (1977) states that seeking equality in performance evaluation, rewarding and the allocation of the resources in organisations positively affect individuals' perception of fairness, which ensures that they have higher job satisfaction and their organisational effectiveness increases accordingly. As for procedural justice, it takes place through the unbiased and impartial behaviours of administrators and their objective decisions within the frame of ethical principles (Leventhal, Karuza, & Fry, 1980). Besides, the factors such as treating the individuals gently and respectfully in organisations, communicating with them honestly and sincerely, and making the required explanations regarding the decisions taken are asserted to affect individuals' interactional justice (Bies & Moag, 1986; Folger & Cropanzano, 1998).

According to Adams (1965), the fact that there are interaction, sharing and decision-making processes in organisational structures, brings about the possibility to encounter cases of injustice. On this issue, Aydın (2001, p. 156) states that one of the important variables which negatively impacts employee morale is their suspicion regarding the honesty and impartiality of administrators. Furthermore, Hoy & Tarter (2004) emphasise the direct effect of individuals' perception of fairness in organisations on their job satisfaction. Moreover, Tyler & Caine (1981) state that implementing decisions taken independent of each individual is of significance in terms of internalising the administrators. The studies conducted on this subject matter also indicate that the perceptions of individuals towards organisational justice have an effect on their performances and organisational commitment (Schminke, Arnaud, & Taylor, 2015). In this regard, it might be asserted that employees' perceptions of fairness are of crucial importance, both in terms of individuals and organisations. When the case of organisational justice is transferred into the classroom environment, the effects of teachers' behaviours as classroom managers on students, in other words the target audience, might result in more significant results. Whalen & Koernig (2009) state that students' perceptions of fairness regarding their learning environment have an effect on their performance, and their attitudes towards courses and academic staff. When the target audience of education is pre-service teachers, their attitudes towards the teaching profession will probably be affected from this aforementioned situation. One of the variables which affect pre-service teachers' perceptions of fairness towards educational environments is considered to be the sources of power employed by their lecturers.

Organisational Power

The concept of power generally refers to the ability to have the desired behaviours exhibited; including formal and informal, and legal and illegal methods (Hoy & Miskel, 2010, p. 203). There is no guarantee that power-holders in organisations use their power in a sensible and fair way (Bolman & Deal, 2008, p. 238). In this regard, the fact in which sources the lecturers receive their power is of crucial importance. According to French & Raven's (1959) classification, which might be stated to form the basis of the studies conducted regarding the power sources, there are five power sources which are legitimate, reward, coercive, referent, and expert powers. Among these power sources, legitimate, coercive and reward powers emerge from the organisational status that administrators have (Hoy & Miskel, 2010). Legitimate power, the source of which is the legal status of the administrator, is used to manage lower rank employees. According to Tyler (1990), this power source, which includes the use of authority, requires lower ranks to obey such orders and to apply the decisions of those of higher rank. Similarly, coercive power is the ability to have an effect on the undesired behaviours of the lower ranks through punishment. Raven & French (1958) state that legitimate and coercive powers are differentiated in terms of observability, which means coercive power might be observed tangibly, while legitimate power might not. As for reward power, it is the ability of the administrators to have those of lower rank exhibit desired behaviours through reward. The effect of this power source is dependent on the attractiveness of the reward and the administrators' level of control regarding reward sources.

As for the expert, referent, and informational powers, it might be asserted that they emerge from the individual status of the administrators. Expert power is defined as the ability of the administrators to have an impact on the lower ranked employees through their knowledge and skills. As to the referent power, it is the ability to have an impact on the employees of lower rank through admiration felt for the administrator. According to Martin (1978), referent power is differentiated from expert power in that it is possible to reach larger masses through referent power. The informational power which is added to French & Raven's (1959) classification by Raven (1965) is defined as the ability to have an impact on those of lower rank through information held by the administrators. According to Erchul & Raven (1997), informational power generally comes under the expert power in literature. In both power sources, those of lower rank accept that recommendations of the administrators are the best way to solve problems. However, they understand the reason why this manner of solution is best for them is through informational power, yet they do not try to question the trueness of the solution offered through expert power.

The studies conducted indicate that especially the coercive power has negative impacts on individuals (Aslanargun, 2009; Özdemir, 2013). In Özdemir's (2013, p. 285) study, it is stated that pre-service teachers' motivations decrease when lecturers use coercive power, and their motivations increase when lecturers prefer to use referent, reward and expert powers. Additionally, in Jamieson & Thomas' (1974) study, it is stated that the use of coercive power has a negative relationship with students' learning satisfactions, learning qualities and the impact of teachers on the class. Besides, in McCroskey & Richmond's (2009) study, it is asserted that students' cognitive and affective learning has a negative relationship with the use of legitimate and coercive powers, and positive with the use of referent and expert powers.

In the literature, there are many studies which investigate the opinions of teachers (Altinkurt & Yılmaz, 2010; Babaoğlu & Ertürk, 2003; Baş & Şentürk, 2011; Dündar & Tabancalı, 2012; Oğuz, 2011; Polat & Celep, 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Yılmaz & Taşdan, 2009) and students (Chory-Assad, 2002; Chory, 2007; Çağlar, 2013; Hoy & Tarter, 2004; Lizzio, Wilson, & Hadaway, 2007; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005; Tata, 1999; Tomul, Çelik, & Taş, 2012) regarding the organisational justice. Additionally, there are some studies conducted within educational organisations which aim at determining the power sources used by school administrators (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol, & Salalı, 2014; Aslanargun, 2009; Atmaca, 2014; Gökkaya, 2010; Helvacı & Kayalı, 2011; Hoşgörür, 2016; Johnson & Short, 1998; Koşar & Çalık, 2011; Koyuncu, 2016; Uğurlu & Demir, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2012), educational supervisors (Sapanacı, Aslanargun, & Kılıç, 2014; Titrek & Zafer, 2009), heads of department

in universities (Özaslan & Gürsel, 2008), and academic staff and teachers (Jamieson & Thomas, 1974; McCroskey & Richmond, 2009; Özdemir, 2013). The scope of these studies consists of the relationship between organisational justice, power sources and some other variables. However, any studies investigating the relationship between the power sources used by lecturers and pre-service teachers' perceptions of fairness have not been found in literature. In this regard, the purpose of this study is to determine the effect of the power sources used by lecturers in class management on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. In accordance with this purpose, the following research questions form the base of this research study:

1. How are pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment?
2. Do pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment differ according to gender, class, and department variables?
3. How are the opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers?
4. Do the opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers differ according to gender, class and, department variables?
5. Do the power sources used by lecturers significantly predict pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment?

Method

The study was designed in the correlational survey model. The population of the study consists of 3,135 pre-service teachers studying at the Faculty of Education of Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey, during the 2015-2016 academic year. In identification of the sample, disproportionate cluster sampling technique was employed. The sample size to represent the population was calculated as 342 for a 95% confidence level. However, taking into consideration that there might be a lower return rate or imprecise completion of scales, the data were collected from 488 pre-service teachers, and analyses were conducted with 455 valid scales returned from the participants.

66.4% (n=302) of the participants are female and 33.6% (n=153) are male. 20.7% (n=94) of the participant pre-service teachers are first graders, 27.7% (n=126) second graders, 23.5% (n=107) third graders, and 28.1% (n=128) fourth graders. 47.5% (n=216) of the pre-service teachers study at the department of Elementary Education Teaching, 16.5% (n=75) are from Educational Sciences, 14.5% (n=66) from Turkish Language Teaching, 11.6% (n=53) from Foreign Language Teaching, and 9.9% (n=45) from Fine Arts Teaching.

The data were collected through the application of the 'Fair Learning Environment Scale' and the 'Lecturers' Power Sources Scale'. The Fair Learning Environment Scale was developed by Lizzio et al. (2007), and adapted to Turkish by Özer & Demirtaş (2010) in order to determine university students' perceptions of fairness regarding their learning environment. The scale consists of two sub-dimensions, which are "Respectful Partnership" (nine items) and "Systemic Fairness" (six items). The items in the scale relate to whether or not there is interpersonal justice, which specifically focuses on the relationships between students and faculty staff, in the respectful partnership dimension; and also on the access to information and the ways in which problems are solved effectively, or not, in the systemic fairness dimension (Lizzio et al., 2007). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Disagree' through to '5: Totally Agree'. High scores from the sub-dimensions show high levels of respectful partnership and systemic fairness in learning environments. The item-total correlation coefficients of the scale vary from .39 to .74. The variance ratio explained by the scale was determined as 44.71% (Respectful Partnership: 35.82%, Systemic Fairness: 8.89%), and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient as .87 (Respectful Partnership = .81; Systemic Fairness = .76). For this study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .89 (Respectful Partnership = .87; Systemic Fairness = .73).

The Lecturers' Power Sources Scale, developed by Aslanargun & Eriş (2013), identifies from which sources the lecturers' use of power stem. The scale consists of 34, five-point, Likert-type items and determines the power sources used by lecturers in seven sub-dimensions, which are personal power (ten items), coercive power (six items), referent power (seven items), informational power (four items), expert power (three items), legitimate power (two items), and understanding power (two items). The items in the scale are scored in the intervals of '1: Totally Disagree' through to '5: Totally Agree'. It is not possible to obtain a total score from the whole of the scale. The dimensions in the scale are interpreted as "1.00-1.79: Very Low", "1.80-2.59: Low", "2.60-3.39: Medium", "3.40-4.19: High", and "4.20-5.00: Very High" level of power use. The item-total correlation coefficients of the scale vary from .36 to .66. The variance ratio explained by the scale is 53.32% and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is .92. For this study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .91.

In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test and ANOVA were used. For significant F values, Tukey test was used in order to determine the source of significant difference. In addition, multiple regression analysis was used to determine whether or not the power sources used by lecturers significantly predict the pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environments. Correlation coefficient as an absolute value ranging from 0.70 to 1.00 are considered as a high correlation, 0.69 to 0.30 as moderate, and 0.29 to 0.00 as a low correlation (Büyüköztürk, 2009).

Findings

In this section, firstly, the participant pre-service teachers' views regarding the fairness of their learning environments and the power sources used by lecturers in class management are presented. Then, based on the multiple regression analysis, it was aimed at determining to what extent the power sources used by lecturers affect the pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. The opinions of pre-service teachers regarding their fair learning environment are shown in Table 1.

Table 1.
Pre-Service Teachers' Opinions Regarding their Fair Learning Environment

<i>Dimensions</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Respectful Partnership	455	2.80	.80
Systemic Fairness	455	3.07	.77
Total	455	2.91	.73

According to Table 1, it was identified that the pre-service teachers perceive their fair learning environment in the systemic fairness dimension and the whole scale as partially fair, and in the respectful partnership dimension as a medium level. Comparison of the pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments in terms of gender variable is shown in Table 2.

Table 2.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Gender Variable

<i>Scale</i>	<i>Dimension</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fair Learning Environment	Respectful Partnership	Female	302	2.80	.76	453	.13	.89
		Male	153	2.79	.88			
	Systemic Fairness	Female	302	3.10	.74	453	1.51	.13
		Male	153	2.99	.82			
	Total	Female	302	2.92	.70	453	.72	.47
		Male	153	2.87	.80			

According to Table 2, pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment do not differ according to the variable of gender ($p > .05$). However, female pre-service teachers think that the level of fairness in their learning environment in respectful partnership and systemic fairness dimensions

and the whole scale is higher than for males, even though the difference is not significant. The findings related to the comparison of the pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment in terms of class variable are shown in Table 3.

Table 3.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Class Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Class</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Difference</i>	
Respectful Partnership	1 st Graders	94	3.02	.75	3-451	15.66	.00	1-3	3-4
	2 nd Graders	126	3.03	.69				1-4	
	3 rd Graders	107	2.74	.82				2-3	
	4 th Graders	128	2.44	.79				2-4	
Systemic Fairness	1 st Graders	94	3.28	.73	3-451	13.48	.00	1-3	
	2 nd Graders	126	3.27	.68				1-4	
	3 rd Graders	107	3.00	.80				2-3	
	4 th Graders	128	2.76	.74				2-4	
Total	1 st Graders	94	3.12	.66	3-451	17.33	.00	1-3	3-4
	2 nd Graders	126	3.13	.63				1-4	
	3 rd Graders	107	2.84	.76				2-3	
	4 th Graders	128	2.57	.72				2-4	

According to Table 3, the pre-service teachers opinions regarding their fair learning environment significantly differ in respectful partnership, systemic fairness and the whole scale in terms of the variable of class ($p < .05$). This significant difference is between the first and second grade pre-service teachers having relatively higher scores, and third and fourth grade pre-service teachers having lower scores. Besides, the opinions of third and fourth grade pre-service teachers differ in respectful partnership dimension and the whole scale. The third graders gave higher scores than the fourth graders in both dimensions. The pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment in terms of department variable are shown in Table 4.

Table 4.
Comparison of Opinions Regarding Fair Learning Environments in terms of Department Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Department</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Difference</i>	
Respectful Partnership	1. Elementary Education Teaching	216	2.59	.76	4-450	7.93	.00	1-2	
	2. Educational Sciences	75	2.97	.81				1-3	
	3. Turkish Language Teaching	66	2.96	.80				1-4	
	4. Fine Arts Teaching	45	3.14	.74					
	5. Foreign Languages Teaching	53	2.89	.78					
Systemic Fairness	1. Elementary Education Teaching	216	2.88	.75	4-450	6.73	.00	1-2	
	2. Educational Sciences	75	3.24	.75				1-3	
	3. Turkish Language Teaching	66	3.28	.75				1-4	
	4. Fine Arts Teaching	45	3.30	.73					
	5. Foreign Languages Teaching	53	3.09	.75					
Total	1. Elementary Education Teaching	216	2.70	.71	4-450	8.58	.00	1-2	
	2. Educational Sciences	75	3.08	.72				1-3	
	3. Turkish Language Teaching	66	3.09	.72				1-4	
	4. Fine Arts Teaching	45	3.20	.68					
	5. Foreign Languages Teaching	53	2.97	.70					

According to Table 4, pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment differ in all dimensions according to the variable of department ($p < .05$). This difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching, who have relatively lower scores, and of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, and Fine Arts Teaching in all dimensions. The findings regarding the power sources used by lecturers according to the opinions of pre-service teachers are shown in the following parts.

Table 5.
Pre-service Teachers' Opinions Regarding the Power Sources used by Lecturers

<i>Dimension</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>
Legitimate Power	455	3.29	1.01
Expert Power	455	3.19	.91
Referent Power	455	3.18	.84
Personal Power	455	3.06	.84
Informational Power	455	2.85	.87
Understanding Power	455	2.62	.95
Coercive Power	455	2.46	.95

According to Table 5, pre-service teachers think that lecturers use legitimate power the most. This is followed by expert, referent, personal, informational, understanding, and coercive powers. According to the findings, legitimate, expert, referent, personal, informational, and understanding powers are used at a medium level, and coercive at a low level. The findings related to the comparison of the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management in terms of gender variable are shown in Table 6.

