

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



*HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF
EDUCATIONAL SCIENCES
THE JOURNAL OF
EDUCATIONAL RESEARCH*



E-ISSN: 2458-777X

YIL / YEAR: 2016

CİLT/ VOLUME: 2

SAYI/ ISSUE: 2



SAHİBİ / OWNER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ADINA / ON BEHALF OF GRAD. SCHOOL OF ED. SCI.

PROF. DR. BERRİN AKMAN

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. BERRİN AKMAN

EDİTÖR YARDIMCILARI / VICE EDITORS

Uzm. Gökhan KAYA

DİL EDİTÖRLERİ /

Dr. Nermin YAZICI

Dr. Olcay SERT

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi / Çukurova University

Dr. Ayşegül Şükran ÖZ, Mustafa Kemal Üniversitesi / Mustafa Kemal University

Dr. Cary A. Buzelli, Indiana Üniversitesi / Indiana University

Dr. Figen ÇOK, TED Üniversitesi / TED University

Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Mary B. McMullen, Indiana Üniversitesi / Indiana University

Dr. Mesut SAÇKES, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir University

Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Atatürk University

Dr. Necdet TAŞKIN, 100. Yıl Üniversitesi, 100. Yıl University

Dr. Nilgün SEÇKEN, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Nizamettin KOÇ, Atatürk Üniversitesi, Atatürk University

Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Yeter ŞAHİNER, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

YAYINLAYAN / PUBLISHED BY

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Hacettepe University
Graduate School of
Educational Sciences*

İLETİŞİM / CONTACT

Adres / Address

Beytepe Yerleşkesi, Çankaya /
ANKARA / TÜRKİYE

Genel Ağ / Web:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>

E-posta / E-mail:

huner@hacettepe.edu.tr



HAKEMLER / REVIEWERS

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
YIL: 2016 CİLT: 2 SAYI: 2

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF
EDUCATIONAL SCIENCES
THE JOURNAL OF
EDUCATIONAL RESEARCH
YEAR: 2016 VOLUME: 2 ISSUE: 2

- Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ (PhD), Kocaeli Üniversitesi/ Kocaeli University
Dr. Hakan DEDEOĞLU (PhD), Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe University
Dr. Nilüfer DARICA (PhD), Hasan Kalyoncu Üniversitesi/ Hasan Kalyoncu University
Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI (PhD), Gazi Üniversitesi/ Gazi University
Dr. Nihal DOĞAN (PhD), Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Abant İzzet Baysal University
Dr. Yasemin ÖZDEM YILMAZ (PhD), Gaziosmanpaşa Üniversitesi/ Gaziosmanpaşa University
Dr. Ozana URAL (PhD), Marmara Üniversitesi/ Marmara University
Dr. Mustafa SÖZBİLİR (PhD), Atatürk Üniversitesi/ Atatürk University
Dr. Çetin SEMERCİ (PhD), Bartın Üniversitesi/ Bartın University
Dr. İhsan DAĞ (PhD), Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe University
Dr. Müge ARTAR (PhD), Ankara Üniversitesi/ Ankara University
Dr. İsmail MİRİCİ (PhD), Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe University
Dr. Erkan KÜLEKÇİ (PhD), Kastamonu Üniversitesi/ Kastamonu University
Dr. Bahadır YILDIZ (PhD), Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe University
Dr. Elif SAYGI (PhD), Hacettepe Üniversitesi/ Hacettepe University

İÇİNDEKİLER / INDEX

Hayal Etkinliklerinin İngilizce Derslerindeki Durumsal İlgi ve Başarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Erdoğan DOĞRU, Altay EREN 78 - 97

Examining the Effects of Imagery Activities on Situational Interest and Graded Performance in EFL Classes

Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Uyumlarında Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Belirtiler

İlker KABA, İbrahim KEKLİK 98 - 113

Students Adaptation to University Life, Resilience and Psychological Symptoms

Öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Programlarına Kabul Durumlarının Yordanması

Nuri DOĞAN, İlhan KOYUNCU,
Pelin GÖKDEMİR,
Müjgen KAHVECİ 114 - 131

Predicting Acceptance Status of Students for Institute of Educational Sciences Graduate Programs

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ve Çalışmalarına Yansıtmaları

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU 132 - 151

The Views and Reflections of Preservice Science Teachers Regarding Implementations of Socioscientific Issue Based Instructions

Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi

Saliha EREN,
Nefise Semra ERKAN 152 - 172

A Study on the Effect's of the Stroyline Based on the Education Five Years Old Children's to Gaining Respect for Diversities

Kuzey Kıbrısta Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Resim Eğitimi İle İlgili Malzeme Fiziksel Altyapı Yeterliliği İle Resim Eğitimi Konu ve Tekniklerinin İncelenmesi

Yücel YAZGIN 173 - 190

Investigation of Art Education Subject and Techniques with Art Education Related Material and Physical Infrastructure Sufficiency in Northern Cyprus' Preschools

EDİTÖR'ÜN MESAJI

Değerli okurlar,

Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisinin üçüncü sayısı ile sizlerle tekrar buluşuyoruz. Dergimiz ulusal ve uluslararası veri tabanlarında ve indekslerde taranma çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca DOI numarası alınması konusunda çalışmalara başlamıştır.

Dergimizin 2016 yılı son sayısında 6 adet özgün makale yer almaktadır. Bu makalelerin tamamı araştırma makalesi olup farklı eğitim disiplinlerini içermektedir. Bu sayıdaki ilk makale İngilizce derslerinde etkinlik türlerinin öğrenci başarısı ve durumsal ilgisini araştırmaktadır. İkinci makalede ise öğrencilerin üniversiteye oryantasyonlarındaki psikolojik belirtileri ortaya konulmuştur. Geniş kapsamlı verinin kullanıldığı bir diğer çalışma ise eğitim bilimleri enstitülerine öğrenci kabulünün yordayıcılarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Diğer bir çalışmada, öğretmenlerin sosyo-bilimsel konular hakkındaki görüşleri alınmış ve bilim-okuryazarı bireyler yetiştirmek için bu konuları ne kadar uyguladıklarını araştırılmıştır. Beşinci çalışmada ise, okul öncesi çağındaki çocukların saygı kazanımına öyküleştirme yönteminin etkisi irdelenmiştir. Son çalışmada ise araştırmacı, Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında resim eğitimi ile ilgili fiziksel altyapı inceleyen betimsel bir çalışma ile genel bir çerçeve çizmiştir.

Eğitim alanındaki bilimsel ve özgün çalışmaları ile dergimizin bu sayısına katkı veren araştırmacılarımıza, önceki sayılarında olduğu gibi bu sayının da gerçekleşmesini sağlayan Yayın Kurulu üyelerimize, hakemlerimize, dikkatli ve titiz çalışmaları ile derginin teknik takip ve düzenlemelerini yapan teknik ekibimize teşekkür ederim.

Bir sonraki sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Editör

Hayal Etkinliklerinin İngilizce Derslerindeki Durumsal İlgi ve Başarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Erdoğan DOĞRU¹, Altay EREN²

Özet

Bu araştırmanın amacı, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik durumsal ilgi ve ders başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma gruplarını, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim gören toplam 117 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler deney (n = 65) ve kontrol (n = 52) gruplarına seçkisiz olarak atanmışlardır. İngilizce ders başarıları bir pilot çalışmadan hareketle geliştirilen Başarı Testi aracılığıyla ölçülürken, durumsal ilgi Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada Türkçeye uyarlanan Durumsal İlgi Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Veri analizinde madde analizi ve bir dizi kovaryans analizi kullanılmıştır. Bulgular; deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi ve İngilizce ders başarıları puan ortalamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, deney ve kontrol gruplarında gözlenen İngilizce derslerine yönelik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farklılıkların, durumsal ilgi puanları arasındaki farklılıkların etkisiyle açıklanabildiğini de göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Yönlendirmeli hayal, durumsal ilgi, İngilizce dersi, başarı

Examining the Effects of Imagery Activities on Situational Interest and Graded Performance in EFL Classes

Abstract

The aim of the present research is to examine the effects of guided imagery activities on undergraduate students' situational interest and graded performance in English lessons. A pre-test and post-test with control group design was adopted in the study. The study groups consisted of 117 freshmen, majoring in diverse programs of a state university located in the North-West of the Black Sea region in Turkey. Students were randomly assigned to experimental (n = 65) and control (n = 52) groups. Item analysis and a series of analyses of covariance were conducted to analyze the data. While graded performance was assessed through the 'English Class Achievement Test', originally developed in the research based on a pilot study, situational interest was assessed through the 'Situational Interest Scale', originally developed by Rotgans and Schmidt (2011) and translated into Turkish in the research. Data were analyzed through an item analysis and a series of covariance analyses. The findings showed that the mean scores regarding

¹ Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezine dayanmaktadır

¹ Okutman, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, dogru_e@ibu.edu.tr

² Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eren_a@ibu.edu.tr

situational interest and graded performance of those who were in experimental group were significantly higher than those who were in control group. The findings also showed that the observed differences between the pre-test and post-test graded performances regarding English classes in experimental and control groups could be explained via the effects of the differences between situational interest scores.

Keywords

Guided imagery, situational interest, English class, achievement

Giriş

Günümüzde, bilginin üretimi ve kullanımında merkezi konumda bulunan 'insan' kaynağının çeşitli becerilere sahip olması, geçmişe kıyasla çok daha fazla önem kazanmıştır (Mathis, Jackson, Valentine ve Meglich, 2016). Bu beceriler arasında bir yabancı dili, özellikle de İngilizceyi iletişim aracı olarak etkili biçimde kullanabilme becerisi oldukça önemli bir konumdur. Bu durum, günümüzde İngilizcenin eğitimden ticarete, bilime ve sanata kadar uzanan çeşitli alanlarda yaygın biçimde kullanılan ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olmasından kaynaklanmaktadır.

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de bir yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine önem verildiği söylenebilir. İngilizce öğretimine verilen bu öneme rağmen, toplumun çeşitli kesimlerinde Türkiye'de özellikle İngilizce öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilemediğine yönelik yaygın bir kanı mevcuttur. Nitekim hem genel eğitimin hem de İngilizce öğretiminin uluslararası düzeyde karşılaştırıldığı bir çalışma aracılığıyla elde edilen bulgular bu kanıyı destekler niteliktedir. Kuru ve Akesson (2011) PISA (Programme for International Student Assessment) ve EF-EPI (Education First-English Proficiency Index) gibi iki büyük uluslararası projenin verilerini kullanarak, Türkiye'nin bu projelere katılan ülkeler arasında genel eğitim (matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuduğunu anlama alanları) ve İngilizce öğretimindeki yerini karşılaştırmalı biçimde inceledikleri bir çalışma yapmıştır. Türkiye PISA projesinde yıllara göre yükselen bir performans gösterse de, yerinin halen çok gerilerde olduğu görülmektedir. Bir diğer çalışma ise EF eğitim kurumlarının yapmış olduğu yetişkinlerin İngilizce performanslarını ölçen EPI başlıklı uluslararası bir proje çalışmasıdır. Bu çalışma ilk olarak 44 ülkenin katılımıyla 2011 yılında yapılmış ve 2012 yılında 54 ülke ile tekrar edilmiştir. Söz konusu çalışmada PISA ve EPI projelerinin her ikisine birden katılan ülkeler kendi aralarında tekrar sıralamaya konularak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Buna göre, Türkiye PISA'da Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi bazı ülkeleri geride bırakırken, bu ülkeler EPI projesindeki İngilizce yeterlilik indeksine göre Türkiye'nin önünde yer almaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de İngilizce öğretiminin önemli bir problem durumu olarak belirginleştiği ifade edilebilir. Türkiye'de genelde eğitime, özelde ise İngilizce öğretimine ayrılan madde ve insan kaynaklarının nicel anlamda giderek arttığı dikkate alındığında (bkz. Kuru ve Akesson, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016), bu problem durumunun içerdiği önem daha iyi anlaşılabilir.