Table 6.
Comparison of Opinions Regarding the Power Sources Used by Lecturers in terms of Gender Variable

<i>Scale</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lecturers' Power Sources Scale	Personal Power	Female	302	3.05	.78	453	.01	.99
		Male	153	3.05	.95			
	Coercive Power	Female	302	2.42	.95			
		Male	153	2.53	.95			
	Referent Power	Female	302	3.17	.80			
		Male	153	3.17	.90			
	Informational Power	Female	302	2.83	.83			
		Male	153	2.87	.95			
	Expert Power	Female	302	3.23	.86			
		Male	153	3.10	.99			
	Legitimate Power	Female	302	3.32	.96			
		Male	153	3.21	1.10			
	Understanding Power	Female	302	2.57	.92			
		Male	153	2.71	.99			

According to Table 6, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management do not differ according to the variable of gender in all dimensions ($p > .05$). However, female pre-service teachers think that personal, coercive, referent, expert, and legitimate powers are used more, and informational, understanding less than the male pre-service teachers think. The findings related to the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in terms of the class variable are shown in Table 7.

Table 7.
Comparison of Opinions Regarding Power Sources Used by Lecturers in terms of Class Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Class</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Difference</i>
Personal Power	1 st Graders	94	3.31	.71	3-451	10.79	.00	1-4
	2 nd Graders	126	3.12	.78				2-4
	3 rd Graders	107	3.14	.86				3-4
	4 th Graders	128	2.72	.86				
Coercive Power	1 st Graders	94	2.20	.81	3-451	11.56	.00	1-3
	2 nd Graders	126	2.20	.81				1-4
	3 rd Graders	107	2.63	.98				2-3
	4 th Graders	128	2.76	1.03				2-4
Referent Power	1 st Graders	94	3.50	.82	3-451	11.54	.00	1-3
	2 nd Graders	126	3.28	.76				1-4
	3 rd Graders	107	3.12	.85				2-4
	4 th Graders	128	2.87	.81				
Informational Power	1 st Graders	94	3.03	.89	3-451	5.23	.00	1-4
	2 nd Graders	126	2.98	.83				2-4
	3 rd Graders	107	2.77	.88				
	4 th Graders	128	2.64	.85				
Expert Power	1 st Graders	94	3.42	.84	3-451	4.32	.01	1-4
	2 nd Graders	126	3.23	.82				
	3 rd Graders	107	3.17	1.00				
	4 th Graders	128	2.98	.91				
Legitimate Power	1 st Graders	94	3.50	1.01	3-451	4.12	.01	1-4
	2 nd Graders	126	3.36	.90				
	3 rd Graders	107	3.29	1.03				
	4 th Graders	128	3.04	1.05				
Understanding Power	1 st Graders	94	2.58	.94	3-451	.12	.95	
	2 nd Graders	126	2.60	1.00				
	3 rd Graders	107	2.64	.98				
	4 th Graders	128	2.65	.86				

According to Table 7, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers differ in all dimensions ($p < .05$) excluding the understanding power ($p > .05$) in terms of the variable of class. When the findings are examined, it is seen that the first, second. and third grade pre-service teachers think that lecturers use personal power more, when compared to the fourth graders. Concerning the coercive power dimension, first and second graders state that lecturers use this power source less, when compared to the third and fourth graders. Another finding shows that the first graders, when compared to the third and fourth graders, and second graders, when compared to the fourth graders, think lecturers use referent power more. Lastly, the first grade pre-service teachers think lecturers use expert and legitimate power sources more, when compared to the fourth graders. The comparison of the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in terms of department variable is shown in Table 8.

Table 8.
Comparison of Opinions Regarding Power Sources Used by Lecturers in terms of Department Variable

<i>Dimensions</i>	<i>Department</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Differ.</i>
Personal Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.82	.79	4-450	9.06	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.24	.79				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	3.14	.74				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.43	.96				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.29	.83				

<i>Dimensions</i>	<i>Department</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Differ.</i>
Coercive Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.68	.97	4-450	7.74	.00	1-2
	2. Educational Sciences	75	2.18	.87				1-4
	3.Turkish Language Teaching	66	2.50	.91				1-5
	4.Fine Arts Teaching	45	2.20	.90				
	5.Foreign Languages Teaching	53	2.09	.83				
Referent Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.92	.76	4-450	10.56	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.40	.89				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	3.32	.76				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.52	.81				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.41	.91				
Informational Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.64	.84	4-450	8.51	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.12	.89				1-3
	3.Turkish Language Teaching	66	2.78	.89				1-4
	4.Fine Arts Teaching	45	3.17	.82				1-5
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.13	.76				
Expert Power	1.Elementary Education Teaching	216	3.00	.90	4-450	6.04	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.48	.85				1-4
	3.Turkish Language Teaching	66	3.13	.85				1-5
	4.Fine Arts Teaching	45	3.42	.94				
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.39	.85				
Legitimate Power	1.Elementary Education Teaching	216	3.07	.98	4-450	5.48	.00	1-2
	2.Educational Sciences	75	3.53	.97				1-5
	3.Turkish Language Teaching	66	3.29	1.05				
	4.Fine Arts Teaching	45	3.46	1.03				
	5.Foreign Languages Teaching	53	3.62	.94				
Understanding Power	1.Elementary Education Teaching	216	2.45	.97	4-450	4.13	.01	1-4
	2.Educational Sciences	75	2.63	.93				
	3.Turkish Language Teaching	66	2.78	.94				
	4.Fine Arts Teaching	45	2.97	.88				
	5.Foreign Languages Teaching	53	2.77	.77				

According to Table 8, the pre-service teachers' opinions regarding the power sources used by lecturers in class management differ across all dimensions in terms of department variable ($p < .05$). This difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching having lower scores and the pre-service teachers studying at the other departments in all dimensions apart from coercive power dimension, which is the total reverse. When the findings are examined in terms of each dimension, the difference is between the pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching having relatively lower scores and of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching in terms of personal, referent and informational powers, and of Educational Sciences, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching in terms of expert power, and of Educational Sciences and Foreign Languages Teaching in terms of legitimate power, and of Fine Arts Teaching in terms of understanding power. As for coercive power, it is seen that pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching think lecturers use this power sources more, when compared to pre-service teachers studying at the departments of Educational Sciences, Fine Arts Teaching, and Foreign Languages Teaching. Presented next are findings related to the multiple regression analysis regarding to what extent the power sources used by lecturers have an effect on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their fair learning environment.

Table 9.
Prediction of Respectful Partnership

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Zero Order	Partial r
Constant	.954	.163	-	5.85	.00	-	-
1. Personal Power	.352	.058	.368	6.105	.000	.71	.28
2. Coercive Power	-.111	.028	-.131	-3.955	.000	-.39	-.18
3. Referent Power	.079	.064	.083	1.235	.217	.68	.06
4. Informational Power	.259	.048	.282	5.437	.000	.67	.25
5. Expert Power	-.020	.042	-.022	-.469	.639	.55	-.02
6. Legitimate Power	.059	.033	.075	1.813	.071	.52	.08
7. Understanding Power	-.030	.027	-.035	-1.112	.267	.12	-.05
R = 0.76 R ² = .57 F ₍₇₋₄₄₇₎ = 88.73 p = 0.00							

According to Table 9, the findings of the regression analysis indicate that the respectful partnership dimension has a high level positive relationship with personal power ($r=0.71$), a medium level positive relationship with referent power ($r=0.68$), information power ($r=0.67$), expert power ($r=0.55$), and legitimate power ($r=0.52$), a low level positive relationship with understanding power ($r=0.12$), and a medium level negative relationship with coercive power ($r=-0.39$). When the other variables remain constant, respectful partnership has a low level positive relationship with personal power ($r=0.28$) and informational power ($r=0.25$), and a negative and low level with coercive power ($r=-0.18$). The power sources used by lecturers as a whole have a high level positive relationship with respectful partnership ($r=0.76$, $p<0.01$). The order of importance of the power sources used by lecturers on the respectful partnership dimension is as (β); personal, information, coercive, referent, legitimate, understanding and expert power. The power sources used by lecturers explain 57% of the total variance of the respectful partnership dimension. According to the findings, the regression equation of the respectful partnership dimension is as follows:

Respectful partnership = .954+0.352 Personal power - 0.111 Coercive power + 0.079 Referent power + 0.259 Informational power – 0.020 Expert power + 0.059 Legitimate power – 0.030 Understanding power

Table 10.
Prediction of Systemic Fairness

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Zero Order	Partial r
Constant	1.627	.177	-	9.177	.000		
1. Personal Power	.333	.063	.362	5.306	.000	.64	.24
2. Coercive Power	-.124	.030	-.153	-4.070	.000	-.38	-.19
3. Referent Power	.063	.069	.068	.902	.367	.61	.04
4. Informational Power	.163	.052	.184	3.143	.002	.58	.15
5. Expert Power	.034	.046	.040	.740	.459	.51	.03
6. Legitimate Power	.019	.036	.025	.540	.590	.45	.03
7. Understanding Power	-.040	.029	-.048	-1.351	.177	.09	-.06
R = 0.68 R ² = .46 F ₍₇₋₄₄₇₎ = 55.33 p = 0.00							

According to Table 10, the regression analysis findings also indicate that systemic fairness dimension has a medium level positive relationship with personal power ($r=0.64$), referent power ($r=0.61$), informational power ($r=0.58$), expert power ($r=0.51$) and legitimate power ($r=0.45$), a low level positive relationship with understanding power ($r=0.09$), and a medium level negative relationship with coercive power ($r=-0.38$). When the other variables remain constant, systemic fairness has a positive and low level relationship with personal power ($r=0.24$) and informational power ($r=0.15$), negative and low level with coercive power ($r=-0.19$). The power sources used by lecturers as a whole have a medium level

positive relationship with systemic fairness ($r=0.68$, $p<0.01$). The order of importance of the power sources used by lecturers on the systemic fairness dimension is as (β); personal, information, coercive, referent, understanding, expert, and legitimate power. The power sources used by lecturers explain 46% of the total variance of the systemic fairness dimension. According to the findings, the regression equation of the systemic fairness dimension is as follows:

$$\text{Systemic fairness} = 1.627 + 0.333 \text{ Personal power} - 0.124 \text{ Coercive power} + 0.063 \text{ Referent power} + 0.163 \text{ Informational power} + 0.034 \text{ Expert power} + 0.019 \text{ Legitimate power} - 0.040 \text{ Understanding power}$$

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study aimed at determining the effect of power sources used by lecturers on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environment. Additionally, responses were sought as to whether or not pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment and power sources used by lecturers differ in terms of gender, class, and department variables. Lastly, it was also investigated to what extent the power sources used by lecturers have an effect on pre-service teachers' perceptions of fairness regarding their learning environments.

Based on pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environment, it might be asserted that they perceive their learning environment in systemic fairness dimension and the whole scale as partially fair, and in the respectful partnership dimension as a medium level of fair. Tomul et al. (2012) also indicated in their study that pre-service teachers stated their lecturers have discriminatory practices. The results also coincide with findings of Özer & Demirtaş's (2010) study. The studies conducted identify that one of the qualifications students expect from their teachers is fairness (Hoşgörür, 2012, 2015; Rajić, Hoşgörür, & Drvodelić; 2015). Considering the fact that practices in teacher training institutions are a set model for pre-service teachers, this finding is disappointing. In order to enhance pre-service teachers' level of fairness regarding their learning environment, creating process maps related to students affairs and ensuring the employees comply with these standards are thought to be a possible solution for the problems which stem from the faculty administration. In terms of the academic staff, providing accountability through giving students feedback within the learning process by clearly defining methods of evaluation and expectations from pre-service teachers might work well for the problems stemming from the academic staff. According to the results of this study, it is also clear that pre-service teachers have anxiety over fairness. For this reason, it is considered appropriate to design qualitative studies for deep investigation of which practices of academic staff, that have a primary level impact on students, are perceived as unfair by pre-service teachers. To be able to stress the critical value of the situation, Lunenburg & Ornstein (2013, p. 17) state that in the case of less than perfect implications for education and fairness, points to the reality that education itself is not democratic.

Pre-service teachers' opinions regarding their fair learning environments do not significantly differ according to *gender* variable. Özer & Demirtaş (2010) and Çağlar (2013), both state in their studies that female pre-service teachers find their learning environments to be fairer than do their male counterparts. When it was assumed that both groups have similar expectations from the learning environments, the difference between the results could be due to the equalitarian approach of the faculty environment. In terms of the *class* variable, it has been identified that the first and second grade pre-service teachers perceive their learning environment fairer than the third and fourth graders. The findings coincide with the findings of Özer & Demirtaş's (2010) and Çağlar's (2013) studies. Considering that pre-service teachers have many more ideas about the faculty learning environment as their learning time progressed, it might be asserted that the situation is not favourable. In addition, results regarding the respectful partnership dimension and the whole scale indicate that third graders perceive their learning environment to be relatively fairer than the fourth graders. This situation might stem from the fact that the senior students experience anxiety over their graduation, and for this reason, they perceive the practices as opposite to the facts. When pre-service teachers' opinions are evaluated in

terms of the *department* variable, it has been identified that pre-service teachers studying at the department of Elementary Education Teaching perceive their learning environment to be less fair than that of Educational Sciences, Turkish Language Teaching, and Fine Arts Teaching across all dimensions. Considering that all pre-service teachers share the same educational environment and interact with the same faculty administration, this difference between departments is thought to stem from the academic staff of the departments.

The results of the study concerning the power sources used by lecturers assert that the pre-service teachers think the lecturers use legitimate power the most. This is followed by expert, referent, personal, informational, understanding, and coercive powers, respectively. As for legitimate power, the source of effect is independent of the lecturers' qualifications in class management. Özdemir (2013) concluded in his study that lecturers use expert power the most and, similar to the findings of this study, they use coercive power the least. In the use of legitimate power, lecturers use their position, which was awarded to them by law, as a tool to influence their students. For this reason, the source of the effect is independent of lecturers' qualifications concerning class management. Aslanargun & Eriş (2013) indicated in their study that effectiveness will improve when lecturers use informational, expert, and referent powers, which take their source from personal qualifications instead of legitimate and coercive powers which take their source only from their position within in the organisation. Besides, in studies about power sources, excessive use of legitimate power causes authoritarianism, as well as job dissatisfaction, resistance and conflictions within the target audience of the power (Yılmaz & Altinkurt, 2012; Altinkurt et al., 2014). Bolman & Deal (2013, pp. 232-233), also highlighted that administrators that use their position as a source of influence, create both resistance and a serious opposition. Moreover, the results of the study indicate that lecturers use coercive power, even if just at a low level. Hoy & Miskel (2010, p. 212) state that effective administrators avoid using coercive power as it damages referent power and leads to hostility, alienation and even aggression in those exposed to it. In addition, Hoşgörür (2016) in her study asserts that the increase in the use of coercive power of administrations leads those exposed to this power to an increase in their organisational cynicism level. Another study finding shows that when lecturers take their power from their expertise and personal qualifications, they do not feel the need to use legitimate and coercive power (Özdemir, 2013). For this reason, lecturers' use of legitimate power comes into prominence, and the use of coercive power, even if it at a low level, is thought to be worrisome for academic learning environments, especially for those institutions taking a critical role like teacher training.

The opinions of pre-service teachers regarding the power sources used by lecturers do not significantly differ according to the *gender* variable. The accessed studies found in the literature which relate to the power sources that lecturers employ did not explicate the differences in terms of gender, grade level, and department variables (comparisons with the related literature could not be made in this section). When the results are interpreted in terms of the *class* variable, it is seen that first, second, and third grade pre-service teachers think lecturers use personal power much more than the fourth graders think. The dimension of personal power refers to individual qualifications possessed by lecturers and the ability to impact students through being a role model. In this regard, results related to the personal power dimension might stem from an increase in pre-service teachers' competence regarding class management, and in the expectations they have of the lecturers. Another result of the study concerning the class variable indicates that the first and second grade pre-service teachers think lecturers use coercive power less than do the third and fourth graders. This finding might stem from the fact that students in the first years of their higher education might find the harsh and repressive attitudes of the lecturers relatively more natural, and their level of awareness about such practices increase as they become more conscious. It also might result from the fact that lecturers do not feel themselves needing to use this power source due to the shy attitudes that pre-service teacher's exhibit in their first years in the organisation. Another dimension where there is a meaningful difference is referent power dimension. Pre-service teachers in their first years as compared to third and fourth years, and pre-service teachers in their second years compared to fourth years, think their lecturers use referent power more. According to the results related to expert and legitimate power, pre-service teachers in their first

years stated that their lecturers use these power sources more compared to those in their final years. These results might stem from the fact that the pre-service teachers in the very first years, when their level of awareness towards the teaching profession is relatively low, might attribute values to lecturers more than they possess, and that these pre-service teachers might perceive the distance they have with the lecturers as high. When the results are interpreted in terms of the *department* variable, it is seen that the lecturers in Elementary Education Teaching Department use coercive power more, and the other power sources less than those from other departments. This result might result from the fact that the number of programmes, branches, and the ratio of students to academic staff, in the Elementary Education Teaching Department is higher than for other departments. Besides, lecturers' heavy workloads might lead them to use coercive power. Additionally, this result coincides with the result which states that pre-service teachers in the Elementary Education Teaching Department have lower levels of perception regarding their learning environments, compared to those in other departments. The negative impacts of coercive power on pre-service teachers might decrease their level of perceptions regarding fair learning environments.

The last purpose of this study is to investigate to what extent the power sources used by lecturers predict the pre-service teachers' perceptions of fairness. For this reason, multiple regression analysis was conducted. The results show that the respectful partnership dimension of the fair learning environment has a high level positive relationship with personal power, a medium level positive relationship with referent, informational, expert, and legitimate powers, a low level positive relationship with understanding power, and a medium level negative relationship with coercive power. When the other variables remain constant, respectful partnership has a low level positive relationship with personal power and informational power, has a low level negative relationship with coercive power. The power sources used by lecturers as a whole have a high level positive relationship with respectful partnership. The results also show that the systemic fairness dimension of the fair learning environment has a medium level positive relationship with personal, referent power, informational, expert, and legitimate powers, low level of positive relationship with understanding power, and medium level of negative relationship with coercive power. When the other variables remain constant, systemic fairness has a positive low level relationship with personal and informational power, and a negative low level relationship with coercive power. The power sources used by lecturers as a whole has a medium level positive relationship with systemic fairness. According to regression analysis results, it has also been identified that personal power, information power and coercive power are the significant predictors of systemic fairness and respectful partnership dimensions. It might be claimed that the students felt themselves to be safe in their learning environment when their lecturers used their fund of knowledge, as well as their personal and occupational qualifications in class management as an effective tool. Özdemir (2013) highlights in his study that when lecturers use their expert power in an effective way, the motivation and identification levels of pre-service teachers also increase as a result. Besides, using the coercive power as an effective tool, and creating a culture of fear in the learning environment might increase pre-service teachers' level of anxiety and lead their fairness expectations to decrease.

One of the most important sources that cause people to feel safe in social life is their perceptions related to justice. For this reason, establishing the perception of fairness acquired in teacher training institutions is also seen as a priority in terms of providing the societal dissemination of this value. The positive impact of lecturers' preferring to use power sources based on their personal qualifications in class management on pre-service teachers' perception of fairness might contribute to pre-service teachers acquiring similar attitudes during the process of education, and to reflect such behaviours over the course of their career. From the results of this study regarding the fair learning environments and power sources used by lecturers, it is thought that further studies aiming at investigating and comparing such factors as power sources used by lecturers and the academic background which cause them to use these power sources, and the ratio of students to academic staff, in order to clearly evaluate the source of difference regarding the results about the department variable.

Türkçe Sürümü

Giriş

Adalet kavramı genel olarak, bir kimsenin hakları ile başkalarının hakları arasında bir uyumun bulunması hali, hak ve hukuka uygun olma durumu olarak açıklanır (Cevizci, 1996, s. 11). Örgütsel ortamda adaletten söz edildiğinde ise; yöneticilerin davranış ve uygulamalarının etik ve ahlaki değerlere uygunluğuna dair örgüt içindeki bireylerin yaptıkları değerlendirmeler çerçeveyi oluşturur (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007, s. 35). Bireylerin örgütsel adaletle ilişkin algıları, onların değerler sistemi ile ilişkilidir (Enoksen & Sandal, 2015). Bu yönüyle örgütsel adalet, bireylerin örgütte maruz kaldıkları durumların, ahlaki değerlere uygunluğuna dair kişisel düşüncelerini temsil etmektedir. Bu bağlamda, bir yöneticinin adil olma girişimi, davranış ve uygulamalarını işgörenlerin bakış açılarından değerlendirmesini gerektirir (Cropanzano et al. 2007, s. 35). Bireylerin adaletle ilişkin bakış açılarını şekillendiren unsurlardan birinin, yöneticilerin onlarla etkileşimlerinde güçlerini hangi kaynaktan aldıkları konusunun oluşturduğu düşünülmektedir.

Örgütsel adalet

Örgütsel adalet kavramı alanyazında, gelir, ödül ya da fırsatların dağıtımında eşitlik varsayımına dayanan dağılımda adalet, yöneticilerin kararlarının bireylere, zamana ve ortama göre farklılaşmaması gerektiğine vurgu yapan yönetsel adalet ile çalışanlarla ilişkilerin eşitlik çerçevesinde yürütülmesi anlamındaki etkileşimsel adalet kavramları ile ifade edilmektedir (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005). Dağılımda adalet açısından Lawler (1977), örgüt içerisinde kaynakların paylaşılması, ödüllendirme ve performans değerlendirme gibi konularda eşit davranılmasının, bireylerin adalet algılarını olumlu etkileyerek yapılan işten daha yüksek düzeyde doyum sağladıklarını ve örgütsel etkililiklerinin yükseldiğini belirtmektedir. Yönetsel adalet ise, yöneticilerin tutarlı, önyargısız ve tarafsız davranışları ile etik ilkeler çerçevesinde herkese hitap eden kararlar almalarıyla sağlanmaktadır (Leventhal, Karuza, & Fry, 1980). Ayrıca, örgüt içerisinde bireylere nazikçe ve saygı çerçevesinde yaklaşılması, bireylerle dürüst ve samimi biçimde iletişim kurulması ve alınan kararlara ilişkin yeterli açıklamaların yapılması gibi etmenlerin bireylerin iletişimsel adalet algılarını etkilediği söylenmektedir (Bies & Moag, 1986; Folger & Cropanzano, 1998).

Adams'a (1965) göre, örgütsel yapı içerisinde etkileşimin, paylaşımın ve karar verme süreçlerinin olması adaletsizlik olgusuna rastlanma olasılığını da beraberinde getirmektedir. Konuyla ilgili olarak, Aydın (2001, s. 156), bir örgütte işgörenlerin gönüllüğünü olumsuz yönde etkileyen en önemli değişkenlerden birinin, yöneticilerin dürüstlüğünden ve tarafsızlığından kuşku duyulması olduğunu belirtir. Hoy ve Tarter (2004), örgüt içindeki bireylerin adalet algılarının iş tatminleri üzerinde doğrudan etkisi olduğuna vurgu yapar. Bununla birlikte, Tyler ve Caine (1981) kararların uygulanış biçiminin kişilere göre farklılaşmamasının örgüt yöneticilerinin benimsenmesinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar ayrıca, bireylerin örgütsel adaletle yönelik algılarının performanslarını ve örgütsel bağlılıklarını etkilediğini göstermektedir (Schminke, Arnaud & Taylor, 2015). Bu anlamda, işgörenlerin adalet algılarının bireysel ve örgütsel açıdan oldukça kritik olabilecek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel adalet olgusu sınıf ortamına aktarıldığında, bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin davranışlarının, hedef kitle olan öğrenciler üzerindeki etkisi çok daha önemli sonuçlara neden olabilecektir. Whalen ve Koernig (2009), öğrencilerin eğitim ortamlarına yönelik adalet algısının, onların performanslarını ve derslere ve öğretim elemanlarına yönelik tutumlarını etkilediğini belirtir. Eğitimin hedef kitlesinin öğretmen adayları olması durumunda ise, öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları da bundan etkilenebilecektir. Öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına yönelik adalet algıları üzerine etki eden değişkenlerden birinin, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları olabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel güç

Güç genel olarak, bireylerin gerçekleştirmeleri istenen davranışları onlara yaptırabilme becerisini ifade eder ve resmi, resmi olmayan, yasal ve yasal olmayan yöntemleri içerir (Hoy & Miskel, 2010, s. 203). Örgütlerde güç sahibi olan bireylerin onu akla uygun ve adil bir biçimde kullanabileceklerinin garantisi bulunmamaktadır (Bolman & Deal, 2008, s. 238). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının güçlerini hangi kaynaktan aldıkları konusu önem taşımaktadır. Alanyazında güç kaynakları ile ilgili yapılan çalışmalara temel oluşturduğu söylenebilecek French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına göre; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizma gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş güç kaynağı bulunmaktadır.

Söz konusu güç kaynaklarından yasal güç ve zorlayıcı güç ile ödül gücü yöneticilerin sahip olduğu örgütsel konumdan dolayı ortaya çıkmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Yasal güç, kaynağını yöneticinin bulunduğu resmi konumundan alarak astları yönetmek için kullanılan güç türüdür. Tyler'a (1990) göre yetki ve otorite kullanımını içeren bu güç türünde astlar, yöneticinin emirlerine uymak ve kararlarını uygulamak durumundadır. Benzer biçimde zorlayıcı güç, yöneticilerin astlarının istenmeyen davranışlarını ceza ile etkileme yeteneğidir. Raven ve French (1958) yasal güç ve zorlayıcı gücün gözlemlenebilirlik açısından farklılaştığını, zorlayıcı gücün somut olarak gözlemlenirken, yasal gücün somut olarak görülemeyebileceğini belirtmektedir. Ödül gücü ise, yöneticinin beklediği davranışın sergilenebilmesi için astlarını ödül ile etkilemesidir. Bu güç kaynağının etkisi, ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kontrol etme düzeyine bağlıdır.

Uzmanlık ve bilgi gücü ile karizmatik güç kaynaklarının ise yöneticilerin sahip oldukları bireysel konumdan dolayı ortaya çıktığı ifade edilebilir. Uzmanlık gücü, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile astlarının davranışlarını etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Karizmatik güç ise, yöneticiye duyulan hayranlığın etkisiyle astların davranışlarını etkileyebilme becerisidir. Martin'e göre (1978) karizmatik güç, kullanıldığında daha geniş kitlelere ulaşılabilmesi yönüyle uzmanlık gücünden ayrılmaktadır. French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına daha sonra Raven (1965) tarafından eklenen bilgi gücü, yöneticinin sahip olduğu bilgi nedeniyle astlarını etkileme yeteneği olarak belirtilmektedir. Erchul ve Raven'a (1997) göre, alanyazında bilgi gücünün genellikle uzmanlık gücünün altında toplandığı görülmektedir. İki güç türünde de, astlar sorunun çözümünde kullanılacak en iyi yolun yöneticinin önerileri olduğunu kabul etmektedir. Ancak, bilgi gücünde astlar sunulan çözüm yolunun kendileri için neden çok iyi olduğunu kavrarken, uzmanlık gücünde astlar önerinin doğruluğunun nedenini anlamaya çalışmazlar.

Yapılan araştırmalar, bu güç kaynaklarından özellikle zorlayıcı gücün, bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğundan söz etmektedir (Aslanargun, 2009; Özdemir, 2013). Özdemir (2013, s. 285) yaptığı araştırmasında; öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kaynaklarına başvurduklarında, öğretmen adaylarının motivasyonlarının azaldığını; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini tercih ettiklerinde motivasyonlarında artış gözlemlendiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Jamieson ve Thomas'ın (1974) çalışmasında, zorlayıcı gücün kullanımının öğrencinin öğrenme ortamından sağladığı doyum, öğrenme kalitesi ve öğretmenin sınıf üzerindeki etkisi ile negatif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, McCroskey ve Richmond'ın (2009) araştırmasında, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerinin yasal ve zorlayıcı güç kullanımı ile negatif, karizma ve uzmanlık gücünün kullanımı ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin (Altinkurt & Yılmaz, 2010; Babaoğlu & Ertürk, 2003; Baş & Şentürk, 2011; Dündar & Tabanlı, 2012; Oğuz, 2011; Polat & Celep, 2008; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Yılmaz & Taşdan, 2009) ve öğrencilerin (Chory-Assad, 2002; Chory, 2007; Çağlar, 2013; Hoy & Tarter, 2004; Lizzio, Wilson, & Hadaway, 2007; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005; Tata, 1999; Tomul, Çelik, & Taş, 2012) örgütsel adalet konusundaki düşüncelerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra, eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol, & Salalı, 2014; Aslanargun, 2009; Atmaca, 2014; Gökaya, 2010; Helvacı & Kayalı, 2011; Hoşgörür, 2016; Johnson & Short, 1998; Koşar & Çalık, 2011; Koyuncu, 2016; Uğurlu & Demir, 2016; Yılmaz & Altinkurt,

2012), eğitim denetmenlerinin (Sapancı, Arslanargun, & Kılıç, 2014; Titrek & Zafer, 2009), üniversite bölüm ve anabilim dalı başkanlarının (Özaslan & Gürsel, 2008), öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin (Jamieson & Thomas, 1974; McCroskey & Richmond, 2009; Özdemir, 2013) kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda örgütsel adalet ve güç kaynaklarının çeşitli değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır. Ancak bu araştırmalar arasında öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algıları; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 342 olarak hesaplanmıştır. Geri dönüşlerde eksikler olabileceği göz önünde bulundurularak 488 öğretmen adayından veri toplanmış, bunlar arasından kullanılabilir durumda olan 455 tanesi ile analizler yapılmıştır.