Esasen, değinilen problem durumuna yönelik olarak gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (bkz. Acat ve Demiral, 2002; Gömlüksiz, 2002; Işık, 2008). Söz konusu çalışmalarda problem durumunun çözümüyle ilgili olarak ele alınan birçok faktörden söz edilebilmesine karşın, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği önemli bir faktör olarak belirginleşmektedir. Motivasyonun bireyleri harekete geçiren ve davranışlarına yön veren bir faktör olduğu (Woolfolk, 2010) düşünüldüğünde, bu bulgunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin ders başarıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin Öz-Belirleme Teorisine (Deci, 1992) dayalı olarak incelendiği 18 çalışmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması (bkz. Taylor vd., 2014) ve öğretmen görüşlerinin incelendiği çeşitli çalışmalar (bkz. Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Paker, 2006), motivasyonun öğrenmedeki önemine işaret etmektedir.

Motivasyonun öğrenme açısından ifade ettiği önem, eğitim ve psikoloji alanlarında gerçekleştirilen birçok deneysel çalışma (bkz. Taylor vd., 2014; Deci, 1992) aracılığıyla da ortaya konmuştur. Bu bağlamda, özellikle üç teorinin çok sayıda eğitim araştırmasının kuramsal çerçevesini oluşturduğundan söz edilebilir. Bunlar; Öz Belirleme Teorisi (Deci, 1992), Beklenti-

Değer Teorisi (Wigfield ve Eccles 2000) ve Başarı Amaçları Teorisidir (Ames, 1992; Pintrich, 2000). Bu teorilere yöneltilen önemli bir eleştiri ise, eğitim ortamlarında öğrenmeyle ilgili farklı görünümlere yönelik dikkate değer açıklamalar sağlamalarına rağmen, motivasyon kavramının bilişsel yönünü fazlasıyla ön plana aldıkları ve duyuşsal boyutun bireyleri harekete geçirme, beceri gelişimini sağlama yönündeki potansiyel etkilerini büyük ölçüde ihmal ettikleridir (Hidi, 2006; Hidi ve Renninger, 2006).

Motivasyonun duyuşsal boyutu pek çok değişkene (duygular, tutum vb.) atıfla betimlenebilir. Bunlar arasında, özellikle ilgi kavramı duyuşsal boyutun açıklanmasında giderek artan sayıda araştırmada (Hidi, 1990, 2000) öne çıkan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Nitekim yakın geçmişte Hidi (2006), bireylerin bir konu ya da etkinliğe yönelik yüksek motivasyona sahip olmasının, yukarıda bahsedilen çeşitli teorilerde olduğu gibi, yalnızca gelecek beklentileriyle, öz-düzenleme eğilimleriyle ya da başarı amaçlarıyla değil, konunun kendisine yönelik olarak hissettikleri ilgiyle de açıklanabileceğini belirtmiş ve bu yönüyle ilginin son derece önemli ve hatta tek motivasyon değişkeni olduğu görüşünü öne sürmüştür. Bu bağlamda, Hidi (2006; ayrıca bkz. Hidi ve Renninger, 2006) ilginin dört aşamalı modeli olarak adlandırdığı bir model geliştirmiştir.

İlginin Dört Aşamalı Modeli

Hidi (2006) ilgiyi çevredeki uyaranlar tarafından tetiklenen ve zaman içerisinde ya süreklilik içeren ve giderek şiddeti artan ya da açığa çıktıktan belirli bir süre sonra şiddeti azalan ve giderek kaybolan, odaklanmış dikkat ve duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Buna göre, ilgi bir durum olmaktan çok, bir gelişim sürecini ifade etmekte ve ilginin gelişimi birbirini izleyen dört aşama aracılığıyla açıklanmaktadır. İlk iki aşama durumsal ilgi, sonraki iki aşama ise kişisel ilgi kapsamında yer alan aşamalardır.

İlginin tetiklenmesi (duyuşsal ve bilişsel süreçlerdeki kısa süreli değişikliklerden kaynaklanan psikolojik durum) ve ilginin sürdürülmesi (tetiklenmiş ilgiyi takip eden ve içeriği, konu üzerindeki odaklanmış dikkat ve ısrarlılıktan oluşan psikolojik durum) aşamaları durumsal ilginin aşamalarıdır. Kişisel ilginin filizlenmesi (ilgi duyulan konuya yeniden veya daha güçlü biçimde odaklanmaya yönelik ısrarlı bir eğilimin başlangıç aşamasına yönelik psikolojik durum) ve tam gelişmiş kişisel ilgi (ilgi odağında yer alan konuda sürekli öğrenme ve gelişim arzularını içeren ve bu bağlamdaki ilginin, kişinin tanımlayıcı özelliklerinden birisi haline geldiği psikolojik durum) aşamaları ise kişisel ilginin aşamalarıdır (Hidi ve Renninger, 2006). İlginin dört aşamalı modeli, bir yandan içerdiği hiyerarşik yapı nedeniyle bireylerin hangi ilgi aşamasında olduklarının saptanmasına olanak sağlarken, diğer yandan, aşamalarının ardışık yapısı nedeniyle ilgi gelişiminin incelenmesini mümkün kılmaktadır. Ancak, durumsal ilginin herhangi bir aşamasında yer alan bir bireyin ilgisinin, kişisel ilgiye dönüşmesinin her zaman mümkün olmadığı (Hidi, 2006) vurgulanması önemlidir. Örneğin, bir resim sergisinde gördüğü resimlerden etkilenerek resim yapmaya ilgi duyan bir birey (tetiklenen ilgi), kısa bir süre sonra bundan vazgeçebilir ya da bu ilgiyi farklı resim tekniklerini öğrenmek için kurslara katılma gibi davranışlarla sürdürebilir (sürdürülen ilgi). İlgi bu aşamada sönümleyebileceği gibi, daha ısrarlı bir görünüme bürünerek, kişisel ilginin aşamalarına geçiş de yapabilir. Durumsal ilginin aşamalarında görülebilecek ilgi sönümlenmesi, kişisel ilginin aşamalarında görülebilecek sönümlenmeye kıyasla daha olasıdır (Hidi, 2000; 2006). Bununla birlikte ilginin aşamalı yapısı düşünüldüğünde, ilginin kişisel hale dönüşmesinin, durumsal ilginin ortaya çıkmasına bağlı olduğu, dolayısıyla da durumsal ilginin, kişisel ilginin öncülü olduğu ve kişisel ilgiye göre çevresel uyaranların etkisine çok daha açık olduğu söylenebilir. Çevresel uyaranların durumsal ilginin ortaya çıkmasını etkileme özelliği, manipülasyona çok daha açık olduğu anlamına gelmektedir. Bu ve benzeri özellikleri nedeniyle durumsal ilgi, kişisel ilgiye göre eğitim araştırmalarında daha fazla incelenmiştir.

Nitekim bu bağlamda gerçekleştirilen birçok araştırma incelendiğinde, bu araştırmaların durumsal ilgiye ait önemli bulgular sağladığı görülmektedir. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, beklenmedik (Iran-Nejad, 1987), merak uyandıran (Hidi, 1990), duygusal içerikli (Kintsch, 1980; Schank, 1979), tutarlı bir bütünlüğe sahip uyaranlarla (Wade, 1992), öğrenci amaçlarıyla ilgili ve öğrenen özerkliğinin yüksek olarak algılandığı ortamlardaki etkinliklerin

(Deci, 1992; Schraw ve Dennison, 1994) durumsal ilgiyi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca konuyla ilgili literatürde durumsal ilginin, dikkatin sürdürülmesiyle (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002), öğrenme odaklı amaçlarla (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000), öğrenmenin niteliğiyle (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Schraw ve Dennison, 1994), akademik başarıyla (Rotgans ve Schmidt, 2011; 2011a) ve hatırlamayla (Schraw, Bruning ve Svoboda, 1995) anlamlı düzeyde ilişkilendiği de rapor edilmiştir. Birlikte ele alındığında bu bulgular, eğitim ortamlarında öğrencilerin durumsal ilgilerinin dikkate alınmasının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesiyle ilgili önemli sonuçları olabileceğine işaret etmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerindeki durumsal ilgileri, İngilizce ders başarılarının yordayıcısı olarak dikkate alınmış ve bir müdahale değişkeni olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamlarında durumsal ilginin tetiklenmesinde, konu içeriğinden öğretmen davranışlarına ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere kadar uzanan birçok faktörden (Frick, 1992; Garner, 1992; Harp ve Mayer, 1997; Wade ve Adams, 1990) söz edilebilmesine rağmen, bunlar arasında, hem süreç odaklı çok sayıda uyarıcı içermeleri, hem de öğrencilerin aktif katılımını gerektirmeleri nedeniyle, öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerin durumsal ilgiyi tetikleme potansiyelinin yüksek olduğu (Schraw ve Dennison, 1994) ifade edilebilir. Bu bağlamda birçok değişik etkinlikten söz edilebilmesine rağmen, Galyean tarafından yapılan çalışmalar hayal etkinliklerinin durumsal ilgiyi olumlu yönde etkileme potansiyeline dikkat çekmektedir (1977; 1979; 1979a; 1979b; 1979c; 1982; 1983). Bu nedenle, bu araştırmada öğrencilerin durumsal ilgilerinin uyarılması amacıyla, yönlendirmeli hayal etkinlikleri kullanılmıştır.

Yönlendirmeli Hayal Etkinlikleri

Yönlendirmeli hayal etkinlikleri (Guided Imagery Activities), öğretmen rehberliğinde ve öğretim hedefleri doğrultusunda öğrencilerin geçmişte yaşadıkları, gelecekte yaşanabilecek veya şimdiki zaman kapsamında gerçekleşen/gerçekleşebilecek kişisel ya da kurgusal bir olayı hatırlamalarını/zihinde canlandırmalarını içeren etkinliklerdir (Galyean, 1982). Konuyla ilgili literatürde söz konusu hatırlama/zihinde canlandırma etkinliklerinin hem istemli, hem de istem dışı biçimde gerçekleşebildiğine yönelik çok sayıda kanıt bulunmaktadır (bkz. Eren, 2009, 2010). Ancak, yönlendirmeli hayal etkinlikleri, yönlendirmeli olma durumunun doğası gereği istemli biçimde ve bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen hayal etkinliklerini (Galyean, 1977; 1979; 1982; 1983) ifade etmektedir.

Pek çok dersin içeriğinin, kavranması görece zor olan soyut konuları içermesi ve bu durumun öğrenmeyi güçleştirmesi, soyut konuların kişisel hale getirilerek somutlaştırılmasında etkili olma potansiyeli içeren etkinliklerin öğretim sürecinde etkili biçimde kullanılmaları konusunu gündeme getirmektedir. Nitekim İngilizce derslerinde genellikle gerçek yaşamla bağlantılı olmayan kurgulamalar üzerine inşa edilen geleneksel dil alıştırma çalışmalarının, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemesini beklemek gerçekçi değildir. Esasen bir yabancı dili öğrenme, öğrencilerin yaşamın pek çok yönüyle bağlantı kurmasını gerektiren kapsamlı bir süreçtir (Acat ve Demiral, 2002). Bu noktada, İngilizce öğretim sürecinin odağını oluşturan çeşitli konuların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları eş zamanlı olarak içerebilen zihinsel benzetimler aracılığıyla canlandırılmasına olanak sağlaması nedeniyle (Galyean ve Krishnamurti, 1981), yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce öğretiminin etkililiğini artırma potansiyeli içerdiği söylenebilir.