Katılımcıların % 66.4'ü kadın (n=302), % 33.6'sı erkektir (n=153). Katılımcıların % 20.7'si (n=94) birinci sınıf, % 27.7'si (n=126) ikinci sınıf, % 23.5'i (n=107) üçüncü sınıf, % 28.1'i (n=128) dördüncü sınıftadır. Katılımcıların % 47.5'i (n=216) ilköğretim, % 16.5'i (n=75) Eğitim Bilimleri, % 14.5'i (n=66) Türkçe, % 11.6'sı (n=53) Yabancı Diller Eğitimi ve % 9.9'u (n=45) Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Araştırma verileri Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği ve Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği ile toplanmıştır. Adil Öğrenme Ortamı Ölçeği, üniversite öğrencilerinin eğitim ortamlarını ne düzeyde adil algıladıklarını belirlemek amacıyla Lizzio et al. (2007) tarafından geliştirilmiş, Özer ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi 15 madde ve "Saygıya Dayalı İşbirliği" (9 madde) ve "Adil Kurumsal İşleyiş" (6 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Saygıya dayalı işbirliği boyutunda öğrenciler ve fakülte çalışanları arası ilişkilerde; adil kurumsal işleyiş boyutunda ise, bilgiye erişme ve sorunların etkili çözümü için izlenen yollar konularında kişilerarası adaletin gözetilip gözetilmediği ile ilgili maddeler bulunmaktadır (Lizzio et al. 2007). Her bir ifade "1-Katılmıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin boyutlarından alınan yüksek puan öğrenme ortamlarında saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .39 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranının % 44.71 (Saygıya Dayalı İşbirliği: 35.82, Adil Kurumsal İşleyiş: 8.89) ve Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının .87 (Saygıya Dayalı İşbirliği = .81; Adil Kurumsal İşleyiş = .76) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach's Alpha katsayısı .89 (Saygıya Dayalı İşbirliği = .87; Adil Kurumsal İşleyiş = .73) olarak hesaplanmıştır.

Öğretim Elemanları Güç Türleri Ölçeği, Aslanargun ve Eriş (2013) tarafından geliştirilmiş olup, öğretim elemanlarının güçlerini hangi kaynak ya da kaynaklardan aldıklarını belirleme işlevi taşımaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi 34 maddeden oluşmakta ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç türlerini; kişisel güç (10 madde), zorlayıcı güç (6 madde), karizmatik güç (7 madde), bilgi gücü (4 madde), uzmanlık gücü (3 madde), yasal güç (2 madde) ve anlayış gücü (2 madde) olmak üzere yedi alt boyutta belirlemektedir. Ölçekte her bir ifade “1-Hiç Katılmıyorum” ve “5- Tamamen Katılıyorum” arasında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçekteki boyutlar “1.00- 1.79: Çok düşük”, “1.80- 2.59: Düşük”, “2.60- 3.39: Orta”, “3.40- 4.19: Yüksek” ve “4.20- 5.00: Çok yüksek” düzeyde güç kullanımı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .36 ile .66 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı % 53.32 ve Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach’s Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Anlamli çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç türlerinin öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerini anlamlı derecede yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Bulgular

Bu bölümde öncelikle araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, adil öğrenme ortamlarına ve öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Ardından, yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına dayanarak, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen adaylarının Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Boyut	n	\bar{x}	S
Saygıya Dayalı İşbirliği	455	2.80	.80
Adil Kurumsal İşleyiş	455	3.07	.77
Toplam	455	2.91	.73

Tablo 1’e göre, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını; adil kurumsal işleyiş boyutunda ve ölçeğin toplamında kısmen, saygıya dayalı işbirliği boyutunda ise orta düzeyde adil olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Adil Öğrenme Ortamları	Saygıya Dayalı İşbirliği	Kadın	302	2.80	.76	453	.13	.89
		Erkek	153	2.79	.88			
Adil Öğrenme Ortamları	Adil Kurumsal İşleyiş	Kadın	302	3.10	.74	453	1.51	.13
		Erkek	153	2.99	.82			
Adil Öğrenme Ortamları	Toplam	Kadın	302	2.92	.70	453	.72	.47
		Erkek	153	2.87	.80			

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Ancak, aradaki fark anlamlı olmasa da; kadınlar, erkeklere göre saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarında ve ölçeğin tamamında, öğrenme ortamlarında adalet düzeyinin daha yüksek olduğu görüşündelerdir. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark	
Saygıya Dayalı İşbirliği	1. Sınıf	94	3.02	.75	3-451	15.66	.00	1-3	3-4
	2. Sınıf	126	3.03	.69				1-4	
	3. Sınıf	107	2.74	.82				2-3	
	4. Sınıf	128	2.44	.79				2-4	
Adil Kurumsal İşleyiş	1. Sınıf	94	3.28	.73	3-451	13.48	.00	1-3	
	2. Sınıf	126	3.27	.68				1-4	
	3. Sınıf	107	3.00	.80				2-3	
	4. Sınıf	128	2.76	.74				2-4	
Toplam	1. Sınıf	94	3.12	.66	3-451	17.33	.00	1-3	3-4
	2. Sınıf	126	3.13	.63				1-4	
	3. Sınıf	107	2.84	.76				2-3	
	4. Sınıf	128	2.57	.72				2-4	

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre saygıya dayalı işbirliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılık, görece olarak yüksek ortalamaya sahip birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları ile düşük ortalamaya sahip üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasındadır. Bunun yanı sıra, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşleri de saygıya dayalı işbirliği ve toplam puanda, üçüncü sınıf öğretmen adaylarında dördüncü sınıfta olanlara göre daha fazla olacak şekilde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Saygıya Dayalı İşbirliği	1. İlköğretim	216	2.59	.76	4-450	7.93	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.97	.81				1-3
	3. Türkçe	66	2.96	.80				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.14	.74				
	5. Yabancı Diller	53	2.89	.78				
Adil Kurumsal İşleyiş	1. İlköğretim	216	2.88	.75	4-450	6.73	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.24	.75				1-3
	3. Türkçe	66	3.28	.75				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.30	.73				
	5. Yabancı Diller	53	3.09	.75				
Toplam	1. İlköğretim	216	2.70	.71	4-450	8.57	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.08	.72				1-3
	3. Türkçe	66	3.09	.72				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.20	.68				
	5. Yabancı Diller	53	2.97	.70				

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bu farklılık tüm boyutlarda; görece olarak düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin bulgular izleyen bölümlerde sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Boyut	n	\bar{x}	S
Yasal güç	455	3.29	1,01
Uzmanlık gücü	455	3.19	.91
Karizmatik güç	455	3.18	.84
Kişisel güç	455	3.06	.84
Bilgi gücü	455	2.85	.87
Anlayış gücü	455	2.62	.95
Zorlayıcı güç	455	2.46	.95

Tablo 5'e göre, öğretmen adayları öğretim elemanlarının en çok yasal güce başvurduğu görüşündedirler. Bunu sırasıyla, uzmanlık gücü, karizmatik güç, kişisel güç, bilgi gücü, anlayış gücü ve zorlayıcı güç izlemektedir. Bulgulara göre, yasal, uzmanlık, karizmatik, kişisel, bilgi ve anlayış gücüne orta düzeyde, zorlayıcı güce ise düşük düzeyde başvurulmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Güç Türleri	Kişisel Güç	Kadın	302	3.05	.78	453	.01	.99
		Erkek	153	3.05	.95			
	Zorlayıcı Güç	Kadın	302	2.42	.95			
		Erkek	153	2.53	.95			
	Karizmatik Güç	Kadın	302	3.17	.80			
		Erkek	153	3.17	.90			
	Bilgi Gücü	Kadın	302	2.83	.83			
		Erkek	153	2.87	.95			
	Uzmanlık Gücü	Kadın	302	3.23	.86			
		Erkek	153	3.10	.99			
	Yasal Güç	Kadın	302	3.32	.96			
		Erkek	153	3.21	1.10			
	Anlayış Gücü	Kadın	302	2.57	.92			
		Erkek	153	2.71	.99			

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Ancak kadın öğretmen adayları, erkeklere göre kişisel, zorlayıcı, karizmatik, uzmanlık ve yasal gücün daha fazla, bilgi ve anlayış gücünün daha az kullanıldığı görüşündedirler. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Kişisel Güç	1. Sınıf	94	3.31	.71	3-451	10.79	.00	1-4
	2. Sınıf	126	3.12	.78				2-4
	3. Sınıf	107	3.14	.86				3-4
	4. Sınıf	128	2.72	.86				
Zorlayıcı Güç	1. Sınıf	94	2.20	.81	3-451	11.56	.00	1-3
	2. Sınıf	126	2.20	.81				1-4
	3. Sınıf	107	2.63	.98				2-3
	4. Sınıf	128	2.76	1.03				2-4
Karizmatik Güç	1. Sınıf	94	3.50	.82	3-451	11.54	.00	1-3
	2. Sınıf	126	3.28	.76				1-4
	3. Sınıf	107	3.12	.85				2-4
	4. Sınıf	128	2.87	.81				
Bilgi Gücü	1. Sınıf	94	3.03	.89	3-451	5.23	.00	1-4
	2. Sınıf	126	2.98	.83				2-4
	3. Sınıf	107	2.77	.88				
	4. Sınıf	128	2.64	.85				
Uzmanlık Gücü	1. Sınıf	94	3.42	.84	3-451	4.32	.01	1-4
	2. Sınıf	126	3.23	.82				
	3. Sınıf	107	3.17	1.00				
	4. Sınıf	128	2.98	.91				
Yasal Güç	1. Sınıf	94	3.50	1.01	3-451	4.12	.01	1-4
	2. Sınıf	126	3.36	.90				
	3. Sınıf	107	3.29	1.03				
	4. Sınıf	128	3.04	1.05				
Anlayış Gücü	1. Sınıf	94	2.58	.94	3-451	.12	.95	
	2. Sınıf	126	2.60	1.00				
	3. Sınıf	107	2.64	.98				
	4. Sınıf	128	2.65	.86				

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre, anlayış gücü dışında ($p > .05$), tüm boyutlarda farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bulgular incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adayları, dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre öğretim elemanlarının kişisel gücü daha fazla kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Zorlayıcı güç boyutu ile ilgili olarak; birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adayları, üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının bu güç türüne daha az başvurduklarını belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının da dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının karizmatik gücü daha fazla kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Son olarak, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücüne ve yasal güce daha fazla başvurduklarını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur

Tablo 8.
Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Kişisel Güç	1. İlköğretim	216	2.82	.79	4-450	9.06	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.24	.79				1-3
	3. Türkçe	66	3.14	.74				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.43	.96				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.29	.83				
Zorlayıcı Güç	1. İlköğretim	216	2.68	.97	4-450	7.74	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.18	.87				1-4
	3. Türkçe	66	2.50	.91				1-5
	4. Güzel Sanatlar	45	2.20	.90				
	5. Yabancı Diller	53	2.09	.83				
Karizmatik Güç	1. İlköğretim	216	2.92	.76	4-450	10.56	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.40	.89				1-3
	3. Türkçe	66	3.32	.76				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.52	.81				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.41	.91				
Bilgi Gücü	1. İlköğretim	216	2.64	.84	4-450	8.51	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.12	.89				1-3
	3. Türkçe	66	2.78	.89				1-4
	4. Güzel Sanatlar	45	3.17	.82				1-5
	5. Yabancı Diller	53	3.13	.76				
Uzmanlık Gücü	1. İlköğretim	216	3.00	.90	4-450	6.04	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.48	.85				1-4
	3. Türkçe	66	3.13	.85				1-5
	4. Güzel Sanatlar	45	3.42	.94				
	5. Yabancı Diller	53	3.39	.85				
Yasal Güç	1. İlköğretim	216	3.07	.98	4-450	5.48	.00	1-2
	2. Eğitim Bilimleri	75	3.53	.97				1-5
	3. Türkçe	66	3.29	1.05				
	4. Güzel Sanatlar	45	3.46	1.03				
	5. Yabancı Diller	53	3.62	.94				
Anlayış Gücü	1. İlköğretim	216	2.45	.97	4-450	4.13	.01	1-4
	2. Eğitim Bilimleri	75	2.63	.93				
	3. Türkçe	66	2.78	.94				
	4. Güzel Sanatlar	45	2.97	.88				
	5. Yabancı Diller	53	2.77	.77				

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu farklılık, zorlayıcı güç boyutunda tam tersi yönde olmak üzere, tüm boyutlarda düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile diğer bölümlerdeki öğretmen adayları arasındadır. Bulgular boyutlara göre ayrı ayrı incelendiğinde, farkların, görece olarak düşük ortalamaya sahip İlköğretim Bölümü öğretmen adayları ile; kişisel güç, karizmatik güç ve bilgi gücü boyutlarında Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğretmen adayları arasında; uzmanlık gücü boyutunda, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri arasında; yasal güç boyutunda Eğitim Bilimleri ve Yabancı Diller Eğitimi bölümleri arasında ve anlayış gücü boyutunda Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü arasındadır. Zorlayıcı güç boyutu ile ilgili olarak ise, İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümü öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının bu güç türüne daha fazla başvurduklarını belirttikleri görülmüştür. İzleyen bölümde, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini ne düzeyde yordadığına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 9.**Saygıya Dayalı İşbirliğinin Yordanması**

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.954	.163	-	5.85	0.00	-	-
1. Kişisel Güç	.352	.058	.368	6.105	.000	.71	.28
2. Zorlayıcı Güç	-.111	.028	-.131	-3.955	.000	-.39	-.18
3. Karizmatik Güç	.079	.064	.083	1.235	.217	.68	.06
4. Bilgi Gücü	.259	.048	.282	5.437	.000	.67	.25
5. Uzmanlık Gücü	-.020	.042	-.022	-.469	.639	.55	-.02
6. Yasal Güç	.059	.033	.075	1.813	.071	.52	.08
7. Anlayış Gücü	-.030	.027	-.035	-1.112	.267	.12	-.05
R = 0.76 R ² = .57 F ₍₇₋₄₄₇₎ = 88.73 p = 0.00							

Tablo 9'a göre, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun, kişisel güç ile pozitif ve yüksek düzeyde (r=0.71), karizmatik güç (r=0.68), bilgi gücü (r=0.67), uzmanlık gücü (r=0.55) ve yasal güç (r=0.52) ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=0.12) ve zorlayıcı güç ile arasında negatif ve orta düzeyde (r=-0.39) ilişki olduğunu görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, kişisel güç (r=0.28) ve bilgi gücü (r=0.25) ile saygıya dayalı işbirliği arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0.18) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, saygıya dayalı işbirliği ile pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vermektedir (R=0.76, p<0.01). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, saygıya dayalı işbirliği boyutu üzerindeki görece önem sırası (β); kişisel güç, bilgi gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, yasal güç, anlayış gücü ve uzmanlık gücü şeklindedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun toplam varyansının %57'sini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre saygıya dayalı işbirliğinin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Saygıya dayalı işbirliği} = .954 + 0.352 \text{ Kişisel güç} - 0.111 \text{ Zorlayıcı güç} + 0.079 \text{ Karizmatik güç} + 0.259 \text{ Bilgi gücü} - 0.020 \text{ Uzmanlık gücü} + 0.059 \text{ Yasal güç} - 0.030 \text{ Anlayış gücü}$$

Tablo 10.**Adil Kurumsal İşleyişin Yordanması**

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.627	.177	-	9.177	.000		
1. Kişisel Güç	.333	.063	.362	5.306	.000	.64	.24
2. Zorlayıcı Güç	-.124	.030	-.153	-4.070	.000	-.38	-.19
3. Karizmatik Güç	.063	.069	.068	.902	.367	.61	.04
4. Bilgi Gücü	.163	.052	.184	3.143	.002	.58	.15
5. Uzmanlık Gücü	.034	.046	.040	.740	.459	.51	.03
6. Yasal Güç	.019	.036	.025	.540	.590	.45	.03
7. Anlayış Gücü	-.040	.029	-.048	-1.351	.177	.09	-.06
R = 0.68 R ² = .46 F ₍₇₋₄₄₇₎ = 55.33 p = 0.00							