Örneğin, öğrencilerin İngilizce cümle yapılarını, öğretmenin yardımıyla, aşamaları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bir bağlamda gerçekleştirilen hayal etkinlikleri aracılığıyla öğrenmeleri, klasik etkinlikler (boşluk doldurma, soru-cevap, cümle tamamlama gibi) aracılığıyla öğrenmelerine göre daha etkili olabilir. Bu öngörünün bir nedeni, öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından hayalin içeriğiyle tutarlı biçimde bağlamsallaştırılarak (yolculukta, evde, arabada, okulda, sınıfta geçen bir olay vb.) somutlaştırılması ve bunun da, yabancı dil öğrenme sürecinin niteliğini ve niceliğini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemesi (Cohen, 2014) olabilir. Söz konusu öngörünün bir diğer nedeni ise, hayal etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde rahatlatma, sevinç gibi olumlu duygular hissetmelerine ve olumlu duyguların da dikkatin artmasına yol açması (Galyean,

1977; 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981) olabilir. Dolayısıyla bu etkinliklerin, öğrenme sürecinde zihni, dikkat dağıtıcı unsurların ve olumsuz duyguların meydana getireceği etkilere karşı koruyarak, öğrencilerin derse odaklanma düzeylerini artıracacağı söylenebilir. Nitekim öncü niteliğindeki araştırmalardan (Assagioli, 1965; 1974; De Soille, 1965; Sadoski ve Paivio, 1994) elde edilen bulgular, hayal etkinliklerinin özellikle yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Hayal etkinlikleri ayrıca, bir yandan rahatlama sağlayarak öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırırken, diğer yandan öğrenme sürecindeki istenmeyen davranışların (dersi dinlememe vb.) azalmasına da neden olmaktadır (Vaughan, 1979). Ayrıca, hayal etkinliklerinin anlamayı kolaylaştırdığı (Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; Wood ve Endres, 2004), olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu (Galyean, 1979; 1979a) ve sözlü ve yazılı iletişim beceri testlerinde daha yüksek performansla yol açtığı (bkz. Year End Report, 1977-1980) birçok çalışmada rapor edilmiştir. Ancak, hayal etkinliklerinin yalnızca görsel içeriğe bağlı olarak yapılandırılmaları, değinilen olumlu etkilerini azaltabilir (Wood ve Endres, 2004). Bu nedenle, hayal etkinliklerinin duyuşsal açıdan zengin bir içeriğe sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Özetle, hayal etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal içeriğe sahip olması, öğrenme-öğretme süreçlerini öznelleştirme olanağı sağlaması ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesi gibi özellikleri bu etkinliklerin değişik açılardan incelenmeye değer olduğunu göstermektedir. Özellikle, bu etkinliklerle akademik başarı arasındaki ilişki eğitim araştırmacılarının ilgisini hak etmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi literatürde, hayal etkinliklerinin başarı üzerindeki olumlu etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, bu bağlamda gerçekleştirilen literatür taramasında, bu etkinin nasıl veya hangi değişkenlere bağlı olarak gerçekleştiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan, ilginin dört aşamalı modeli başlığı altında yapılan açıklamalar, hayal etkinliklerinin söz konusu etkilerinin durumsal ilgiye bağlı olarak açıklanabileceğini varsaymanın ve bu yönde bir inceleme gerçekleştirilmesinin mantıksız bir girişim olmadığına işaret etmektedir. Esasen, hayal etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekerek akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünmek mantıklıdır. Başka bir deyişle, hayal etkinliklerinin öğrenmenin odağında bulunan konu veya konuların içeriğine yönelik olarak öğrencilerin ilgisini artırması ve bunun da sırasıyla, öğrenmenin kalıcılığını artırarak ders başarısını olumlu yönde etkilemesi mümkün olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada yönlendirmeli hayal etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik durumsal ilgi ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik durumsal ilgi ve başarı ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik durumsal ilgi ve başarı son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında gözlemlenen farklılıklar, durumsal ilgi düzeylerinde gözlemlenen farklılıkların etkisiyle açıklanabilir mi?

Yöntem

Bu araştırmanın amacının, ilişkisel bir örüntünün açığa çıkarılmasından çok, nedensellik çıkarımına odaklanılmasını gerektirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışma deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış ve desenini de, hem nedensellik çıkarımına olanak sağlaması, hem de nedensellik çıkarımının kontrollü bir karşılaştırmaya dayalı olarak yapılmasına imkân tanınması nedeniyle, ön-test, son-test kontrol gruplu desen oluşturmuştur (Karasar, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma gruplarını 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki büyük bir devlet üniversitesinin Fen-Edebiyat Fakültesi (FEF) ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin (İİBF) her birinden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ikişer bölümün birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 117 (Kız = 80, Erkek = 37) öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kontrol ve deney gruplarına rasgele atanmışlardır. Deney grubu 35 Psikoloji (Kız = 24, Erkek = 11) ve 30 Maliye (Kız = 21, Erkek = 9), kontrol grubu ise 34 Türk Dili ve Edebiyatı (Kız = 20, Erkek = 14) ve 18 Uluslararası İlişkiler (Kız = 15, Erkek = 3) bölümü öğrencisinden oluşmuştur. Başarı testini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen pilot çalışma grubunu ise, aynı üniversitenin aynı fakültelerindeki benzer bölümlerin birinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından rasgele seçilen 194 (Kız = 134, Erkek = 60) öğrenci oluşturmuştur. Bu nedenle pilot çalışma ile araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin oldukça benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin çalışma gruplarına göre dağılımları

Grup	Fakülte	Bölüm	K	E	f	%
Pilot	FEF	Tarih	40	20	60	31
		Sosyoloji	35	15	50	26
	İİBF	İşletme	24	10	34	17
		İktisat	35	15	50	26
Toplam			134	60	194	100
Deney	FEF	Psikoloji	24	11	35	30
	İİBF	Maliye	21	9	30	26
Kontrol	FEF	Türk Dili	20	14	34	29
	İİBF	Uluslararası İlişkiler	15	3	18	15
Toplam			80	37	117	100

Not: K = Kız, E = Erkek

*Veri Toplama Araçları***Başarı Testi**

Başarı testi iki İngilizce alan uzmanının yardımıyla ve bir pilot çalışmadan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle iki alan uzmanıyla toplantı yapılmış ve başarı testinin niteliği ve kapsamı belirlenmiştir. Bu bağlamda, mevcut öğretim hedefleriyle tutarlı içeriğe sahip ders kitabının dört haftalık araştırma süresince işlenecek konuları temel alınmıştır (simple present tense, there is/are, would rather/prefer vb.). Pilot çalışmada kullanılan başarı testi her biri dört cevap seçeneğine sahip, dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama alanları bağlamında yazılan toplam 40 sorudan oluşmuştur.

Pilot çalışma, aynı fakültelerin çalışma grupları dışındaki birinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından rasgele seçilen 194 (Kız = 134, Erkek = 60) öğrenciden hareketle gerçekleştirilmiştir. Madde analizi sonucunda 2 madde zorluk seviyesi nedeniyle, 6 madde ise ayırt edicilik indeksleri zayıf düzeyde olduğundan testten çıkarılmıştır. Böylece testin nihai formu 32 madde içermiştir. Söz konusu 32 maddenin gerek ayırt edicilik indekslerinin büyüklüğü açısından, gerekse güçlük düzeyleri açısından kabul edilebilir oldukları saptanmıştır. Spesifik olarak, testteki soruların zorluk seviyeleri .28 ile .91, ayırt edicilik indeksleri ise .32 ile .82 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlük indeksi .52 olarak hesaplanmıştır. Buna göre testin güçlüğünün orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Testin ortalama ayırt edicilik indeksi .58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre de, testin ayırt edicilik geçerliğine sahip bir test olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testte yer alan maddeler ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmış ve yüksek bir değer aldığı görülmüştür.

Durumsal İlgisi Ölçeği

Öğrencilerin durumsal ilgilerinin belirlenmesi amacıyla, Hidi ve Renninger'in (2006) durumsal ilgi tanımından hareketle, Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe

uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde komite yaklaşımı (Harkness ve Schoua-Glusberg, 1998) benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, öncelikle ilgili dil uzmanlarından oluşan bir grup, metnin çevirisini yapmakta, sonra ise çeviri üzerinde kapsamlı bir tartışmanın yapıldığı bir toplantı gerçekleştirilmektedir. Toplantı, metnin çevirisi üzerinde tam bir uzlaşma sağlanan kadar sürdürülmektedir. Nitekim, durumsal ilgi ölçeğinin Türkçe çevirisi öncelikle iki İngilizce uzman tarafından yapılmıştır. Daha sonra yapılan toplantıda anlam odaklı bir tartışma gerçekleştirilmiş ve maddelerin çevirileri üzerinde tam bir uzlaşma sağlanıncaya kadar tartışma sürdürülmüştür. Bu aşamadan sonra, maddelerin çevirileri bir Türk Dili uzmanı tarafından semantik açıdan da kontrol edilmiş ve öneriler doğrultusunda anlam bozukluğuna yol açan bazı ifadeler değiştirilerek maddeler daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin ilgi durumlarının ders başlamadan önce ve dersin sonunda ölçülmesinin hedeflenmesi nedeniyle, ölçeğin orijinalinde geniş zaman kullanılarak ifade edilen maddeler, gelecek (dersin başında) ve geçmiş zaman (dersin sonunda) ifadelerine dönüştürülerek kullanılmıştır. Böylece ölçeğin gelecek (Örnek madde: Bu dersteki konuların ilgi çekici olacağını düşünüyorum) ve geçmiş zaman (Örnek madde: Bence bu dersteki konular ilgi çekiciydi.) odaklı versiyonları oluşturulmuştur. Her iki versiyon da 6'şar maddeden oluşan ve 1'den (Benim için kesinlikle doğru değil) 5'e (Benim için kesinlikle doğru) kadar eşit aralıklarla sıralanan yanıt formatına sahip Likert tipi ölçeklerdir.

Ölçme aracının geçmiş ve gelecek odaklı versiyonlarına ilişkin faktör yapılarının (tek faktörlü ve 6 göstergeli model), bu araştırmanın çalışma grupları bağlamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve hem gelecek odaklı ($\chi^2(10) = 15.93, p = .102; CFI = .993; IFI = .993; NNFI = .981; RMSEA = .072$), hem de geçmiş odaklı ($\chi^2(12) = 15.00, p = .241; CFI = .997; IFI = .997; NNFI = .992; RMSEA = .046$) versiyonun bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sağladığı saptanmıştır. Ayrıca, ölçme aracının gelecek ve geçmiş odaklı versiyonları için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla, .94 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçmiş zaman versiyonuna eklenen 7. madde (Öğretim elemanının hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim.) kontrol niteliğinde bir madde olup, hayal etkinliğinin ne oranda gerçekleştiğini kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Maddenin analizi bu çalışmada öğrencilerin hayal etkinliklerini oldukça iyi bir düzeyde gerçekleştirebildiklerini göstermektedir ($\bar{X} = 4.38; SS = 0.63$).

İşlem

Deney ve kontrol grupları dört hafta süren bir öğretim sürecinde yer almışlardır. Gruplar haftalık 2 saat ve tüm araştırma boyunca toplam 8 saat İngilizce dersi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler mevcut programdaki uygulamalarla (boşluk doldurma, soru-cevap, cümle tamamlama gibi) eğitimlerine devam ederken, deney grubundaki öğrenciler bunlara ek olarak her derste yaklaşık 10 dakika süren bir hayal etkinliğine katılmıştır. Deney grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen uygulama nedeniyle meydana gelen ek süre katkısının kontrol edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki uygulamalara yönelik olarak da aynı süre eklenmiş ve böylece ders süreleri denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, her biri iki sınıftan oluşan deney ve kontrol gruplarındaki dersler iki farklı İngilizce okutmanı tarafından yürütülmüştür. Her bir okutman hem deney, hem de kontrol grubunda derslere girmiştir. Dolayısıyla, okutmanların deney ve kontrol grupları üzerindeki olası etkilerinin kısmen de olsa dengelendiği söylenebilir. Derslerde uygulanması planlanan hayal etkinlikleri araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak öğretim elemanlarına verilmiş ve gerekli açıklamalar hem sözlü, hem de yazılı olarak kapsamlı ve ayrıntılı biçimde yapılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, okutmanlara deney grubunda gerçekleştirilecek hayal etkinliklerine yönelik olarak araştırmacı tarafından hem sözlü, hem de yazılı olarak kapsamlı açıklamalarda bulunmuş ve bu açıklamalar detaylı biçimde örneklendirilmiştir. Okutmanların süreçle ve hayal etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesiyle ilgili soruları araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve süreçle ilgili ek açıklamalar yapılmıştır. Bunlarla birlikte, araştırmacı, deney grubundaki uygulamaların

gerçekleştiği süre boyunca okutmanlardan hemen her ders sonunda dönüt almış ve gerektiğinde bu dönütler bağlamında açıklamalar yaparak, örnekler vererek, hayal etkinliklerinin araştırmanın amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışmıştır.

Uygulama başlamadan bir hafta önce öğrencilerle bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda cinsiyet, yaş ve lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalamaları ile ilgili veriler toplanmış ve başarı testi uygulanmıştır. Bu testte öğrencilerin aldıkları puanlar, başarı ön-test puanları olarak kaydedilmiştir. Bu aşamayı takiben, uygulama başlatılmış ve derslerin başında durumsal ilgi ölçeğinin gelecek zaman versiyonu, sonunda ise geçmiş zaman versiyonu uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlar sırasıyla ilgi ön-test ve ilgi son-test puanları olarak kaydedilmiştir. Dört haftanın sonunda, başarı testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testte aldıkları puanlar ise başarı son-test puanları olarak kaydedilmiştir.