Tablo 10'a göre, kişisel güç (r=0.64), karizmatik güç (r=0.61), bilgi gücü (r=0.58), uzmanlık gücü (r=0.51) ve yasal güç (r=0.45) ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=0.09), zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve orta düzeyde (r=-0.38) bir ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, adil kurumsal işleyiş ile kişisel güç (r=0.24) ve bilgi gücü (r=0.15) arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde (r=-0.19) ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, adil kurumsal işleyiş ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vermektedir (R=0.68, p<0.01). Öğretim elemanlarının

kullandıkları güç kaynaklarının, adil kurumsal işleyiş boyutu üzerindeki göreceli önem sırası (β); kişisel güç, bilgi gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, anlayış gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç şeklindedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları, adil öğrenme ortamlarının adil kurumsal işleyiş boyutunun toplam varyansının %46'sını açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre adil kurumsal işleyişin regresyon eşitliği şöyledir:

Adil kurumsal işleyiş = 1.627+ 0.333 Kişisel güç - 0.124 Zorlayıcı güç + 0.063 Karizmatik güç + 0.163 Bilgi gücü + 0.034 Uzmanlık gücü + 0.019 Yasal güç – 0.040 Anlayış gücü

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının, adil öğrenme ortamları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Son olarak, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik algılarını ne düzeyde yordadığı araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerine dayanarak, öğrenme ortamlarını; adil kurumsal işleyiş boyutunda ve ölçeğin toplamında kısmen, saygıya dayalı işbirliği boyutunda ise orta düzeyde adil olarak algıladıkları söylenebilir. Tomul vd. de (2012), yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının çeşitli nedenlerle ayrımcılık yaptıklarını düşündüklerini bulgulamıştır. Sonuçlar, Özer ve Demirtaş'ın (2010) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğretmenlerde en fazla aradıkları niteliklerden birinin adalet olduğunu göstermektedir (Hoşgörür, 2012; Hoşgörür, 2015; Rajić, Hoşgörür, & Drvodelić, 2015). Öğretmen yetiştiren bir kurumdaki uygulamaların, öğretmen adaylarına model teşkil etmesi açısından, bu sonuç istenen düzeyde bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algılarının yükseltilebilmesi için; okullarda öğrenci işleri ile ilgili süreç haritalarının çıkarılması ve çalışanların bu standartlara uymalarının sağlanmasının, fakülte yönetiminden kaynaklanan boyut açısından bir çözüm oluşturabileceği düşünülmüştür. Öğretim elemanlarının ise, öğretmen adaylarından beklentilerini ve değerlendirme yöntemlerini net bir şekilde ortaya koyarak, süreç boyunca gerekli geri bildirim öğrencilere sağlama yoluyla hesap verilebilirliği sağlamaları, öğretim elemanlarından kaynaklanan boyut açısından yardımcı olabilecektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının adalet konusunda kaygı taşıdıkları açıktır. Bu nedenle özellikle, öğretmen adayları üzerinde birinci derecede etki sahibi olan öğretim elemanlarının hangi uygulamalarının adalet dışı bulunduğu yönelik derinlemesine bilgi sağlayacak nitel araştırmalar desenlenmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür. Lunenburg ve Ornstein (2013, s. 17) durumun kritik değerine vurgu yapmak açısından, eğitimdeki uygulamaların mükemmel ve eşit olmamasının, eğitimin de demokratik olmadığı anlamına geldiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına yönelik algıları, *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Özer ve Demirtaş (2010) ve Çağlar (2013), araştırmalarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme ortamlarının daha adil olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Sonuçlar arasındaki farkın, her iki grubun da eğitim ortamlarından beklentilerinin benzer olduğu varsayıldığında, fakülte ortamındaki eşitlikçi yaklaşımdan kaynaklandığı düşünülmüştür. *Sınıf* değişkeni açısından ise, tüm boyutlarda birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre öğrenme ortamlarını daha adil olarak algıladıkları görülmüştür. Bulgular Özer ve Demirtaş (2010) ve Çağlar'ın (2013) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının, öğrenim süreci boyunca ilerledikçe, fakülte ortamındaki öğrenme ortamları hakkında daha fazla fikir sahibi oldukları düşünüldüğünde, genel tablonun pek de iç açıcı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Saygıya dayalı işbirliği boyutu ve ölçeğin tamamına ilişkin sonuçlar ise üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğrenme ortamlarını görece olarak daha adil algıladıklarını göstermiştir. Bu durumun, son sınıftaki öğretmen adaylarının mezun olma kaygısı içinde olmalarının, uygulamaları

olduğundan daha fazla aleyhlerine algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarının görüşleri *bölüm* değişkeni açısından değerlendirildiğinde; tüm boyutlarda, İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının, Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarına göre öğrenme ortamlarının daha az adil olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bölümler arasındaki bu farkın, diğer bölümler ile aynı eğitim ortamının paylaşıldığı ve aynı yönetim ile etkileşimde bulunulduğu düşünüldüğünde, bölümün öğretim elemanlarından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Araştırmanın; öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin sonuçları, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının en fazla yasal güce başvurduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bunu sırasıyla uzmanlık gücü, karizmatik güç, kişisel güç, bilgi gücü, anlayış gücü ve zorlayıcı güç izlemektedir. Özdemir (2013) araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık gücüne başvurduklarını ve bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, en az da zorlayıcı güce başvurduklarını bulgulamıştır. Öğretim elemanı yasal güç türünde, yasa ve yönetmelikler çerçevesinde sahip olduğu konumunu öğrencileri etkileme aracı olarak kullanır. Bu nedenle etkinin kaynağı, öğretim elemanının sınıf yönetimi konusunda sahip olduğu niteliklerden bağımsızdır. Aslanargun ve Eriş (2013) çalışmasında, yalnızca örgütsel konuma bağlı olarak ortaya çıkan yasal ve zorlayıcı güç türleri yerine, kişisel yeterliklerden kaynağını alan bilgi, uzmanlık ve karizmatik güç türlerinin kullanılmasının etkililiği yükselteceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, güç türleri ile ilgili yapılmış araştırmalarda, yasal güce çok fazla başvurulmasının otoriterleşmeye ve gücün hedef kitlesinde de iş doyumsuzluğu, direnme ve çatışmalara neden olabileceği belirtilmektedir (Yılmaz & Altinkurt, 2012; Altinkurt et al., 2014). Bolman ve Deal (2013, s. 232-233), etki kaynağı olarak yalnızca buldukları konumu kullanan yöneticilerin hem direnç hem de kendilerine karşı ciddi bir muhalefet oluşturduklarını vurgular. Ayrıca, araştırmanın sonuçları, öğretim elemanlarının düşük düzeyde zorlayıcı güce başvurduklarını göstermektedir. Hoy ve Miskel (2010, s. 212), etkili yöneticilerin; karizma gücüne zarar verdiği ve bu güç türüne maruz kalanlar tarafından düşmanlık, yabancılaşma ve hatta saldırganlıkla sonuçlandığı için zorlayıcı gücü kullanmaktan kaçındıklarını belirtir. Hoşgörür (2016) araştırmasında, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımlarındaki artışın, bu güce maruz kalanların örgütsel sinizm düzeylerinde de artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırma bulgusu, öğretim elemanlarının güçlerini uzmanlık ve kişisel yeterliklerinden aldıklarında, yasal ve zorlayıcı güce başvurma gereksinimi hissetmediklerini göstermektedir (Özdemir, 2013). Bu bağlamda, akademik öğrenme ortamlarında, özellikle de öğretmen yetiştirme gibi kritik bir rol üstlenmiş olan kurumlarda öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları arasında yasal gücün ön plana çıkmış olması ve görece olarak düşük düzeyde de olsa zorlayıcı güce başvuruyor olmaları kaygı verici bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri, *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin alanyazında ulaşılan araştırmalarda, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenine ilişkin farkları irdeleyen çalışmalara rastlanmadığından, bu bölümde sonuçlara yönelik karşılaştırmalar yapılamamıştır. Sonuçlar *sınıf* değişkeni açısından incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre, öğretim elemanlarının kişisel gücü daha fazla kullandıklarını düşündükleri görülmektedir. Kişisel güç boyutu, öğretim elemanlarının bireysel olarak sahip oldukları yeterlikleri ile iyi bir rol model olarak öğrenciler üzerinde etki sahibi olmalarını ifade eder. Bu bağlamda, kişisel güç boyutuna yönelik bu sonuçlar; öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde yetkinlik ile ilgili sahip oldukları bilgilerin artışı ile birlikte, öğretim elemanlarından beklentilerinin de yükselmesinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bir diğer sonucuna göre, birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adayları, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü daha az kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yıllarında, öğretim elemanlarının uyguladıkları katı ve baskıcı tavırları görece olarak daha doğal bulup, bilinç düzeyleri arttıkça bu uygulamaların uygunsuzluğuna yönelik farkındalıklarının artmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi; öğretmen adaylarının ilk yıllarında örgütte yeni olmaları nedeniyle gösterdikleri çekingen tavırların, öğretim elemanlarının bu güç türüne başvurma gereksinimi hissetmemelerinden de kaynaklanmış olabilir. Sınıf değişkeni ile ilgili anlamlı farkın görüldüğü bir diğer boyut, karizmatik güç boyutudur. Buna göre, birinci sınıftaki öğretmen adayları

üçüncü ve dördüncü sınıftakilere göre; ikinci sınıftaki öğretmen adayları da dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının karizmatik gücü daha fazla kullandıklarını düşündüklerini göstermiştir. Uzmanlık ve yasal güç ile ilgili olarak da, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre öğretim elemanlarının bu güç türlerini daha fazla kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik farkındalıklarının görece olarak düşük olduğu ilk yıllarında, öğretim elemanlarına sahip oldukları özellikler ile ilgili olarak onlara sahip olduklarından daha fazla değer atfetmelerinden ve konuları itibarıyla aralarındaki mesafeyi yüksek algılamalarından kaynaklanmış olabilir. Sonuçlar *bölüm* değişkeni açısından incelendiğinde, İlköğretim Bölümündeki öğretim elemanlarının diğer bölümlere göre zorlayıcı gücü daha fazla, diğer güç türlerini daha az kullandıklarını göstermiştir. Bu sonuç, İlköğretim Bölümündeki programların ve programlar dahilindeki şube sayılarının, dolaylı olarak öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının diğer bölümlere göre fazla oluşundan kaynaklanmış olabilir. Öğretim elemanlarının iş yükünün fazla oluşu, onları zorlayıcı güç kullanmaya itmiş olabilir. Ek olarak, bu sonuç, araştırmanın İlköğretim Bölümündeki öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha az adil algıladıkları ile ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Zorlayıcı güce başvurulmasının öğretmen adayları üzerinde neden olabileceği olumsuz etkiler, onların öğrenme ortamlarındaki adalet ile ilgili algılarını düşürmüş olabilir.

Araştırmanın son amacı, öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen adaylarının adil öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını ne düzeyde yordadığı ile ilgilidir. Bu amaçla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı işbirliği boyutunun, kişisel güç ile pozitif ve yüksek düzeyde, karizmatik güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde ve zorlayıcı güç ile arasında negatif ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, kişisel güç ve bilgi gücü ile saygıya dayalı işbirliği arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, saygıya dayalı işbirliği ile pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vermektedir. Adil öğrenme ortamlarının adil kurumsal işleyiş boyutu ile ilgili çoklu regresyon analizi sonuçları, kişisel güç, karizmatik güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü ve yasal güç ile arasında pozitif ve orta düzeyde, anlayış gücü ile arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve orta düzeyde bir ilişki göstermiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, adil kurumsal işleyiş ile kişisel güç ve bilgi gücü arasında pozitif ve düşük düzeyde, zorlayıcı güç ile arasında ise negatif ve düşük düzeyde ilişki görülmüştür. Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynaklarının tümü birlikte, adil kurumsal işleyiş ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vermektedir. Regresyon sonuçlarına göre, kişisel güç, bilgi gücü ve zorlayıcı gücün, adil öğrenme ortamlarının saygıya dayalı iş birliği ve adil kurumsal işleyiş boyutlarının yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, sınıf yönetiminde sahip oldukları bilgi birikimi ve kişisel ve mesleki yeterliklerini etkileme aracı olarak kullandıklarında, öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini daha güvende hissettikleri söylenebilir. Özdemir (2013) araştırmasında, öğretim elemanlarının uzmanlık güçlerini etkili bir şekilde kullanmalarının, öğretmen adaylarının motivasyonlarını ve bununla bağlantılı olarak örgütle özdeşleşmelerini de artırdığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, etkileme aracı olarak zorlayıcı güç kullanılarak, öğrenme ortamında korku kültürü oluşturulması, öğrencilerin öğrenme ortamında hissettikleri kaygı ile birlikte adalet beklentilerinin de düşmesine neden olabilecektir.

Toplumsal hayatta bireylerin kendilerini güvende hissetmelerinin en önemli kaynaklarından biri adalete ilişkin algıdır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda bu değer yerleştirilmesi, değer toplumsal yayılımının sağlanması açısından da öncelikli görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde baskın olarak güçlerini kişisel yeterliklerinden almalarının, öğretmen adaylarının adalet algıları üzerindeki olumlu etkisi, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde benzeri tutumları kazanabilmelerine ve mesleklerini gerçekleştirirken sınıflarında bu davranışları yansıtabilmelerine katkı sağlayabilecektir. Araştırmanın adil öğrenme ortamları ve öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile ilgili sonuçlarında bölüm değişkeni ile ilgili ortaya çıkan farkların kaynağının daha kesin bir değerlendirmesini yapabilmek için, öğretim elemanlarının kullandıkları güç türleri ve bu güç türlerini kullanmaya iten akademik arka plan, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı gibi etkenlerin araştırılmasına ve karşılaştırılmasına yönelik ileri araştırmalar yapılabileceği düşünülmüştür.

References

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 2)*. New York: Academic Press.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E., & Eriş, H. M. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 207-220.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Unpublished Master's Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2001). Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2003). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 29-62.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard & M. H. Bazerman (Eds.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak: Yetenek, tercih ve liderlik*. (A. Aypay & A. Tanrıoğen, Trans.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77. doi: 10.1080/01463370209385646
- Chory, R., M. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: the relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical review. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The Management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.

- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik adalet algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 50-69.
- Dündar, T., & Tabancalı, E. (2012). The relationship between organizational justice perceptions and job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5777-5781.
- Enoksen, E. & Sandal, G. M. (2015). Anxiety-based personal values and perceived organizational justice. *Social Justice Research*, 28, 479-492.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resources management*. California: Sage Publications.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The Bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın Köşk ve Germencik ilköğretim okulları örneği)*. Unpublished Master's Thesis, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, M. A., & Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 255-279.
- Hoşgörür, T. (2012). A Discussion of what makes a good teacher: Opinions of pre-service primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 451-460.
- Hoşgörür, T. (2015). According to former school students' viewpoints, what aspects turn a bad teacher into a good teacher? *Anthropologist*, 19(3), 819-828.
- Hoşgörür, V. (2016). Relationship between powerbases used by school administrators and teachers' organizational cynicism behaviours. *Ponte Academic Journal*, 72(5), 51-75.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). Okullarda güç ve politika. (E. Karadağ, Trans.). In S. Turan (Trans./Ed.) *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (pp. 202-237). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-336.
- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management Administration Leadership*, 26(2), 147-159. doi: 10.1177/0263211X98262004.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi - Educational Administration: Theory and Practice*, 17(4), 581-603.
- Koyuncu, F. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ve ortaokul müdürlerinin yönetimde başvurdukları güç türleri*. Unpublished Master's Thesis, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Lawler, E. E. (1977). Reward systems. In J. R. Hackman & J. L. Suttle (Eds.), *Improving life at work: Behavioral science approaches to organizational change* (pp. 163-226). Santa Monica, CA: Goodyear Publishing.

- Leventhal, J., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed.), *Justice and social interaction* (pp. 167-218). New York: SpringerVerlag.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Trans./Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Martin, R. (1978). Expert and referent power: A framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. *Journal of School Psychology*, 16(1), 49-55.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2009). Power in the classroom I : Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184. doi: 10.1080/03634528309378527.
- Oğuz, E. (2011). The relationship between teachers' perceptions of organizational justice and administrators' leadership styles. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 45-65.
- Özaslan, G., & Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 351-370.
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Özer, N., & Demirtaş, H. (2010). Students' perceptions regarding the fairness of learning environment in faculty of education. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 126-145.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215. doi: 10.1080/00036810500207030.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 307-331.
- Rajić, V., Hoşgörür, T., & Drvodelić, M. (2015). An International perspective to teacher qualities issue: The case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I. D. Steiner & M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-381). New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Raven, B. H., & French, J. R. P. (1958). Legitimate power, coercive Power, and observability in social influence. *Sociometry*, 21(2), 83-97.
- Sapancı, A., Aslanargun, E., & Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(2), 52-68.
- Schminke, M., Arnaud, A., & Taylor, R. (2015). Ethics, values, and organizational justice: Individuals, organizations, and beyond. *Journal of Business Ethics*, 130, 727-736.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: a justice perspective. *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 133(3), 263-271.
- Titrek, O., & Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Tomul, E., Çelik, K., & Taş, A. (2012). Justice in the classroom: Evaluation of teacher behaviour according to students' perceptions. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 59-72.

- Tyler, T. R. (1990). *Why people obey the law: Procedural justice, legitimacy, and compliance*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tyler, T. R., & Caine, A. (1981). The role of distributional and procedural fairness in the endorsement of formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 642-655.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi- Electronic Journal of Social Sciences*, 15(56), 98-119.
- Whalen, D. J., & Koernig, S. K. (2009). Maintaining fairness when a student goes afoul of classroom rules: a procedural justice model. *Marketing Education Review*, 19(2), 27-33.
- Yılmaz, K. (2011). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 579-616.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.



The Effects of Multimedia Courseware Design Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning on Academic Achievement and Instructional Efficiency

M. Emre SEZGİN^{a*}, Mahinur COŞKUN^a

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Article Info

Article history:

Received 23 May 2016

Revised 03 July 2016

Accepted 16 September 2016

Keywords:

Cognitive theory of multimedia learning,

Cognitive load,

Statistical concepts,

Instructional efficiency.

Abstract

The main aim of this study is to search the effect of teaching software which was designed based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles (2001) on students' academic achievement, retention levels and instructional efficiency. With this aim, post-test scores and repeated post-test scores of second grade students for Measurement and Evaluation course at Cukurova University, Faculty of Education, Computer and Instruction Education Technology Department were used. The study was carried out with the experimental group including 37 students and the control group consisting of 36 students on statistical concepts. While the teaching for the experimental group was carried out via software prepared considering cognitive theory principles in multimedia learning, the control group was taught via a computer presentation prepared by a subject expert. To collect the data for the study, statistical concepts academic achievement test and cognitive load scale were utilized. The results of the study indicated that teaching via a software designed in line with cognitive theory principles in multimedia learning was found to be more successful in students' academic success, retention in learning and instructional efficiency when compared with teaching via computer presentation.

Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Akademik Başarıya ve Öğretim Verimliliğine Etkisi

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi:

Geliş 23 Mayıs 2016

Düzeltilme 03 Temmuz 2016

Kabul 16 Eylül 2016

Anahtar Kelimeler:

Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram,

Bilişsel yük,

İstatistiksel kavramlar,

Öğretim verimliliği

Öz

Araştırmanın genel amacı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisans programı ikinci sınıf ölçme ve değerlendirme dersinde Mayer'in Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram ilkelerine (2001) göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin istatistiksel kavramlar akademik başarı testi sonuçları ve kalıcılık testleri puanlarına ve öğretim verimliliğine etkisini araştırmaktır. Araştırma, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencileriyle istatistiksel kavramlar konusunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğretim, çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğretim ise konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusu ile yine bilgisayar kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak; istatistiksel kavramlar akademik başarı testi ve bilişsel yük ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubunda çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilen öğretimin, kontrol grubunda bilgisayar sunusu ile gerçekleştirilen öğretime oranla öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmedeki kalıcılıkları ve öğretimdeki verimlilikleri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

* Author: esezgin@cu.edu.tr

Giriş

The principal objective of educators has always been to optimize the efficiency and productivity of education. There have been numerous studies in the field of cognitive psychology conducted in search for underlying principles and methods of effective and efficient education processes. It can be stated that the majority of the experimental studies in this line have sought to find out and describe the characteristics of human learning and their impacts in any given educational process.

As a result of such studies, a new field of study combining human learning and education has been developed: the field of multimedia learning. Multimedia learning refers to the combination of text, graphics, animation, photography, video and audio systems in order to present a specific teaching content (Aldağ ve Sezgin, 2003).

It is frequently stated that the advances in technology have a significant role in the developments experienced in multimedia learning methods. According to Rouet, Levonen and Biardeau (2001), however, the research should focus on developing meaningful methods for educational implementations of technology rather than searching for the ways of applying technological tools.

For Mayer (2001), the properties of cognition and particularly of the working memory should be determined in order to develop multimedia learning frames since most of the learning during multimedia involvement occurs in the working memory.

In the process of developing multimedia learning frames, it should be considered that the working memory has a limited capacity (Miller, 1956). Cognitive load is related to requirements of the working memory in the process of learning and to how these requirements affect the learning process. When multimedia learning design is poorly developed or includes too many content items (e.g., facts, concepts, principles, or functions, etc.) in a complicated way, the result is usually excessive cognitive load and decrease in actual learning (Sweller, Van Merriënboer & Paas, 1998).

Claiming that determining the relationship between cognitive load, working memory and instruction can be possible in multimedia learning atmosphere, Mayer (2001) has developed Cognitive Theory of Multimedia Learning.

The theories that have shaped the formation of Cognitive Theory of Multimedia Learning and their inter-relationships are displayed in Figure 1.

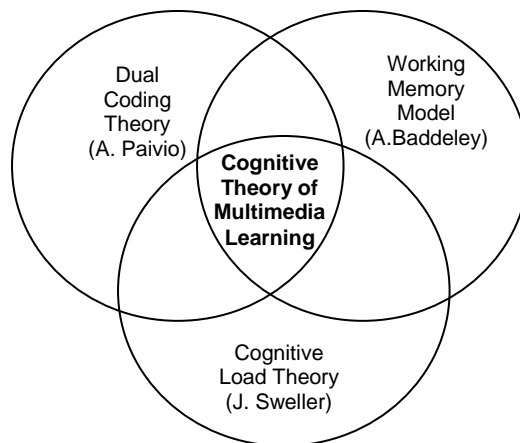


Figure 1. Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer, 2001)

According to the theory, presenting multimedia learning in various designs considering different cognitive channels enables an easier learning experience. Therefore, a significant number of studies have been conducted to find out the impacts of such learning and yielded positive results. The majority

of the studies on this issues have been done in the field of science and used animation based teaching soft wares designed to teach a particular science content (e.g., formation of thunders, the mechanism of car brakes, or circulation system, etc.).

Baddeley's Working Memory Model (2003a; 2003b), which is also reflected in the theory, working memory as opposed to short-term memory has three components. These are controlled by an attention control mechanism called central executive. Under the central executive, Phonological loop and Visual-spatial sketchpad work as sub-mechanisms organizing the activities in the memory.

Another influencing theory is Cognitive Load Theory (Paas & Van Merriënboer, 1994), which refers to a multi-dimensional structure that indicates the cognitive load of a learner in the process of performing a task. An important point that needs to be considered regarding cognitive load theory is that a working memory has a limited capacity. Thus, learning environments should be carefully designed so as to distribute cognitive load efficiently (Chandler & Sweller, 1991).

Cognitive load theory has been developed based on various hypotheses on human cognitive structure (Mousavi, Lowe & Sweller, 1995). These are;

- 1) Human beings have limited working memory and functionality.
- 2) Long-term memory has an almost limitless capacity.
- 3) Organizing cognitive processes effectively reduces working memory load.

Cognitive load theory claims that teaching materials possess three independent cognitive load sources which affect the learner (Paas, Renkl & Sweller, 2003; Paas, Tuovinen, Tabbers & Van Gerven, 2003; Sweller et. al., 1998). These are intrinsic cognitive load, extraneous cognitive load and Germane cognitive load. Intrinsic, extraneous and Germane cognitive loads affect the total working memory of a learner during learning. Therefore, the total of intrinsic, extraneous and Germane cognitive loads should not exceed the capacity of the working memory (Paas, Tuovinen, Tabbers & Van Gerven, 2003).

One of the other theories impacting the theory is Dual Coding Theory. The focus of the Dual Coding Theory is based on specific experiments. The content of functionality of elements such as language and description varies to a great extent depending on the individual's own experiences. The importance of spatial aptitude is also particularly stressed in the theory (Paivio, 1991).

For Paivio (1986), the individual's cognitive system is unique since it is related to both language, i.e., verbal objects and events, and also to nonverbal objects and events. Also, language has an important role as it functions not only as linguistic inputs and outputs (in writing and reading) but also as a symbol for nonverbal objects and events as well.

According to the theory, words and pictures trigger independent visual and verbal codes. If there are a lot of pictures in the presented content, the learner can code this information to the long term memory using both verbal and visual traces. Such coding increases the possibility of recalling this multiple coding from long term memory even when either verbal or visual coding is lost (Rieber, 1990).

The main aim of the present study is to investigate the effect of teaching software which was designed based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles (2001) on students' academic achievement, retention levels and instructional efficiency.

In this respect, the following hypotheses have been searched for:

Experimental Group: The group that was taught using software designed in line with cognitive theory principles in multimedia learning.

Control group: The group that was taught using computer presentation by an expert.

Hypothesis-1: When total pre-test scores from control and experimental group is controlled, there is a significant difference in academic achievement post-test scores of both groups in favor of experimental group.

Hypothesis-2: When total post-test scores from control and experimental group is controlled, there is a significant difference in academic achievement retention post-test scores of both groups in favor of experimental group.

Hypothesis-3: Instructional efficiency related average scores calculated based on cognitive load scores and post-test scores of experimental and control groups differ significantly in favor of experimental group.

Method

The study was conducted following quasi-experimental design.

Group	Pre-test	Intervention / Method	Post-test	Interval	Retention Test
A	O1.1	X1	O1.2	t	O1.3
B	O2.1	X2	O2.2		O2.3

A : The experimental group who used the teaching software which was designed by the researcher based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles

B : The control group who used PowerPoint presentation prepared by an expert

X1 : The instruction given via teaching software which was designed by the researcher based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles

X2 : The instruction given via PowerPoint presentation prepared by an expert

O1.1, O2.1 : Pre-test

O1.2, O2.2 : Post-test

t : Two-week interval after the Post-test.

O1.3, O2.3 : Retention Test

Participants

The participants of the study were second grade students at Cukurova University, Faculty of Education, Computer and Instruction Education Technology Department. The main reason for choosing this group of students was their being more advanced in computer literacy as both control and the experimental group would be required to use computer throughout the study.

In the study, the concepts of *population, sample, parameter, variable, testing, scale and data* were chosen among the main statistical concepts studied in 'Measurement and Evaluation' course at the second grade of Computer and Instruction Education Technology Department at Cukurova University, Faculty of Education.

Data Collection Instruments

The experimental group received instruction via a teaching software which was designed by the researcher based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles. The software was developed using Adobe Authorware 7. The animations in the software were prepared using Adobe Flash and Adobe Photoshop was used for graphics.

The teaching material used for the control group consisted a PowerPoint presentation prepared by an expert using Microsoft PowerPoint. The same eight concepts were used in the control group as well to provide consistency. The researcher did not interfere with the material used in the control group and no change was made in the presentation.

Statistical Concepts Academic Achievement Test (ICAAT) and Cognitive Load Scale (CLS) were used as data collection instruments.

The piloting results of ICAAT are displayed in Table 1.

Table 1.

Statistical Concepts Academic Achievement Test Pilot Study Analysis Results

No of Questions	N	\bar{X}	Sd	Mean	Max	\bar{p}	KR-20
48	156	27.52	7.09	28.00	27.00	.57	.82

Data Analysis

ANCOVA, t-test and instructional efficiency analyses were used to analyse the data statistically and $\alpha = .05$ was determined for significance point.

Findings

As shown in Table 2, based on corrected pre-test academic achievement average results of experimental and control group there is a significant difference in academic achievement post-test scores of both groups in favour of experimental group [$F_{(1-70)}=19.216, p<.001$]. Therefore, hypothesis 1 is **confirmed**.

Table 2.

ANCOVA Results of Average post-test Scores of Both Groups Based on Corrected pre-test Academic Achievement Average Scores

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Means of Squares	F	p
Pre-test	356.191	1	356.191	18.210	.000
Group	375.856	1	375.856	19.216	.000
Error	1369.196	70	19.560		
Total	2106.685	72			

As Table 3 displays, there is a significant difference between the experimental group and the control group regarding the total retention academic scores favouring the experimental group's scores [$F_{(1-70)}=48.176, p<.05$]. This finding verifies hypothesis-2.

Table 3.

ANCOVA Test Results For Both Groups From Academic Achievement Post-Test Corrected Average Retention Scores

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p
Post-test	1319.066	1	1319.066	302.990	.000
Group	209.732	1	209.732	48.176	.000
Error	304.745	70	4.354		
Total	2717.836	72			

Regarding hypothesis–3, post-test scores of experimental and control group were compared with the cognitive load scores from both groups obtained from cognitive load scale in terms of instructional efficiency variable. First, total scores for post-test and z-scores from cognitive load scores were calculated for each student. Then, average z-scores were calculated for both post-test total scores and cognitive load scores. These scores were calculated using the formula given in Figure 2.

$$E = \frac{(Z_{\text{performance}} - Z_{\text{mental effort}})}{\sqrt{2}}$$

$Z_{\text{performance}}$ = Performance z-score

$Z_{\text{mental effort}}$ = Mental Effort z-score

Figure 2. Instructional Efficiency Formula (Paas ve Merriënboer, 1993).

Table 4 presents the results of average mental effort z-scores for different teaching methods based on instructional efficiency, average learning z-scores, and instructional efficiency scores for both control and experimental groups

Table 4.