Deney grubunda kullanılan hayal etkinlikleri, konuyla ilgili literatürdeki önemli çalışmaların bulgularından hareketle oluşturulan şu ilkelere göre hazırlanmıştır: Hayal etkinlikleri; (1) pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır, (2) yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda öğrencilerin iç dünyalarını yansıtmalarına olanak sağlayan duyuşsal özelliğe de sahip olmalıdır, (3) öğrencilerin birbiriyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamalıdır (Galyean, 1977; 1982; 1983), (4) şaşırtıcı, komik ve beklenmedik unsurları da içermeli ve böylece öğretime konu olan içeriğin bilişsel ve duyuşsal yönlerini birlikte güçlendirmelidir (Iran-Nejad, 1987), (5) anısal ve anlamsal bellekleri birlikte işlevselleştirebilecek şekilde düzenlenmelidir (Tulving, 2002), (6) çok sayıda duyu organına hitap etmelidir (Wood ve Endres, 2004) ve (7) gerçek yaşamla doğrudan bağlantı kurabilecek bir içeriğe sahip olmalıdır (Kintsch, 1980; Schank, 1979).

Bu ilkelerin hayal etkinlikleri oluşturulurken dikkate alınmasına büyük özen gösterilmiştir. Örneğin, bir etkinlikte, öğretim elemanı öğrencilerden bir dolmuş şoförünü hayal etmelerini istemiştir. Öğrencilerin hayalin içeriğini somutlaştırmada sıkıntı yaşadıkları durumlarda, hem yardımcı olmak, hem de karaktere mizah unsurları eklemek için ek açıklamalar yapılmış ve karakterin özelliklerine ilişkin ipuçları sağlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin şoförü şişman, kısa boylu, bıyıklı, elinde tespih olan oldukça karakteristik birisi olarak hayal etmelerine yardımcı olunmuştur. Hayalin duyuşsal içeriğini somutlaştırmak ve ortama beklenmedik unsurlar katmak için yönlendirmeler de yapılmıştır. Nitekim, öğretim elemanı öğrencilere dolmuşun içinde bir koku olduğunu ve kasetçalardan bir klasik müzik parçasının sesinin (beklenmedik unsur) geldiğini söylemiştir. Öğretim elemanı öğrencilerin hayallerini olabildiğince öznel hale getirebilmeleri için, onlardan dolmuştaki kokuyu tarif etmelerini, kokuya sebep olan poşete dokunmalarını ve içindeki nesneyi tahmin etmelerini, işittikleri müziğin etkilerini (çoklu duyuşsal içerik) düşüncelerini gerektiren çeşitli sorular sormuştur. Bunlarla birlikte, öğrencilere hayal içeriğine ilişkin duygularını ifade etmelerini gerektiren (anısal ve anlamsal bellek aktivasyonu ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) sorular da sorulmuştur. Tüm hayal etkinlikleri öğrencilerin katılımlarına açık biçimde, ancak öğretim elemanının yönlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla, iki ayrı tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci ve ikinci ANCOVA'da grup, bağımsız değişken; cinsiyet, öğrencilerin lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalaması (100'lük not sistemine göre rapor edilmiş ve kısaca önceki başarı puanı [ÖBP] olarak anılmıştır), program türü ve yaş değişkenleri ortak değişkenler ve sırasıyla başarı ön-test ve ilgi ön-test puanları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. İliği ön-test puanları sekiz ayrı derse ilişkin olarak elde edilen verilerden hareketle hesaplanan puan ortalamalarından oluşmuştur. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulguların cinsiyet, yaş ve program türü değişkenlerinin anlamlı etkilerinin bulunmadığını göstermesi nedeniyle, bundan sonraki analizlerde, yalnızca ÖBP'nin etkisi kontrol edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak da iki ayrı ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci ANCOVA'da grup, bağımsız değişken; ÖBP ise ortak değişken olarak belirlenmiştir. Başarı ve ilgi son-test puanlarının hem kontrol, hem de deney gruplarında başlangıçtaki düzeylerinden

farklı düzeylere sahip olmaları son-test puanlarının birbirleriyle güvenilir biçimde karşılaştırılmasını olanaksız hale getirmektedir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan gerçekleştirilecek analizler sonucunda elde edilen bulgular, Tip I veya Tip II hata olasılığını önemli düzeyde artırabilir (Field, 2009). Dolayısıyla, ikinci sorunun güvenilir biçimde yanıtlanması amacıyla güvenilir değişim katsayıları hesaplanmış (bkz. Jacobson ve Truax, 1991) ve ikinci soru bu katsayılardan hareketle gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular aracılığıyla yanıtlanmıştır. Bu katsayıların hesaplanması için başarı ve ilgi değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından çıkarılmış ve ortalama standart hata puanlarına bölünmüştür. Güvenilir değişim katsayıları kontrol ve deney gruplarının son-test puanları olarak değerlendirilmiş, birinci ve ikinci ANCOVA'da sırasıyla bağımlı değişkenler olarak belirlenmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanması amacıyla da bir ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Bu analizde ilgi düzeyine ilişkin güvenilir değişim katsayıları ile grup değişkeni arasındaki etkileşimin bağımlı değişken üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, analizde araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ilgi değişkenine yönelik olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları (ortak değişken) ile grup değişkeni (bağımsız değişken) arasındaki etkileşimin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları üzerindeki (bağımlı değişken) etkileri incelenmiştir. Ayrıca, ÖBP'nin bağımlı değişken üzerindeki etkileri de kontrol edilmiştir.

Son olarak, yukarıda değinilen tüm kovaryans analizlerinde anlamlılık düzeylerinin yanında etki büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğü, örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas bir ölçüdür (Ferguson, 2009). Dolayısıyla, analizlerde kısmi Eta-Kare katsayıları (η^2_p) hesaplanmış ve .01, .09 ve .25 katsayılarına eşit veya yakın olan katsayılar sırasıyla zayıf, orta ve güçlü etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen iki ayrı ANCOVA analizinden önce bir ön analiz yapılmıştır. Ön analiz sonuçları, ilgi ön-testinin aksine (Levene's test: $F(1,115) = 1.58, p > .05$), başarı ön-testinin (Levene's test: $F(1,115) = 9.81, p < .01$) bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, başarı ön-testinin bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Field, 2009). Kovaryans analizlerinde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Başarı ve ilgi ön-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	\bar{X} (SS/SH)	F	Ortak değişken	F
Deney		23.45***	Yaş	3.66
Başarı ön-test	12.24 (0.97)		Cinsiyet	2.71
Kontrol			Program türü	0.55
Başarı ön-test	21.52(1.14)		Önceki Başarı Puanı (ÖBP)	3.84*
Deney		1.61	Yaş	0.30
İlgi ön-test			Cinsiyet	1.41
Kontrol			Program türü	0.63
İlgi ön-test			Önceki Başarı Puanı (ÖBP)	15.52***

*** $p < .001$; * $p < .05$

Not: SS = Standart sapma; SH: Standart hata – başarı değişkeni için rapor edilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 12.24$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$) arasında anlamlı düzeyde ve kontrol grubunun lehine bir farklılık söz konusudur ($F(1,111) = 23.45, p < .001, \eta^2_p = 0.17$). Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir. Üstelik bu etki yaş ($F(1,111) = 3.66, p > .05, \eta^2_p = 0.03$), cinsiyet ($F(1,111) = 2.71, p > .05, \eta^2_p = 0.02$) ve program türü ($F(1,111) = 0.55, p > .05, \eta^2_p = 0.01$) değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır. Nitekim bu değişkenlerin başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkileri ne anlamlı ne de önemlidir. Ancak, ÖBP'nin başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkisi zayıf olmasına rağmen anlamlıdır ($F(1,111) = 3.84, p < .05, \eta^2_p = 0.03$). Buna göre, kontrol ve deney gruplarının başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılığın, kısmen de olsa İngilizce dersine ilişkin ÖBP'nin etkisine bağlı olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 2). Bu yorumun bir varsayım olmaktan çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t* testi analizi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$), deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t(115) = -2.86, p < .01$). Dolayısıyla, başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılığın, kontrol grubundaki öğrencilerin ÖBP ortalamasının anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2'de deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test puan ortalamasıyla ($\bar{X} = 21.05$) kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 20.89$) arasında anlamlı ve dikkate değer bir farklılığın bulunmadığı da görülmektedir ($F(1,111) = 1.61, p > .05, \eta^2_p = 0.01$). Benzer biçimde, cinsiyet ($F(1,111) = 1.41, p > .05, \eta^2_p = 0.01$), yaş ($F(1,111) = 0.30, p > .05, \eta^2_p = 0.00$), program türü ($F(1,111) = 0.63, p > .05, \eta^2_p = 0.01$) değişkenlerinin ilgi ön-test puanları üzerindeki etkileri de anlamlı ve önemli bulunmamıştır. Ancak, başarı ön-test puanlarının üzerindeki etkilerine benzer biçimde, ÖBP'nin ilgi ön-test puanları üzerindeki etkisi anlamlı ve orta düzeydedir ($F(1,111) = 15.52, p < .001, \eta^2_p = 0.12$).

Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ön analiz sonuçları, başarı son-testinin ($F(1,115) = 0.17, p > .05$) ve ilgi son-testinin ($F(1,115) = 0.15, p > .05$) bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal ortalamalar kullanılmamıştır. İki ayrı kovaryans analiziyle elde edilen sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Başarı ve ilgi son-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	\bar{X} (SS)	\bar{X}_{gdo} (SS)	F	Ortak değişken	F
Deney			9.75**	ÖBP	0.27
Başarı son-test	18.07(4.27)	13.49 (10.53)			
Kontrol					
Başarı son-test	24.23(5.24)	7.00(10.13)			
Deney			5.82*	ÖBP	6.56*
İlgi son-test	177.25(29.74)	58.59(10.32)			
Kontrol					
İlgi son-test	167.68(32.16)	55.06(11.18)			

** $p < .01$; * $p < .05$

Not: \bar{X}_{gdo} = Güvenilir değişim ortalaması; SS = Standart sapma

Tablo 3'de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.23$), deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.07$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t(115) = -7.02, p < .001$). Ancak, güvenilir değişim katsayıları analize dâhil edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayılarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{gdo}} = 13.49$) kontrol grubundaki öğrencilerin güvenilir değişim katsayıları ortalamasından ($\bar{X}_{\text{gdo}} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksek bir değer almaktadır ($F(1,114) = 9.75, p < .01, \eta^2_p = 0.08$). Bunun anlamı, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamasının ön-test başarı ortalamasına göre değişim miktarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı bağlamdaki ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğudur. Daha önce açıklandığı gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$), deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 12.24$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ve bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin önceki ders başarısının yüksek olmasına bağlıdır (Tablo 2). Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin analizlerde güvenilir değişim katsayılarının kullanıma nedenlerinden bir tanesi de bunun kontrol edilmesidir. Ancak araştırmanın bu bulgusu, deney grubundaki öğrencilerin söz konusu dezavantajlı durumlarına rağmen, araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte kaydettikleri ilerlemenin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden çok daha dikkate değer olduğunu göstermektedir. Nitekim son-test başarı puan ortalamalarının güvenilir değişim katsayılarından oluşmasıyla birlikte, ÖBP'nin başarı üzerindeki etkisi (bkz. Tablo 2) anlamlı olma özelliğini yitirmiştir ($F(1,114) = 0.27, p > .05, \eta^2_p = 0.00$). Bunun anlamı, deney grubunda gözlemlenen ve sürecin sonundaki başarıyı, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde etkileyen ilerlemenin ÖBP'den bağımsız olduğudur.

Tablo 3, ilgi değişkenine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar açısından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 177.25$), kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 167.68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen, ortalamalar arasında gözlemlenen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(115) = 1.67, p > .05$). Ancak, bu ortalamaların ilgi ön-test puan ortalamasına göre düzeltilmiş ortalamalar olmadığı ve ilgi değişimini yansıtmadığı unutulmamalıdır. Bunun anlamı, öğrencilerin ilgi ön-test puanlarının, son-test puan ortalaması üzerindeki etkilerinin olası farklılıkları ortadan kaldırmabileceğidir. Nitekim güvenilir değişim katsayılarından hareketle hesaplanan ortalamalar, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin ($\bar{X} = 58.59$) kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden ($\bar{X} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($F(1,114) = 5.82, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Üstelik bu farklılık, etki büyüklüğü açısından önemli bir farklılıktır ($\eta^2_p = 0.05$).

Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin ilgi değişimi üzerindeki etkisi de anlamlı ve dikkate değerdir ($F(1,114) = 6.56, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$), deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($t(115) = -2.86, p < .01$) dikkate alındığında, kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi düzeyinde gözlemlenen görece küçük değişim, önceki başarılarının yüksek olmasına dayalı olarak açıklanabilir. Herhangi bir konuya yönelik ön bilgiler, bu konulara ilişkin durumsal ilgiyi tetiklediği gibi sürdürülmesini de sağlamaktadır. Üstelik herhangi bir konuya yönelik bilgi birikimi, o konuya ilişkin ilgi düzeyi ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir (Renninger, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985).

Deney ve Kontrol Gruplarının Durumsal İli Düzeylerindeki Farklılıkların İngilizce Ders Başarısına Yönelik Farklılıklar Üzerindeki Etkisi

Ön analiz sonuçları, başarı değişkenine ilişkin güvenilir değişim katsayılarının ($F(1,115) = 0.50$, $p > .05$) bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal ortalamalar kullanılmamıştır. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. İliği değişiminin başarıya etkilerine yönelik istatistikler

Bağımsız değişken	$\bar{X}_{gdo}(SS)$	Etkileşim	F	Ortak değişken	F
Deney		Grup x İliği değişimi	6.01**	ÖBP	0.13
Başarı	13.49 (10.53)				
Kontrol					
Başarı	7.00 (10.13)				

** $p < .01$; * $p < .05$

Not: \bar{X}_{gdo} = Güvenilir değişim ortalaması; SS = Standart sapma

Tablo 4, başarı değişkenine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($F(2,113) = 6.01$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0.10$). Üstelik grup ve ilgi değişimi arasındaki bu etkileşim, başarı ön-test ve başarı son-test puanları arasında gözlemlenen farklılığa ilişkin varyansın dikkate değer bir kısmını açıklamaktadır (%10). Deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması ($\bar{X}_{gdo} = 13.49$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması da ($\bar{X}_{gdo} = 58.59$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3). Dolayısıyla, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin, başarıda gözlemlenen farklılık üzerindeki anlamlı ve önemli etkisinin deney grubunda uygulanan hayal etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin, başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($F(1,113) = 0.12$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.00$).

Tartışma

Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamaları ile ön-test başarı ortalamaları arasındaki değişim miktarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve bu değişimin grup düzeyindeki etkileşimle birlikte ele alındığında, öğrencilerin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini de ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular, bu çalışmada İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin etkilerinin kontrol edilmiş olması ve analizlerde hem gruplararası, hem de grup içi değişkenliğin eş zamanlı bir yaklaşımla sorgulanmış olması nedeniyle, ne ÖBP'nin ne de istatistiksel bir yapıntının sonucu olarak yorumlanabilirler (Field, 2009).

Dolayısıyla, deney grubundaki öğrencilerin önceki başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha düşük olmasına rağmen, ilgi düzeylerindeki değişimin kontrol grubundaki

öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, bu grupta gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan hayal etkinliklerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, bir konuyu detaylı biçimde hayal etmenin o konuyu anlamayı kolaylaştırdığını gösteren dikkate değer sayıda deneysel çalışma (bkz. Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; Wood ve Endres, 2004) bulunmaktadır. Benzer biçimde, Galyean (1979, 1979a) tarafından yapılan çalışmalarda da, hayal etkinliklerinin olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, hayal etkinliklerini kullanan öğrencilerin bunları kullanmayan öğrencilere göre, sözlü ve yazılı iletişim becerileri testlerinde daha yüksek performans gösterdiklerini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (bkz. Year End Report, 1977-1980). Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularının, bundan önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir.

Hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki güçlü etkisinin bir diğer olası açıklaması, bu araştırmada kullanılan hayal etkinliklerinin Galyean'ın çalışmalarında kullandığı hayal etkinliklerinden daha çeşitli ve konu odaklı bir içeriğe sahip olmasına bağlı olarak yapılabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen bulguların, hayal etkinliklerinin çeşitli ve konu odaklı etkinlikler olarak tasarlanması ve gerçekleştirilmesinin İngilizce ders başarısı üzerindeki olumlu etkilerini açığa çıkarması açısından önemli bir katkı sağladığı ve bu yönüyle de konuyla ilgili literatürde bundan önce gerçekleştirilen çalışmalardan önemli ölçüde farklılaştığı ifade edilebilir. Esasen bu farklılık, bu çalışmada Galyean'ın (1983) hayal etkinliklerini oluşturmak için belirlediği ilkelerle birlikte (1, 2 ve 3. ilkeler), görece yakın bir geçmişte elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan ilkelerin de dikkate alınmasından kaynaklanmış olabilir (4, 5, 6 ve 7. ilkeler). Nitekim söz konusu ilkeler, durumsal ilgi alanında yapılan çalışmalardan hareketle ve beklenmedik, dikkat çekici (Iran-Nejad, 1987), duygusal içerikli, ilgi çekici (Kintsch, 1980; Schank, 1979) unsurların durumsal ilgiyi harekete geçirebilme özelliğine dayalı biçimde oluşturulmuştur.

Böylece, bu araştırmadaki hayal etkinliklerinin 'beklenmedik olma', 'dikkat çekme' ve 'duygusal içeriğe sahip olma' gibi özellikleri de içerdikleri ve bunun da sırasıyla önce durumsal ilgiyi sonra da başarıyı artırdığı söylenebilir. Bu yorum, örneğin, 'beklenmedik olma' özelliğinin sosyo-kültürel çevreye duyarlı olduğu gerçeğiyle de uyumludur. Buna göre, bir kültürde ya da sosyal çevrede beklenmedik olarak kabul edilen bir olayın, başka bir kültürde aynı şekilde algılanmayabileceği söylenebilir. Örneğin, Türkiye'de bir dolmuş şoförü karakterine yüklenen belli ortak özellikler bulunmaktadır (örneğin, belirli bir müzik türünü dinlemesi, konuşma ve ifade tarzı vb.). Bunun anlamı, bu araştırmada uygulanan hayal etkinliklerinin sahip oldukları içeriğin (örneğin, klasik müzik parçası dinleyen dolmuş şoförü imgesi) durumsal ilgiyi artırabilme özelliğinin, yukarıda değinilen ilkelere bağlı olarak açıklanmasının mümkün olduğudur.

Bu açıklamalar, araştırmanın, İngilizce derslerinde hayal etkinliklerinin öğretim amaçlı olarak kullanılmalarının, yaş, cinsiyet, önceki başarı ve program türü değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgusuyla birlikte ele alındığında, eğitim bilimsel anlamda önemli bir doğurguya işaret etmektedir. Bu doğurgu; İngilizce derslerinde hayal etkinlikleri kullanmanın, İngilizce ders başarısının artırılması açısından önemli bir katkı sağlayabileceğidir. Üstelik bu katkı, cinsiyet, yaş ve program türü gibi demografik değişkenlerin etkilerinden de, önceki başarı düzeylerindeki farklılıkların etkisinden de bağımsız olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, İngilizce dersi öğretim programlarında hayal etkinliklerine de yer verilmeli ve öğretim elemanları bu etkinliklerle ilgili olarak bilgilendirilmelidirler. Söz konusu bilgilendirme hizmet-içi eğitim programları aracılığıyla ve/veya somut örnekler ve açıklamaların yer aldığı seminerler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın bulguları ayrıca, hayal etkinliklerinin öğrencilerin yalnızca ders başarılarını değil, dersler esnasındaki durumsal ilgi düzeylerini de anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, hayal etkinliklerinin ilgi çekici olma özelliğinin, öğrenmenin hem niteliğini hem de niceliğini etkileme potansiyeli oluşturmasına bağlı olarak açıklanabilir. İlginin son derece önemli bir motivasyon değişkeni olduğu ve motivasyonun öğrenmeyle olan ilişkisi düşünüldüğünde (Hidi, 2006), söz konusu potansiyelin öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin biçimde gerçekleştirilmesi açısından ifade ettiği önem daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla, İngilizce derslerini mevcut etkinliklere ek olarak yönlendirmeli hayal etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmesini, yalnızca ders

başarısının artırılması açısından değil, İngilizce öğrenmeye yönelik ilginin artırılması açısından da olumlu doğurguları olacağı söylenebilir.

Önemli olarak, bu araştırmanın bulguları öğrencilerin İngilizce ders başarılarında gözlemlenen olumlu yöndeki değişimin, derslerde uygulanan yönlendirmeli hayal etkinliklerinin durumsal ilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabildiğini de göstermiştir. Hayal etkinliklerinin başarıyı durumsal ilgi aracılığıyla olumlu yönde etkilediği bulgusu bu çalışmayı ayrıca özel kılmaktadır. Buna göre, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin, öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki olumlu etkisi aracılığıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bunun anlamı, bu etkinliklerin sırasıyla önce durumsal ilgiyi sonra da buna bağlı olarak başarıyı yükselttiğidir. Dolayısıyla, İngilizce derslerinde yönlendirmeli hayal etkinliklerini kullanmanın, hem dersi daha eğlenceli hale getirerek durumsal ilgiyi artırması nedeniyle can sıkıntısı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyguların olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi açısından, hem de ders başarısının artırılması açısından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Üstelik bu araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, İngilizce derslerine yönelik önceki başarının sonraki başarı üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, İngilizce derslerinde yönlendirmeli hayal etkinliklerini kullanmanın, İngilizce ders başarısı üzerinde görece uzun erimli ve olumlu sonuçları olacağı da öne sürülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, İngilizce öğretimi açısından üç önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, yönlendirmeli hayal etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilen İngilizce öğretim sürecinin, bu etkinliklerin kullanılmadığı öğretim sürecine göre, İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğidir. İkincisi, bu etkinin öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri alan ve İngilizce dersine ilişkin ÖBP düzeyleri kontrol edildiğinde bile önemli olduğudur. Üçüncüsü ve daha önemlisi, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin, öğrencilerin derslerdeki durumsal ilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisine bağlı olarak açıklanabildiğidir.

Değinilen sonuçlar, tartışma bölümünde vurgulanan önemli doğurgularına rağmen, bu araştırmanın içerdiği; (a) İngilizce ders başarısının dilbilgisi, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi bağlamında değerlendirilmesi, (b) yalnızca durumsal ilginin dikkate alınması, (c) öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin dört haftalık bir süre kapsamında incelenmesi ve (d) az sayıda öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmesi gibi bazı sınırlılıklar nedeniyle dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, (a) İngilizce ders başarısının farklı ve daha çeşitli konuları da içerecek şekilde değerlendirilmesinin, (b) durumsal ilginin yanında, kişisel ilginin de dikkate alınmasının, (c) durumsal ilgi düzeyindeki değişimin daha uzun erimli bir süreç kapsamında incelenmesinin ve (d) daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılmasının önemli olduğu vurgulanabilir. Bu araştırmanın sonuçları, yönlendirmeli hayal etkinlikleri ve durumsal ilgi arasındaki etkileşimin ders başarısı üzerindeki etkisinin, matematik ve fizik gibi görece daha soyut içeriğe sahip dersler açısından sorgulanmasına yönelik bir çağrı olarak da değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Ainley, M. D., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1-17.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Assagioli, R. (1965). *Psychosynthesis*. New York, NY: Viking Press.
- Assagioli, R. (1974). *The act of will*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Büyükyavuz, O., & Aydoslu, U. (2005). Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. 1. *Burdur Sempozyumunda sunulan bildiri* (16-19 Kasım, Burdur, ss. 1032-1035).
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Soille, R. (1965). *The directed daydream*. Monograph No. 8. New York; NY: Psychosynthesis Research Foundation.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eren, A. (2009). Self-efficacy beliefs and mental time travel ability: Uncovering a hidden relationship in educational settings. *Learning and Individual Differences*, 19, 513-517.
- Eren, A. (2010). Involuntary mental time travel and its effect on prospective teachers' situational intrinsic motivations. *Learning and Individual Differences*, 20, 677-681.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Frick, R. W. (1992). Interestingness. *British Journal of Psychology*, 83, 113-128.
- Galyean, B., & Krishnamurti, J. (1981). Guided imagery in education. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 57-68.
- Galyean, B. (1977). A confluent design for language teaching. *TESOL Quarterly*, 11(2), 143-156.
- Galyean, B. (1979). Transpersonal approaches to language teaching. *Elementary School Guidance and Counseling*, 14(2), 117-118.
- Galyean, B. (1979a, April). *The use of a guided imagery activity in one class of low achieving students*. Los Angeles, LA: Research Report, Association for Humanistic Psychology.
- Galyean, B. (1979b). Guided imagery activities. *Together: Notes on Humanistic Education*, 2, 6-7.
- Galyean, B. (1979c). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127.
- Galyean, B. (1982). The use of guided imagery in elementary and secondary schools. *Imagination, Cognition and Personality*, 2(2), 145-151.
- Galyean, B. (1983). Guided imagery in the curriculum. *Educational Leadership*, 40(6), 54-58.
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 265-276.
- Garner, R. (1992). Learning from school texts. *Educational Psychologist*, 27, 53-63.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 3(1), 87-127.
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (ss. 309-339). New York, NY: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. (2006). Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.

- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness-A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79, 120-130.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-89.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) Politika Notu.
- Mathis, L. R., Jackson, J. H., Valentine, S. R., & Meglich, P. (2016). *Human resource management*. Singapore: Cengage Learning Custom Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumunda sunulan bildiri* (1-3 Eylül, Denizli, ss. 684-690), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions* (ss. 373-404). New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-491.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27, 37-42.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011a). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21, 58-67.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). Dual coding view of imagery and verbal process in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (ss. 582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Schank, R. C. (1979). Interestingness: Controlling influences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1-18.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-18.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). New York: Pearson.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Vaughan, F. (1979) *Awakening intuition*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Wade, S. E. (1992). How interest affects learning from text. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 281-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wade, S. E., & Adams, B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wood, K. D., & Endres, C. (2004). Motivating student interest with the imagine, elaborate, predict and confirm (IEPC) strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 346-357.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). London: Pearson.

Erdoğan Doğru, Altay Eren

Year End Report, ESEA Title IV-C Project. *The confluent teaching of foreign languages*. Los Angeles City Schools, 1977-1980.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Effects of Imagery Activities on Situational Interest and Graded Performance in English Classes

Erdoğan DOĞRU³, Altay EREN⁴

Introduction

Effective English language teaching is a crucial concern that occupies policy makers and educational researchers from a diverse range of countries including Turkey. Thus, many educational studies focused on this concern to uncover the diverse factors that have potential to influence English language teaching. Motivation was frequently examined in these studies. Intriguingly, these studies either lacked of a clear theoretical framework or examined motivation by considering its cognitive aspects only.

However, motivation can also be examined in terms of its emotional aspects or even can be described as an emotional variable. For instance, Hidi (2006) describes 'interest' as a unique motivational variable and theorizes that it has four sequential phases which range from situational interest to personal interest. Situational interest has been investigated more than personal interest in educational research because it is highly relevant to student achievement and learning. Relevant research also shows that guided imagery activities significantly relate to English language learning. Therefore, it is reasonable to argue that guided imagery activities may positively affect students' situational interest in English lessons. The present study has thus focused on guided imagery activities and situational interest in the context of English lessons.

Purpose and Research Questions

The present study aimed to examine the effects of guided imagery activities on undergraduate students' situational interest and graded performance in English lessons. Accordingly, three research questions were formulated:

1. Are there significant differences between pre-test scores of the students in experimental and control groups according to their situational interests and graded performance regarding English lessons?
2. Are there significant differences between post-test scores of the students in experimental and control groups according to their situational interests and graded performance regarding English lessons?
3. Can the observed differences between pre-test and post-test scores of the students in experimental and control groups according to their graded performance be explained based on the observed effects of the differences between their situational interests?

Method

Design and Participants

A pre-test and post-test with control group experimental design was adopted in the study. A total of 117 first-year undergraduate students, majoring in diverse programs (e.g. Psychology,

² This study is based on the first writer's postgraduate thesis.

³ Instructor, Abant İzzet Baysal University, dogru_e@ibu.edu.tr

⁴ Assoc. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, eren_a@ibu.edu.tr

Finance) of a large state university located in the North-West of the Black Sea region in Turkey, participated in the study. Students were randomly assigned to experimental (n = 65) and control (n = 52) groups.

Instruments and Data Analyses

Graded performance was assessed through the 'English Class Achievement Test', originally developed in the research; whereas the situational interest was assessed through the 'Situational Interest Scale', originally developed by Rotgans and Schmidt (2011). With slight modifications, past and future oriented versions of the scale were created to assess students' situational interest at the beginning and at the end of the lessons.

For the research questions, a series of univariate analyses of covariance (ANCOVA) were conducted. The effects of demographic variables (i.e. gender, age, fields of study, and previous graded performance regarding English lessons) were also controlled for. For the second and the third questions, reliable change scores were computed by subtracting the post-test scores from the pre-test scores and dividing them by standard error of the mean.

Procedure

Both groups participated in the English lessons during four weeks (i.e. eight hours in total). Students were received the same course content (e.g. English sentence structure) with the same activities (e.g. fill in the blanks). In contrast to control group, the experimental group participated in the guided imagery activities designed for a ten-minute class period. Guided imagery activities were carried out by the instructors of the lessons after receiving full information and relevant examples about these activities. The activities were designed to describe easy-to-imagine scripts and contained unexpected, humorous real-life events. For example, in one of these activities, students were asked to imagine a shuttle-bus driver who listens to classical music while driving, and were encouraged to explicate the situation.

Results and Discussion

For the first research question, the results showed that there was a significant difference between experimental and control groups in terms of pre-test scores in favor of the control group according to graded performance. However, the experimental group did not significantly differ from the control group in terms of their previous situational interest. The effects of previous graded performance on students' previous interest and pre-test scores were also significant. These results suggest that the groups were unequal to one another in terms of the previous and current graded performances. It has long been acknowledged that previous academic achievement significantly affects later academic achievement, indicating that this result was not unexpected at all.

For the second research question, the results revealed that the reliable changes in students' graded performance were more noticeable in the experimental group than the control group. The same was also true for the changes in students' situational interest. These results can be understood when one considers that the activities were designed to describe easy-to-imagine situations and contained unexpected and humorous real-life events that have potential to increase graded performance and interest.

For the third research question, the results demonstrated that the interactional effect of group and reliable changes in situational interest significantly influenced the reliable changes in graded performance. This means that the changes in students' graded performance can be explained based on the changes in their situational interest. This result further underlines the beneficial effects of guided imagery activities on graded performance, and signifies that this effect is originated from the effects of guided imagery activities on situational interest.

In conclusion, the results reveal that (a) guided imagery activities can be used to increase students' graded performance and situational interest in English lessons; (b) the effects of

guided imagery activities on students' graded performance and situational interest can be interpreted regardless of the effects of demographic variables; and (c) the changes in students' graded performance can be understood as a function of the positive effects of guided imagery activities on situational interest. The results should cautiously be interpreted in further studies because they are limited with small sample size, one aspect of the interest, and self-report measures.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi
Aralık-2016, Cilt 2, Sayı 2
E-ISSN: 2458-777X
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
doi: -



Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
The Journal of Educational Research
December-2016, Volume 2, Issue 2
E-ISSN: 2458-777X
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
doi: -

Gönderim tarihi / Submitted at & Kabul tarihi / Accepted at: 18/10/16 & 02/11/16

Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Uyumlarında Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Belirtiler

İlker KABA¹, İbrahim KEKLİK²

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite birinci yıl (hazırlık ve birinci sınıf) öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirti düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil eğitimi alan 196 hazırlık sınıfı öğrencisi ve Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakülte ve bölümlerinde birinci sınıfta okuyan 282 öğrenci olmak üzere toplam 478 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ); öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla Yılmazlık Ölçeği (YÖ), öğrencilerin psikolojik semptomlarını belirlemek amacıyla Kısa Semptom Envanteri (KSE) ve demografik bilgileri tespit etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirti düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun yanında, psikolojik semptomları düşük ve psikolojik dayanıklılığı yüksek olan birinci yıl (“yabancı dil hazırlık” ve “birinci sınıf”) öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, sınırlılıkları ve gerek üniversite yönetimi gerekse üniversite öğrencilerine sunulan öğrenci kişilik hizmetleri açısından doğurguları tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Üniversiteye uyum, psikolojik dayanıklılık, psikolojik belirti, üniversite öğrencileri

Students Adaptation to University Life, Resilience and Psychological Symptoms

Abstract

The purpose of this descriptive- correlational study was to compare a state university language preparatory and junior-year students' levels of adjustment to the university life, psychological resilience and psychological symptoms. Sample of the study consisted of 478 university students. Among the participants, 196 of them were preparatory students taking language classes at the School of Foreign Languages and 282 of them were junior-year students from different departments of several faculties. In this study, several measurement tools were used: University Life Scale (ULS) was used to determine the students' level of adjustment to university life; Resiliency Scale (RS) was used to investigate their psychological resilience level; Brief

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. İbrahim KEKLİK'in danışmanlığında yürütülen “Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Uyumlarında Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Belirtiler” adlı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Uzm.Psi.Danışman, Hava Savunma Okulu, E-posta: ikabapdr@gmail.com

³ Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: keklirikbrahim@gmail.com

Symptoms Inventory (BSE) was used to specify the students' psychological symptoms; and lastly, Personal Information Form (PIF), developed by the researcher, was utilized to collect demographic information about the participants. The findings showed no significant difference between preparatory and junior-year students in terms of their levels of adjustment to the university life, psychological resilience and psychological symptoms. In addition, students with low level of symptoms and high level of psychological resilience reported high level of adaptation to university life. Results, limitations, and implications of the study for student personnel professionals, counseling centers and university administrators were discussed.

Keywords

Adjustment to the university, resilience, psychological symptoms, undergraduate

Giriş

21. yüzyılda üniversite öğrencisi olmak, öncelikli olarak bir mesleğe veya daha üst eğitime hazırlanmak için olsa da, geleneksel üniversite öğrencisi yaşındaki (17-24) genç-yetişkin bireylerin ergenlik döneminde temellerini atmış oldukları kimliklerini, görece daha kalıcı şekilde inşa ettikleri bir zaman dilimidir (Chickering ve Reisser, 1993). "Bu bireyler için üniversite yaşantısı, hem önemli gelişimsel görevlerle uğraştıkları hem de akademik sorumluluklarıyla baş etme çabası gösterdikleri bir zamanı ifade eder. Üstelik birçok genç için bu süre aynı zamanda önemli bir uyum çabası göstermek durumunda oldukları yetişkinliğe geçiş sınavıdır" (Keklik, 2004). Bu yaş gurubunu ele alan uzmanların bir kısmı "geleneksel üniversite çağı öğrencileri" (traditional-age college students), genç yetişkinler veya "beliren yetişkinlik" (emerging adulthood) (Arnett, 2000) gibi çeşitli terimlerle ifade etseler de bu döneme ilişkin ifade ettikleri gelişimsel görevler hemen hemen aynıdır.

Üniversite yaşantısı bireylere sunduğu güçlük ve olanaklarla yetişkinlik yaşamına hazırlayıcı bir sınav niteliğindedir. Bu güçlük ve olanaklar (zorluklar ve destek) arasında optimal bir denge kurulabildiği oranda öğrenci gelişimine olanak sağlanmış olunur. Bu tür bir denge ise ancak üniversite öğrencilerinin yaşantılarının çeşitli yönlerine ilişkin yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgular ışığında sağlanabilir. Bugüne kadar bu yöndeki çalışmaların önemli bir kısmı öğrencilerin üniversiteye girişten sonraki uyum süreçlerine odaklanmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden biri uyumun aynı zamanda bireyin optimal gelişimi ve üniversitedeki akademik başarısıyla ilişkili olmasıdır (Krisher ve Shechtman, 2014; Montgomery, 2013; Schnuck ve Handal, 2011).