Mental Effort z-Score, Performance z-Score, and Instructional Efficiency z-Score for the Two Teaching Methods

GROUPS	Mental Effort [Cognitive Load] (Z-Score)	Performance (Z-Score)	Instructional efficiency (Z-Score)
Experimental	-.228	.417	.456
Control	.235	-.428	-.469

As Table 4 displays, the mean score for the control group’s mental effort z-score (.235) is higher than that of the experimental group’s (-.228). However, the control group’s performance z-score average (-.428) is lower than the experimental group’s average z-score (.417) for performance. When these results are calculated to determine the group’s instructional efficiency z-scores using the formula given in Figure 2, it was found that instructional efficiency z-score for the experimental group is .456 and it is -.469 for the control group.

T-test was conducted to investigate whether the difference in instructional efficiency between the control group and the experimental group is statistically significant. Previous to analysing the groups’ instructional efficiency results, the groups’ instructional efficiency variance scores were compared to determine if there was a statistically significant difference. The Levene Homogeneity test revealed that the groups had equivalent variance scores and that t-test could be conducted to analyse the differences [F =.957, p>.05]. Table 5 presents t-test results of the groups’ instructional efficiency scores.

Table 5.
T-test Results of Efficiency Test for Experimental and Control Groups

GROUPS	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Experimental	37	.456	1.12	71	-3.82	.000
Control	36	-.469	.94			

T-test results indicate that instructional efficiency mean scores of the two groups differed significantly [$t_{(71)} = -3.82, p < .05$]. In order to determine the tendency of the difference, the groups' instructional efficiency mean scores were analysed. Accordingly, the experimental group (.456) had a higher mean score than the control group (-.469), indicating that the experimental group had higher efficiency scores in the tasks than the control group. This finding enabled us to confirm hypothesis-3.

Figure 3 displays instructional efficiency z-scores for experimental and control groups on z-coordinate equation.

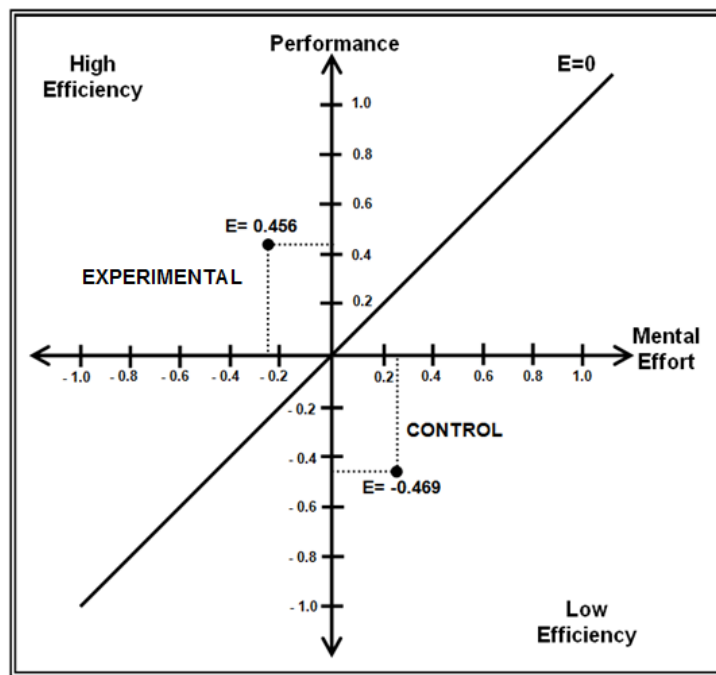


Figure 3. Instructional Efficiency Levels on Z-Coordinates for Experimental and Control Groups Based on Received Educational Implementations

Figure 3 indicates that instructional efficiency levels of the experimental group ($V=.456$) was higher than that of control group ($V= -.469$). As Figure 3 shows, instructional efficiency levels of the experimental group is on the high efficiency area of the coordinate axes and instructional efficiency levels of the control group is on the low efficiency area of the coordinate axes.

Discussions and Conclusion

Since the experimental group who used the teaching software which was designed by the researcher based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles had higher scores in the post-test compared to the control group who used PowerPoint presentation prepared by an expert, it can be claimed that the teaching delivered via teaching software which was designed based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles was more effective on learners' total academic scores than the instruction given via PowerPoint presentation.

The findings suggest that using a teaching software based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles (Mayer, 2001) can be more effective than the instruction given via computer presentation. A significant amount of research has indicated similar findings on the efficiency of such a program (Mayer, Moreno, 2002a; Mayer & Moreno, 2002b; Mayer, Mautone & Prothero, 2002; Mayer, 1999; Mayer, Bowe, Bryman, Mars & Tapangco, 1996; Moreno & Mayer, 2002; Mayer, Heiser & Lonn, 2001; Mayer & Moreno, 1998; Mayer & Gallini, 1990; Mayer & Anderson, 1991; Mayer & Anderson, 1992; Mayer & Sims, 1994; Mayer, Steinhoff, Bower & Mars, 1995).

As the experimental group who used the teaching software which was designed by the researcher based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles had higher mean scores in the retention test compared to the control group who used PowerPoint presentation prepared by an expert, it can be claimed that the teaching delivered via teaching software which was designed based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles was more effective on learners' total retention academic scores than the teaching delivered using PowerPoint presentation.

The retention tests given to both the experimental group and the control group two weeks following the implementation of the teaching programs show that the teaching software designed based on Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles had a higher impact on the learners' retention mean scores in the experimental group than the learners' retention mean scores in the control group. The significant difference in the scores of these two groups can be the result of implementing the teaching software designed based on Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles. The previous studies focusing on retention support this finding (Mayer & Moreno, 1998; Moreno & Mayer, 1999; Mayer & Moreno, 2003; Mautone & Mayer, 2001).

The results also show that the teaching delivered via teaching software which was designed based on Cognitive Theory of Multimedia Learning Principles was more effective than the teaching delivered using PowerPoint presentation for the control group considering the higher mean scores in the experimental group's instructional efficiency scores calculated based on cognitive load scores and total post-test scores.

The findings suggest that teaching via a program designed based on Multimedia Learning Principles had a significant effect in the higher scores attained by the experimental group. The efficiency of the program led to a decrease in the experimental group's cognitive load scores while leading to an incline in their instructional efficiency scores (Figure 3). The results of the studies conducted by Kılıç (2006), Kablan and Erden (2008) and Kablan (2005) are in line with the findings obtained in the present study and thus support our results.

Acknowledgements

The present study is based on the doctoral thesis titled "The Effects of Multimedia Courseware Designed Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning on Cognitive Load, Performance Levels and Retention" which was submitted to Cukurova University, Social Sciences Institution in 2009 completed under the supervision of Asst. Prof. Dr. Mahinur COŞKUN

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak, eğitimcilerin devamlı olarak birinci hedefi olmuştur. Bu hedefe ulaşmak için, bilişsel psikoloji alanında etkili ve verimli öğretimin temelini oluşturan süreçler üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır. Bu alanda son yıllarda yapılan deneysel araştırmaların çoğunun insan öğrenmesinin doğasındaki karakteristiklerin betimlenmesi ve bu karakteristiklerin öğretimdeki etkisi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, insan öğrenmesi ve eğitim araştırmalarının bütünleştiği yeni bir alan ortaya çıkmıştır. Bu bütünleşmeyle ortaya çıkan öğretim teknolojisi alanı çoklu ortamdır. Çoklu ortam; belirli bir içeriğin sunumu için metin, grafik, canlandırma, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinin birbirlerini tamamlayacak biçimde bütünleştirilmesidir (Aldağ ve Sezgin, 2003).

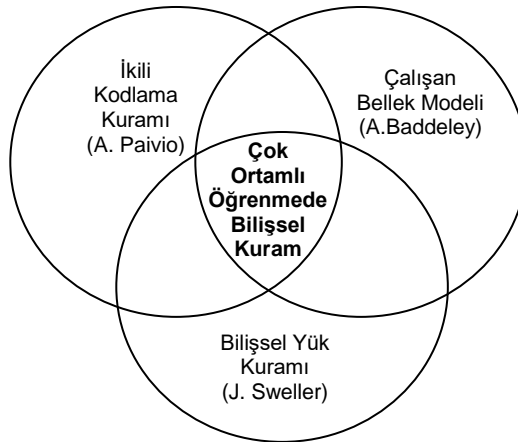
Öğretimde çoklu ortam çevrelerinin gelişmesinde teknolojinin ilerlemesinin etkisi olduğu söylenebilir. Rouet, Levonen ve Biardeau (2001)'ya göre öğretimde teknolojiyle neler yapılabileceğinden çok, anlamlı öğretimsel uygulamaların düzenlenmesi için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmalıdır.

Mayer'e göre (2001) etkili çoklu ortam öğrenme çevrelerinin düzenlenmesi için bilişsel yapının ve özellikle çalışan belleğin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü çok ortamlı öğrenmenin büyük bir bölümü çalışan bellekte gerçekleşmektedir.

Çok ortamlı öğrenmede tasarım sürecinde üzerinde dikkatle durulması gereken konu, çalışan belleğin sınırlı kapasiteye sahip olduğudur (Miller, 1956). Bilişsel yük, öğrenme sürecinde çalışan belleğin gereksinimleri ve bu gereksinimlerin öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Çok zayıf ve özensiz tasarımılanan çoklu ortam öğrenme çevreleri veya pek çok içerik türünün (olgu, kavram, ilke, işlem) karmaşık olarak bütünleştirilmesi bilişsel yükü arttırmakta ve öğrenmeyi azaltmaktadır (Sweller, Van Merriënboer ve Paas, 1998).

Bilişsel yük, çalışan bellek ve öğretim arasındaki ilişkinin anlamlılığını tespit etmenin öğretimin çoklu ortam formunda yapılmasıyla mümkün olabileceğini ve ayrıca çok ortamlı öğrenmenin çoğunun çalışan bellekte gerçekleştiğini öne süren Mayer (2001) buradan hareketle Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuramı geliştirmiştir.

Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuramın ortaya çıkışında etkisi olduğu düşünülen kuramlar ve bunların ilişkisi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram (Mayer, 2001)

Kurama göre, çoklu ortam çevrelerinin farklı sunum biçimlerinde ve farklı bilişsel kanallar için tasarlanması anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu gerekçe ile pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve genellikle anlamlı öğrenmenin oluşmasını sağlayan olumlu sonuçlar alınmıştır. Yürütülen araştırmaların çoğu fen bilimlerindeki disiplinlerde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda çoğunlukla belirli bir konuda (şimşeğin oluşumu, otomobil fren sisteminin çalışması, dolaşım sistemi vs.) canlandırmaların olduğu öğretim yazılımları kullanılmıştır.

Kuramı etkileyen Baddeley'in Çalışan Bellek Modeli'ne göre (2003a; 2003b); kısa süreli bellek kavramı yerine kullanılan çalışan bellek, üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bellek merkezi yönetici (central executive) olarak adlandırılan bir kontrol dikkat mekanizması tarafından yönetilmektedir. Merkezi yönetim, onun alt sistemleri olan fonolojik döngü (Phonological loop) ve görsel-mekansal kopyalamadaki (Visuo-spatial sketchpad) etkinlikleri düzenlemektir.

Kuramı etkileyen bir diğer kuram olan bilişsel yük kuramı, bir görev yürütülürken öğreneni etkileyen bellek yüküne işaret eden çok boyutlu bir yapıdır (Paas ve Van Merriënboer, 1994). Bilişsel yük kuramı ile ilgili olarak söylenebilecek olmazsa olmaz nokta, çalışan belleğin sınırlı bir kaynağa sahip olduğudur. Bu yüzden, çalışan bellek üzerinde bilişsel yükün dikkatlice dağıtılması için öğrenme çevrelerinin başarılı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Chandler ve Sweller, 1991).

Bilişsel yük kuramı, insan bilişsel mimarisiyle yakından ilgili pek çok varsayım üzerine kurulmuştur Mousavi, Lowe ve Sweller (1995). Bunlar;

- 1) İnsanlar sınırlı çalışan bellek ve işlem kapasitesine sahiptir.
- 2) Uzun süreli bellek hemen hemen sınırsız bir kapasiteye sahiptir.
- 3) Bilişsel süreçlerin düzenlenmesi çalışan bellek yükünü azaltmaktadır.

Bilişsel yük kuramında, öğretim materyallerinin öğreneni üç bağımsız bilişsel yük kaynağıyla etkilediği öne sürülmektedir (Paas, Renkl ve Sweller, 2003; Paas, Tuovinen, Tabbers ve Van Gerven, 2003; Sweller ve diğerleri, 1998). Bunlar içsel bilişsel yük (Intrinsic Cognitive Load), dışsal bilişsel yük (Extraneous Cognitive Load) ve etkili bilişsel yük (Germane Cognitive Load). İçsel, dışsal ve etkili bilişsel yük, öğretim sırasında öğreneni etkileyen toplam çalışan bellek kapasitesini etkilemektedir. Bu nedenle içsel, dışsal ve etkili bilişsel yüklerin toplamı çalışan bellek kapasitesini aşmamalıdır (Paas, Tuovinen, Tabbers ve Van Gerven, 2003)

Kuramı etkileyen diğer bir kuram ise İkili Kodlama Kuramıdır. Kuramın odak noktası, birtakım özel deneylere dayanmaktadır. Dil ve betimleme ile ilgili yararlı içeriğin işlevselliği her bireyin kendine özgü deneyimlerine bağlı olarak büyük ölçüde değişiklik göstermektedir. Ayrıca kuramda uzamsal yeteneklerin (spatial aptitude) önemi de vurgulanmaktadır (Paivio, 1991).

Paivio'ya göre (1986), bireyin bilişsel sistemi benzersizdir. Çünkü hem dille yani sözel nesne ve olaylarla, hem de sözel olmayan nesne ve olaylarla ilgilenmektedir. Ayrıca dil; dilbilimsel giriş ve çıkışla (konuşma ve yazma formunda) ilgili olduğundan ve aynı zamanda sözel olmayan nesne, olay ve davranışların sembolik bir fonksiyonu olarak kullanılabilirdiğinden özel bir yapıya sahiptir.

Kurama göre, sözcükler ve resimler bağımsız görsel ve sözlü kodları harekete geçirmektedir. Sunulacak içerikte çok fazla resim varsa, öğrenen bu bilgiyi hem sözlü hem de görsel izi (trace) kullanarak uzun süreli belleğe (Long Term Memory) kodlayabilir. Bu birden fazla olan kodlama işlemi bellekten tekrar çağırma olasılığını arttırmakta ve görsel ya da sözlü izden (trace) biri kaybolursa bir diğeri rahatlıkla kullanılabilir (Rieber, 1990).

Araştırmanın genel amacı, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisans programı ikinci sınıf ölçme ve değerlendirme dersinde Mayer'in Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram ilkelerine (2001) göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılık puanlarına ve öğretim verimliliğine etkisini araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

Deney Grubu: Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuramın ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımının kullanıldığı grup.

Kontrol Grubu: Konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusunun kullanıldığı grup.

Denence-1: Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, *akademik başarı sontest toplam puanlarının ortalamaları arasında* deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence-2: Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, *akademik başarı kalıcılık toplam puanlarının ortalamaları arasında* deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence-3: Deney grubu ile kontrol grubunun bilişsel yük puanlarına ve sontest toplam puanlarına göre hesaplanan *öğretim verimliliği ile ilgili puan ortalamaları arasında* deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Yöntem

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneysel desene (quasi-experimental design) göre yapılmıştır.