Rathus ve Nevid (1989) uyumu, insanların yaşamın meydan okumalarına izin veren davranışı olarak tanımlamışlardır. Köknel (1993) uyumu, dış ve iç ortamdan kaynaklanan, doğal ve toplumsal koşulların neden olduğu değişikliğe alışma süreci olarak ifade etmektedir. Santrock'a (2006) göre ise uyum; uyumlu olma, baş etme ve günlük yaşamın meydan okumalarını yönetmenin psikolojik sürecidir. İnsan gelişimi bir uyum süreci olduğundan, uyum döllenme ile başlamakta ve yaşamın sonuna kadar devam etmektedir. Bireyin yaşamındaki her türlü değişiklik beraberinde bir uyum sürecini getirmektedir (Erdoğan, Bekir ve Şanlı, 2005). Kimi bireyler gelişmiş temel problem çözme becerilerine sahipken kimileri bu becerilerden yoksundur (Erol ve Ersever, 2014). Uyum sağlama düzeyi bireyin çevresinde karşılaştığı durumlar ve kişilik özellikleri tarafından belirlenmektedir (Ceyhan, 1999). Alanyazındaki bulgulardan, uyumlu bir mizaca sahip bireylerin, psikolojik açıdan daha dayanıklı oldukları; kendilerine ve yaşamlarına ilişkin olumlu duygulara ve algılara sahip oldukları; ilişkilerinde ve sosyal çevrelerinde diğer bireyler ile daha az sorun yaşadıkları; daha yapıcı ve uzlaşmacı oldukları söylenebilir (Cüceloğlu, 2004; Dyson ve Renk, 2006; Yalın, 2007). Uyum kavramı ile psikolojik dayanıklılık kavramı birbirleriyle yakından ilişkilidir.

Psikolojik dayanıklılık, zor yaşam deneyimleri karşısında bireyin kendini toparlayabilmesi, uyum gösterebilmesi veya bireyin değişime ya da felakete karşı etkili biçimde üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Masten ve O'Connor, 1989). Garmezy (1993) psikolojik

dayanıklılığı, kendini toparlama gücünde gizli olan ve bireyin yaşadığı stresli olaydan önce zaten kendisinde var olan yetenekler ve davranış şekillerine dönebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Fraser, Richmen ve Galinsky (1999) ise psikolojik dayanıklılığı, bireyin belli kişisel özellikleri ve çevresindeki faktörler arasındaki etkileşim sonucu meydana geldiğini belirtmiştir. Vanderpol (2002) de psikolojik dayanıklılığı, şiddetli travmalar karşısında psikolojik işlevsellikte bir gerileme olmadan ya da travma sonrası stres bozukluğu belirtileri geliştirmeden hayata devam edebilme olarak açıklamıştır. Bazı araştırmacılar psikolojik dayanıklılığı kişilik özelliği olarak, bazıları ise gelişimsel bir süreç sonucunda elde edilen bir kazanım olarak nitelendirmektedirler (Jacelon, 1997). Alanyazından, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin zorluklara meydan okudukları, değişime ve yeni yaşantılara açık oldukları, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak stresli yaşam olaylarına uyum sağladıkları (Fassig, 2003; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Terzi, 2006; Yalın, 2007); psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşamlarından daha fazla memnun oldukları (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Eryılmaz, 2012; Terzi, 2006; Toprak, 2014); etkili iletişim becerilerini kullandıkları (Ceyhan, 2006); sakin bir mizaca ve karaktere sahip oldukları, benlik ve kimlik algılarının güçlü olduğu görülmüştür (Kararımak, 2007; Yılmaz-İrmak, 2004). Ayrıca, farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin ruhsal açıdan daha sağlıklı oldukları gözlenmiştir (Cohan, Sills ve Stein, 2006; Erarlan, 2014; Kurt, 2013; Rossi, Bisconti ve Bergeman, 2007; Şavur, 2012). Bu bulgulardan yola çıkarak psikolojik olarak dayanıklı olan bireylerin zorlayıcı yaşam olaylarında gösterdikleri olumsuz psikolojik belirtilerinin düşük olduğu ve ruhsal yönden daha sağlıklı oldukları söylenebilir.

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından çıkarılan DSM-IV Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda ruh sağlığı sorunlarının her biri birtakım psikolojik belirtilerin bir arada görülüp görülmemesine bağlı olarak tanımlanmaktadır (APA, 2005). Ruhsal yönden sağlıklı olan bireylerin, duygu, düşünce ve davranışlarında daha tutarlı oldukları, dengeli ve uygun davrandıkları, üretken ve verimli oldukları, sağlıklı ilişkiler kurdukları bilinmektedir (Bakırcıoğlu, 2011; Ceyhan ve Oral, 2008; Kılıççı, 2006; Turan, 2009; Ünal, 2014). Ayrıca, çeşitli gruplarla yapılan çalışmalarda psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yeni çevrelere ve yaşantılara daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür (Beyers ve Goossens, 2003; Cüceloğlu, 2004; Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selişik, 2009). Bu bulgulara dayanarak psikolojik olarak sağlıklı olan bireylerin yaşamlarında daha uyumlu oldukları söylenebilir. Alanyazından “psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin olumlu psikolojik belirtiler gösterdiği”, diğer bir deyişle “psikolojik açıdan sağlıklı olmayan bireylerin aynı zamanda psikolojik dayanıklılıkların da düşük olduğu” ve “olumsuz psikolojik belirtilere sahip olan bireylerin de çevrelere, yeni ve zorlayıcı yaşamlara uyum sağlamakta güçlük çektiği” anlaşılmaktadır.

İlk yıl öğrencilerinden Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda yabancı dil hazırlık okuyan öğrencilerin uyum düzeyleri ile doğrudan birinci sınıftan başlayan öğrencilerin uyum düzeyleri arasında, birinci sınıf öğrencilerin lehine bir fark olduğu düşünülmüştür. Çünkü hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenim süresi boyunca, 4-5 sene birlikte öğrenim göreceği arkadaşlarından, bölümdeki öğretim görevlilerinden ayrı kalması, kur değişimine göre birçok kez sınıfının değişebilmesi ve beklenen seviyede akademik danışmanlık hizmeti alamaması gibi sebeplerden dolayı uyum sağlama konusunda birinci sınıf öğrencilere göre dezavantajlı olabileceği değerlendirilmiştir.

Alanyazında doğrudan üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin “üniversite yaşamına uyum”, “psikolojik dayanıklılık” ve “psikolojik belirti” düzeylerini konu alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak, alanyazındaki bulgulardan üniversite yaşamına uyum (Anderman, Freeman ve Jensen, 2007; Aras, 2015; Aypay, Aypay ve Demirhan, 2009; Mercan ve Yıldız, 2011; Yalın, 2007) psikolojik dayanıklılık (Gürkan, 2006a; Hasanirad ve Sourı, 2011; Kararımak ve Siviş, 2010; Masten ve Reed, 2002), psikolojik belirti (Sapmaz, 2006; Smith ve Renk, 2007; Özdemir, 2013; Yeşilyaprak, 2001) değişkenlerinin her yaş grubunda olduğu gibi üniversite eğitimi alan öğrenciler için de önemli etmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversite yaşantısının; “akademik”, “sosyal” ve “kişilerarası” alanlarda bireylerin uyumlu ve başarılı olmasını gerektiren bir dönem olduğu düşünülmektedir. Üniversiteye yeni başlayan

bireylerden ilk olarak üniversite “eğitimine” ve “yaşantısına” uyum sağlamaları beklenmektedir. Ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş aşamasına denk gelen üniversite sürecinde öğrencilerin; aileden ayrılma, farklı bir şehirde eğitim görme, barınma ve beslenme ihtiyacı, kısıtlı ekonomik kaynaklar, kültürel farklılıklar, güvenlik ve kabul edilme ihtiyacı, arkadaş ilişkilerindeki farklılıklar gibi çeşitli durumlarla veya zorluklarla karşılaştığı söylenebilir (Erol ve Yıldırım, 2016; Mercan ve Yıldız, 2011). Özellikle üniversite eğitiminin ilk yılında, üniversite “eğitimine ve yaşantısına” uyum sağlanması ve bu sürecin sağlıklı atlatılması için ergenlerin yeterli düzeyde içsel (kendisine ve yaşamına ilişkin olumlu duygular ve algılar) ve dışsal (aile desteği, sosyoekonomik imkânlar vb.) dinamiklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir (Erol, 2016). Mevcut içsel ve dışsal kaynaklarını etkili kullanamayan öğrencilerin eğitimlerinin ilk yıllarında, üniversite eğitime ve yaşamına uyum sağlayamadıkları için eğitimlerini yarıda bırakıp üniversitelerinden ayrıldıkları bilinmektedir. Bu nedenlerle, ruhsal açıdan sağlıklı ve psikolojik olarak dayanıklı olmanın üniversite “eğitimine” ve “yaşantısına” uyum sağlamada önemli değişkenler olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda alanyazında yapılan çalışmalara ek olarak, genç yetişkinliğin öncesinde olan üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin, psikolojik dayanıklılıklarının ve psikolojik belirtilerinin birlikte incelenmesinin anlamlı olacağı değerlendirilmiştir. Alanyazında farklı gruplar ile yapılan çalışmalarda, üniversite yaşamına uyum düzeyi ile psikolojik dayanıklılık (Fassig, 2003; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalım, 2007) veya üniversite yaşamına uyum düzeyi ile psikolojik semptom (Beyers ve Goossens, 2003; Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selişik, 2009) ya da psikolojik dayanıklılık ile psikolojik semptomları (Aydoğdu, 2013; Cohan, Sills ve Stein, 2006; Erarslan, 2014; Kurt, 2013; Rossi ve ark., 2007; Şavur, 2012) birlikte ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak bu üç kavramın birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılmasının ve bu üç değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda elde edilecek bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile varılacak sonuçların ve yapılan önerilerin üniversite psikolojik danışma merkezlerinde çalışan uzmanlar da dahil olmak üzere öğrenci kişilik hizmetleri sunan bireylere, benzer konularda çalışacak olan araştırmacılara, eğitimcilere ve üniversite yönetimine yol gösterici olabileceği değerlendirilmiştir.

Yöntem

Yabancı dil hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencileri ve doğrudan birinci sınıfa başlayan birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeyleri, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirti düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır.

Katılımcılar

Çalışma grubu, uygun (elverişli) örnekleme (convenience sampling) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil eğitimi alan 196 hazırlık sınıfı öğrencisi ve çeşitli fakülte ve bölümlerde birinci sınıfta okuyan 282 öğrenci olmak üzere toplam 478 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %41’ini yabancı dil hazırlık öğrencileri, %59’unu birinci sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %95,6’sı 18-21 yaş aralığında, %4,4’ü 22-29 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %62,3’ünü kadın, %37,7’sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların fakülte dağılımlarına bakıldığında; %23,1’i Eğitim, %30,1’i Fen-Edebiyat, %23,2’si Mühendislik, %18’i İktisadi ve İdari Bilimler ve %5,6’sı da Hemşirelik Fakülteleri öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için belirlenen değişkenlere ilişkin verilerin elde edilmesinde Üniversite Yaşamı Ölçeği, Yılmazlık Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri ve demografik bilgilerin elde edilmesi için

araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, şurada okuduğu sınıf (hazırlık sınıfı veya birinci sınıf) ve fakülte ve bölüm bilgilerine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)

Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilen Üniversite Yaşamı Ölçeği, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 48 maddeden oluşan ölçek 7 dereceli likert türü bir ölçme aracı olup her bir madde "bana hiç uygun değil" - "bana tamamen uygun" aralığında bir değer almaktadır. Yüksek puan uyumu düşük puan ise uyumsuzluğu ifade etmektedir. Ölçek; Üniversite Ortamına Uyum, Duygusal Uyum, Kişisel Uyum, Karşı Cinsle İlişkiler, Akademik Uyum ve Sosyal Uyum olmak üzere toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçekler arası korelasyonlar 0,33 ile 0,48 arasında değişmekte olup alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonları ise 0,64 ile 0,77 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; üniversite ortamına uyum için 0,80, duygusal uyum için 0,79, kişisel uyum için 0,76, karşı cinsle ilişkiler için 0,73, akademik uyum için 0,70, sosyal uyum için 0,63 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Yılmazlık Ölçeği (YÖ)

Gürkan (2006b) tarafından üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Yılmazlık Ölçeği, 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli dereceli likert formatında cevaplanacak şekilde düzenlenmiştir. Derecelendirme, "Hiç tanımlamıyor (1), Biraz tanımlıyor (2), Orta düzeyde tanımlıyor (3), İyi tanımlıyor (4), Çok iyi tanımlıyor (5)" şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Olumsuz maddeler ise yukarıdaki derecelenmenin tam tersi şeklinde puanlanmaktadır. Yüksek puanlar yüksek düzeyde yılmazlığa (psikolojik dayanıklılığa) işaret etmektedir. Ölçek, 8 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla "güçlü olma", "girişimci olma", "iyimser olma/ yaşama bağlı olma", "iletişim /ilişki kurma", "öngörülü olma", "amaca ulaşma", "lider olma", "araştırmacı olma"dır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test güvenilirliği ile ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışma evreninden seçkisiz olarak seçilen toplam 49 üniversite öğrencisine ölçek bir ay ara ile uygulanmıştır. Uygulama sonunda yapılan analiz sonucunda birinci ve ikinci uygulamada alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,89 olarak bulunmuştur ($p < .001$, $N = 49$, $S_s = 11.57$, $t = -2.51$). Bu sonuç ölçeğin kararlılığı için oldukça iyi bir kanıt olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra güvenilirlik kanıtı olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayıları aynı grupta farklı zamanlarda Cronbach Alfa değeri 0,78 ve 0,87 olarak bulunmuştur.