Grup	Ön-test	Kullanılan Yöntem	Son-test	Ara	Kalıcılık Testi
A	O1.1	X1	O1.2	t	O1.3
B	O2.1	X2	O2.2		O2.3

A : Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre, araştırmacı tarafından hazırlanmış öğretim yazılımının kullanıldığı deney grubu

B : Konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusunun (Powerpoint) kullanıldığı kontrol grubu

X1 : Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla yapılan öğretim

X2 : Bilgisayar sunusu (Powerpoint) olarak hazırlanmış içerikle yapılan öğretim

O1.1, O2.1 : Öntest

O1.2, O2.2 : Sontest

t : Sontestten sonra verilen iki haftalık ara.

O1.3, O2.3 : Kalıcılık testi

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin en önemli nedeni, eğitim fakültesindeki diğer bölümlere göre daha iyi bilgisayar okur-yazarı olmalarıdır. Çünkü araştırma hem deney hem de kontrol grubu için bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu durumlardan dolayı, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmada, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nde okutulan MB-204 ders kodlu "Ölçme ve Değerlendirme" dersinde geçen temel istatistiksel kavramlardan olan *çalışma evreni, örneklem, parametre, istatistik, değişken, ölçme, ölçek ve veri* alınmıştır. Bu kavramların öncelikle kavram analizleri yapılmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Deney grubunda öğretim materyali olarak, araştırmacı tarafından çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış bir öğretim yazılımı kullanılmıştır. Yazılım temelde Adobe Authorware 7 kullanılarak geliştirilmiştir. Yazılımdaki animasyonlar Adobe Flash, grafikler ise Adobe Photoshop kullanılarak hazırlanmıştır.

Kontrol grubunda kullanılan öğretim materyali, ölçme ve değerlendirme dersini veren konu alanı uzmanı tarafından, Microsoft Powerpoint programı kullanılarak bilgisayar sunusu olarak hazırlanmıştır. Deney grubundaki yazılımın sırasıyla tutarlı olması açısından, seçilen sekiz kavram aynı şekilde kontrol grubunda da kullanılmıştır. Kontrol grubundaki materyale araştırmacının hiçbir şekilde müdahalesi olmamıştır. Sunu üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamıştır.

Çalışmada, veri toplama araçları olarak istatistiksel kavramlar akademik başarı testi (İKABT) ve bilişsel yük ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır.

İstatistiksel kavramlar akademik başarı testi (İKABT) pilot çalışma analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

İstatistiksel Kavramlar Akademik Başarı Testi Pilot Çalışma Analiz Sonuçları

Soru Sayısı	N	\bar{X}	SS	Ortanca	Tepe Değer	\bar{P}	KR-20
48	156	27.52	7.09	28.00	27.00	.57	.82

Veri Analizi

Verilerin analizinde, tek faktörlü ANCOVA, t-testi ve öğretim verimliliği analizi kullanılmış, farkların anlamlılığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir.

Sonuçlar

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş akademik başarı sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır [$F_{(1-70)}=19.216, p<.001$]. Bu bulguya göre, denence-1 doğrulanmıştır.

Tablo 2.

Akademik Başarı Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	356.191	1	356.191	18.210	.000
Grup	375.856	1	375.856	19.216	.000
Hata	1369.196	70	19.560		
Toplam	2106.685	72			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı kalıcılık toplam ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır [$F_{(1-70)}=48.176$, $p<.05$]. Bu bulguya göre denence–2 doğrulanmıştır.

Tablo 3.

Akademik Başarı Sontest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Ortalama Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sontest	1319.066	1	1319.066	302.990	.000
Grup	209.732	1	209.732	48.176	.000
Hata	304.745	70	4.354		
Toplam	2717.836	72			

Denence–3 ile ilgili olarak; deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanları ile bilişsel yük ölçeğinden elde edilen bilişsel yük puanları öğretim verimliliği düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest toplam puanları ile bilişsel yük puanlarının z-değerleri her bir öğrenci için bulunmuştur. Daha sonra hem sontest toplam, hem de bilişsel yük puanlarına ait z-değerlerinin ortalamaları bulunmuştur. Bu değerler Şekil 2’deki formülde yerine konularak, gerekli hesaplamalar yapılmıştır.

$$V = \frac{(Z_{\text{öğrenme}} - Z_{\text{zihinsel çaba}})}{\sqrt{2}}$$

$Z_{\text{öğrenme}}$ = Öğrenme z-puanı
 $Z_{\text{zihinsel çaba}}$ = Zihinsel Çaba z-puanı

Şekil 2. Öğretim Verimliliği Formülü (Paas ve Merriënboer, 1993).

Öğretim verimliliğine dayalı olarak öğretim biçimleriyle ilgili zihinsel çaba ortalama z-puanları, öğrenme ortalama z-puanları ve bunlara dayalı olarak hem deney hem de kontrol grubu için hesaplanan öğretim verimliliği değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretim Biçimleriyle İlgili Zihinsel Çaba Z-Puanları, Öğrenme Z-Puanları ve Öğretim Verimliliği Değerleri

GRUPLAR	Zihinsel Çaba [Bilişsel Yük] (Z-Puanı)	Öğrenme (Z-Puanı)	Öğretim Verimliliği (Z-Puanı)
DENEY	-.228	.417	.456
KONTROL	.235	-.428	-.469

Tablo 4’de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin zihinsel çaba z-puanları ortalaması (.235), deney grubundaki öğrencilerin zihinsel çaba z-puanlarının ortalamasından (-.228) daha yüksektir. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme z-puanları ortalaması (-.428), deney grubundaki öğrencilerin öğrenme z-puanlarının ortalamasından daha düşüktür. Bu puanlara göre; Şekil-2’deki formülle hesaplanan öğretim verimliliği z-puanları deney grubundaki öğrenciler için .456, kontrol grubundaki öğrenciler için ise -.469 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubunun öğretim verimliliği puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Öğretim verimliliği puanları analiz edilmeden önce grupların verimlilik puanı varyansları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı test edilmiştir. Yapılan Levene homojenlik testi sonucunda iki grubun varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve bu iki grubun öğretim verimliliği ortalama puanları

arasındaki farka bakmak amacıyla t-testi yapılabileceğine karar verilmiştir [F =.957, p>.5]. Deney ve kontrol gruplarında yürütülen öğretim etkinlikleri arasındaki öğretim verimliliğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

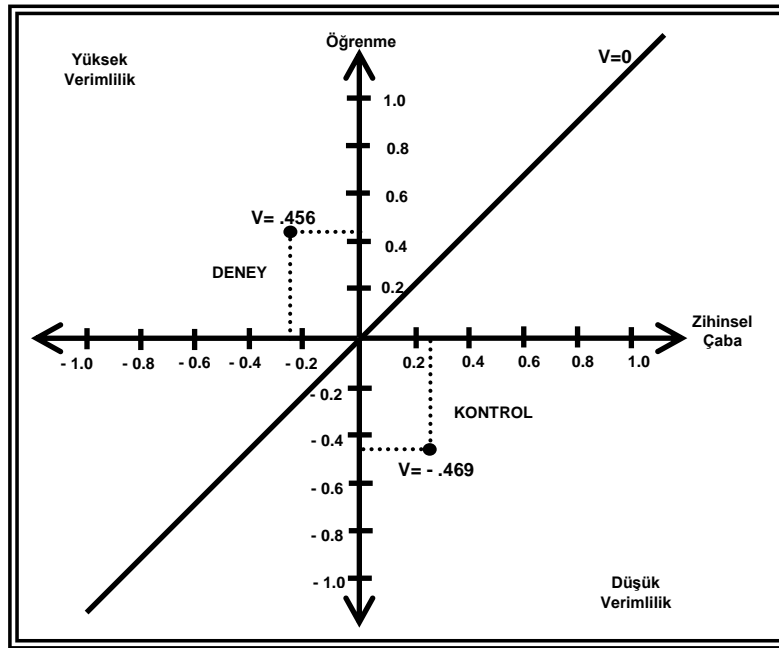
Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öğretim Verimlilik Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	37	.456	1.12	71	-3.82	.000
Kontrol	36	-.469	.94			

Yapılan t-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının öğretim verimliliği ile ilgili ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(71)} = -3.82$, $p < .05$]. Farkın yönünü belirlemek amacıyla Tablo 4’de yer alan öğretim verimliliği aritmetik ortalama değerlerine bakılmış, deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının (.456), kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasından (-.469) daha fazla olmasından dolayı deney grubundaki öğretim etkinliğinin kontrol grubundaki öğretim etkinliğinden daha yüksek öğretim verimliliği gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulguya göre ise denence-3 doğrulanmıştır.

Şekil 3’de deney ve kontrol gruplarında yürütülen öğretim etkinliklerine ait öğretim verimliliği z-puanları z-koordinat denklemi üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yürütülen Öğretim Etkinliklerinin Z-Koordinat Üzerindeki Öğretim Verimlilik Düzeyleri

Şekil 3’e göre, deney grubundaki öğrencilerin öğretim verimliliği düzeyleri ($V=.456$), kontrol grubuna ($V = -.469$) göre daha yüksek çıkmıştır. Şekil 3’den de görüleceği üzere, bu değerlere göre deney grubundaki öğretim verimliliği değeri koordinat ekseninin yüksek verimlilik bölgesinde, kontrol grubunun öğretim verimliliği değeri ise düşük verimlilik bölgesinde yer almıştır.

Tartışma ve Öneriler

Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımının kullanıldığı deney grubu ile konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusunun kullanıldığı kontrol grubunun sontest toplam puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla gerçekleştirilen öğretim, bilgisayar sunusuyla yapılan öğretime göre öğrencilerin toplam akademik başarıları üzerinde daha etkili olmuştur.

Bu bulgulara göre; çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış yazılımla gerçekleştirilen öğretimin, bilgisayar sunusu kullanılarak yapılan öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir. Mayer ve arkadaşları tarafından yıllardır sürdürülen araştırmalarla elde edilen çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine (Mayer, 2001) göre tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılarak gerçekleştirilecek bir öğretimin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu durumun yapılan pek çok araştırmada etkililiği kanıtlanmıştır (Mayer, Moreno, 2002a; Mayer ve Moreno, 2002b; Mayer, Mautone ve Prothero, 2002; Mayer, 1999; Mayer, Bowe, Bryman, Mars ve Tapangco, 1996; Moreno ve Mayer, 2002; Mayer, Heiser ve Lonn, 2001; Mayer ve Moreno, 1998; Mayer ve Gallini, 1990; Mayer ve Anderson, 1991; Mayer ve Anderson, 1992; Mayer ve Sims, 1994; Mayer, Steinhoff, Bower ve Mars, 1995). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla yürütülen öğretim etkinliği sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımının kullanıldığı deney grubu ile konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusunun kullanıldığı kontrol grubunun kalıcılık toplam puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımıyla gerçekleştirilen öğretim, bilgisayar sunusuyla yapılan öğretime göre öğrencilerin kalıcılık toplam akademik başarıları üzerinde daha etkili olmuştur.

Uygulamadan iki hafta sonra hem deney hem de kontrol grubuna kalıcılık testi verilerek elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim uygulamasının, kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamadan daha etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerde oluşan bu anlamlı farkın, çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerinin tasarımda kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar da (Mayer ve Moreno, 1998; Moreno ve Mayer, 1999; Mayer ve Moreno, 2003; Mautone ve Mayer, 2001) öğrenmede oluşan kalıcılığı destekler niteliktedir.

Çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre hazırlanmış öğretim yazılımının kullanıldığı deney grubu ile konu alanı uzmanı tarafından hazırlanmış bilgisayar sunusunun kullanıldığı kontrol grubunun bilişsel yük puanlarına ve sontest toplam puanlarına göre hesaplanan öğretim verimliliği ile ilgili puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, deney grubundaki öğretim kontrol grubundaki öğretime göre daha etkili olmuştur.

Bu etkinliğin, öğretim yazılımının çok ortamlı öğrenmede bilişsel kuram ilkelerine göre tasarlanması, öğrencilerdeki bilişsel yükü düşürmesiyle oluştuğu söylenebilir. Tasarımın etkililiğiyle deney grubundaki öğrencilerde düşen bilişsel yük, deney grubundaki öğretim verimliliği düzeyini yükseltmiştir (Şekil 3). Kılıç (2006), Kablan ve Erden (2008) ve Kablan (2005) tarafından yapılan araştırmalar, bu araştırmanın sonuçlarına yakındır ve araştırmayı destekler niteliktedir.

Teşekkür

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 2009 yılında Yrd. Doç.Dr. Mahinur COŞKUN danışmanlığında yürütülen "Çok Ortamlı Öğrenmede Bilişsel Kuram İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Bilişsel Yüke, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

References

- Aldağ, H., & Sezgin, E. (2003). Çok ortamlı öğrenmede ikili kodlama kuramı ve bilişsel model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 11, 121–135.
- Baddeley, A. (2003a). *Essentials of human memory*. UK: Psychology Press Ltd.
- Baddeley, A. (2003b). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews-Neuroscience*, 4, 829–839.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of the instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293–332.
- Kablan, Z. (2005). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminde yazılı metin ve animasyonlara uygulanan mekansal konumlandırma yaklaşımlarının (ekranda ayırma, ekranda bütünleştirme) bilişsel yük açısından karşılaştırılması*. Unpublished doctorate dissertation, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kablan, Z. & Erden, M. (2008). Instructional efficiency of integrated and separated text with animated presentations in computer-based science instruction. *Computers&Education*, 51, 2, 660–668
- Kılıç E. (2006). *Çoklu ortamlara dayalı öğretimde paralel tasarım ve görev zorluğunun üniversite öğrencilerinin başarılarına ve bilişsel yüklenmelerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mautone, P. D., & Mayer, R.E., (2001). "Signaling as a cognitive guide in multimedia learning", *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 377–389.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 611–623.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of dual coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 484–490.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 4, 444–452.
- Mayer, R. E. & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86, 3, 389–401.
- Mayer, R. E., Bowe, W., Bryman, A., Mars, R. & Tapangco, L. (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88, 64–73.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93, 187–198.
- Mayer, R. E., Mautone, P. & Prothero, W. (2002). Pictorial aids for learning by doing in a multimedia geology simulation game. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1, 171–185
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 312–320.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002a). Aids to Computer-Based Multimedia Learning. *Learning and Instruction*, 12, 107–119.

- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002b). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, 1, 87–99.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- Mayer, R. E., Steinhoff, K., Bower, G. & Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development*. 43, 31–44.
- Mayer, R.E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 715–726.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81–97.
- Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia design: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358–368.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002). Verbal redundancy in multimedia learning: When reading helps listening. *Journal of Educational Psychology*, 94, 156–163.
- Mousavi, S.Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 319-334.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1–4.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38 (1), 63–71.
- Paas, F., & Van Merriënboer, J.J.G. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6, 51–71.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual-coding Approach*, New York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Rieber, L. P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 135–140.
- Rouet, J. F., Levonen, J., & Biardeau, A. (Eds.). (2001). *Multimedia learning: Cognitive and instructional issues*. Pergamon.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J.J.G., & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10,3.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J.J.G., & Paas, F.G.W.C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10,3.