Kısa Semptom Envanteri (KSE)

Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş 53 maddelik, 0-4 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Normal örneklemelerde olduğu gibi, çeşitli psikiyatrik ve medikal hastalarda da ortaya çıkabilecek bazı psikolojik semptomları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. KSE'nin Türkçe'ye uyarlaması Şahin ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, psikolojik belirtilerin çokluğuna işaret etmektedir. Üç ayrı çalışmada ölçeğin toplam puanından elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0,96 ve 0,95, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0,55 ile 0,86 arasında değişmektedir. Ölçeğin belirlenen 9 alt ölçeği sırayla, Somatizasyon (S), Obsesif kompulsif bozukluk (OKB), Kişilerarası duyarlılık (KD), Depresyon (D), Anksiyete bozukluğu (AB), Hostilite (H), Fobik anksiyete (FA), Paranoid düşünce (PD) ve Psikotizm (P) alt ölçekleri olarak oluşturulmuştur. Ek maddeler (EM) ise yeme bozuklukları, uyku bozukluğu, ölüm ve ölüm üzerine düşünceler ve suçluluk duygularıyla ilgili maddelerdir.

İşlem

Araştırmaya katılan öğrencilere ulaşmak için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Ardından Hacettepe Üniversitesi'nde belirlenen fakülte ve bölümlere öncesinde randevu alınarak gidilmiştir. Belirlenen ölçme araçları, öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara ölçeklerle ilgili bilgi verilmiş ve ölçme araçlarına verecek cevapların içten ve samimi olmasının araştırma sonuçları için çok önemli olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Yine uygulama öncesinde, ölçekleri dolduran öğrencilerin üniversitede ilk yılları olmaları gerektiği vurgulanmış ve bu ölçüte uymayan öğrencilerden veri toplanmamıştır. Verilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve başka bir amaçla kullanılmayacağı vurgulanmıştır. Sınıflarda yer alan öğrencilerden gönüllülerin katılabileceği, katılımın zorunlu olmadığı ifade edilmiştir. Uygulamalar sırasında sınıfta yer alan öğrencilerden ölçekleri doldurmayı reddeden öğrenci olmamıştır. Tüm uygulamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler bir veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, öncelikle doğrusallık, çok değişkenli normallik, kayıp değerler ve uç değerlerin varlığı açısından test edilmiştir. Üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için Baron ve Kenny'nin hiyerarşik regresyon modeli kullanılmıştır. Bu modele göre dört koşul gerekmektedir. İlk olarak, yordayıcı (bağımsız) değişken ile aracı (mediator) değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. İkinci olarak, yordayıcı değişken ile yordanan (bağımlı) değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. Üçüncü olarak, aracı değişken ile yordanan değişken arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır. Son olarak, aracı değişken ile yordayıcı değişken eş zamanlı olarak çoklu regresyon analizine girdiğinde daha önce yordayıcı ve yordanan değişken arasında olan anlamlı ilişki “anlamlı olmaktan çıkmalı” ya da “azalmalıdır” (Baron ve Kenny, 1986). İlk üç koşulun karşılanıp karşılanmadığını incelemek için değişkenler arası korelasyon analizi yapılmıştır. Son koşulun karşılanıp karşılanmadığını incelemek içinse basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin beta değerlerindeki azalma miktarının anlamlılık düzeyi Sobel Testi ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır. Alanyazından yararlanılarak bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Üniversite “Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı” ve “Hazırlık Okumayan Birinci Sınıf” Olma Durumuna Göre Üniversite Yaşamına Uyum, Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik Semptom Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar

Üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. t-testine ilişkin ayrıntılı sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerinin üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” olma durumuna göre t-testi sonuçları

<i>Bağımlı Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Üniversite Yaşamına Uyum	I. Dil Hazırlık Sınıfı	194	251.81	36.29	474	1.71	.087
	II. Birinci Sınıf	282	245.33	43.28			
2. Psikolojik Dayanıklılık	I. Dil Hazırlık Sınıfı	194	189.95	25.84	474	.93	.348
	II. Birinci Sınıf	282	187.38	31.48			
3. Psikolojik Semptom	I. Dil Hazırlık Sınıfı	194	113.05	34.71	474	-1.03	.302
	II. Birinci Sınıf	282	116.60	38.32			

Araştırmaya katılan üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür [$t(474)1.71, p>0.05$]. Bu sonuç, “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin benzer uyum düzeylerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür [$t(474).93, p>0.05$]. Bu sonuç, “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin benzer psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin psikolojik semptom düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür [$t(474)-1.03, p>0.05$]. Bu sonuç, “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin benzer psikolojik semptomlara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeyleri

Bu bölümde üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Korelasyon analizi sonucunda ilk olarak, psikolojik dayanıklılık ile psikolojik semptomlar arasında orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.385, p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda psikolojik semptomlarının da daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. İkinci olarak, psikolojik dayanıklılık ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.648, p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak, psikolojik semptomlar ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasında ise orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.594, p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik semptomları daha düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular ile Baron ve Kenny'nin (1986) modelinde belirtilen ilk üç koşulun (değişkenler arası anlamlı ilişki) sağlandığı görülmüştür. Korelasyon analizine ilişkin ayrıntılı sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortalama, standart sapma ve değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	Ortalama	1	2	3
1. Psikolojik Dayanıklılık	189.88	25.77	1	-.385*	.648*
2. Psikolojik Semptom	113.05	34.58		1	-.594*
3. Üniversite Yaşamına Uyum	251.56	36.37			1

N=196, *p<0.01

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

İlk adımda yapılan basit regresyon analizinde, psikolojik dayanıklılığın üniversite yaşamına uyum düzeyini anlamlı olarak yordadığı ($\beta=-.65$; $p<0.001$) ve üniversite yaşamına uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın %42'sini açıkladığı görülmüştür ($R=.65$; $R^2=.42$; $F(1, 194) =140.23$; $p<0.001$). İkinci ve son adımda yapılan çoklu regresyon analizinde ise psikolojik dayanıklılık ($\beta=.49$; $p<0.001$) ile psikolojik semptomların ($\beta=-.40$; $p<0.001$) birlikte üniversite yaşamına uyum düzeyini anlamlı olarak yordadığı ve üniversite yaşamına uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın %56'sını açıkladığı görülmüştür ($R=.75$; $R^2=.56$; $F(2, 193)=122.33$; $p<0.001$). Regresyon analizlerine ilişkin ayrıntılı sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Psikolojik dayanıklılık, psikolojik semptom ve üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan "basit" ve "çoklu" regresyon analizi sonuçları

Analiz Aşaması	Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği	B	Standart Hata	β	t	F	p
1.Adım	Sabit	.65	.42	.42	77.97	14.79	-	5.27	140.23	.000
	Psikolojik Dayanıklılık				.91	.08	.65	11.84		.000
2.Adım	Sabit	.75	.56	.55	167.78	17.30	-	9.70	122.33	.000
	Psikolojik Dayanıklılık				.69	.07	.49	9.50		.000
	Psikolojik Semptom				-.43	.05	-.40	-7.81		.000

1.Adım: $R=.65$; $R^2=.42$; $F(1, 194)=140.23$; $p<0.001$

2.Adım: $R=.75$; $R^2=.55$; $F(2, 193)=122.33$; $p<0.001$

İlk adımda yapılan basit regresyon analizinde, psikolojik dayanıklılık için belirlenen beta değerinin ($\beta=.65$; $p<0.001$) çoklu regresyon analizinde psikolojik semptomların kontrol edilmesiyle birlikte azaldığı ($\beta=.49$; $p<0.001$) görülmüştür. Beta değerindeki bu azalmaların anlamlı olup olmadığını belirlemek için sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda psikolojik dayanıklılığın ($z=-6.57$; $p<0.05$) beta değerindeki bu azalmanın anlamlı olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular ile Baron ve Kenny'nin (1986) modelinde belirtilen son koşulun (aracı değişken ile yordayıcı değişkenin eş zamanlı olarak regresyon analizine girmesiyle, yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki ilişkinin azalması koşulunun) psikolojik dayanıklılık için sağlandığı görülmüştür.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Düzeyleri

Bu bölümde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Korelasyon analizi sonucunda ilk olarak, psikolojik dayanıklılık ile psikolojik semptomlar arasında orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.520$, $p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda psikolojik semptomlarının da daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. İkinci olarak, psikolojik dayanıklılık

ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasında yüksek düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.793$, $p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Son olarak, psikolojik semptomlar ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasında ise orta düzeyde, negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=-.688$, $p<0.01$). Bu bulgu ile psikolojik semptomları daha düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular ile Baron ve Kenny'nin (1986) modelinde belirtilen ilk üç koşulun (değişkenler arası anlamlı ilişki) sağlandığı görülmüştür. Korelasyon analizine ilişkin ayrıntılı sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortalama, standart sapma ve değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	Ortalama	1	2	3
1. Psikolojik Dayanıklılık	187.38	31.48	1	-.520*	.793*
2. Psikolojik Semptom	116.60	38.32		1	-.688*
3. Üniversite Yaşamına Uyum	245.33	43.28			1

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

İlk adımda yapılan basit regresyon analizinde, psikolojik dayanıklılığın üniversite yaşamına uyum düzeyini anlamlı olarak yordadığı ($\beta=.79$; $p<0.001$) ve üniversite yaşamına uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın %63'ünü açıkladığı görülmüştür ($R=.79$; $R^2=.63$; $F(1, 280)=474.53$; $p<0.001$). İkinci ve son adımda yapılan çoklu regresyon analizinde ise psikolojik dayanıklılık ($\beta=.60$; $p<0.001$) ile psikolojik semptomların ($\beta=-.38$; $p<0.001$) birlikte üniversite yaşamına uyum düzeyini anlamlı olarak yordadığı ve üniversite yaşamına uyum düzeyine ilişkin toplam varyansın %73'ünü açıkladığı görülmüştür ($R=.86$; $R^2=.73$; $F(2, 279)=382.72$; $p<0.001$). Regresyon analizlerine ilişkin ayrıntılı sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Psikolojik dayanıklılık, psikolojik semptom ve üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan "basit" ve "çoklu" regresyon analizi sonuçları

Analiz Aşaması	Değişkenler	R	R ²	R ² Değişikliği	B	Standart Hata	β	t	F	p
1.Adım	Sabit	.79	.63	.62	41.04	9.51	-	4.32	474.53	.000
	Psikolojik Dayanıklılık				1.09	.05	.79	21.78		.000
	Sabit	.86	.73	.73	141.37	12.57	-	11.25	382.72	.000
2.Adım	Psikolojik Dayanıklılık				.82	.05	.60	16.46		.000
	Psikolojik Semptomlar				-.43	.04	-.38	-10.42		.000

1.Adım: $R=.79$; $R^2=.63$; $F(1, 280)=474.53$; $p<0.001$

2.Adım: $R=.86$; $R^2=.73$; $F(2, 279)=382.72$; $p<0.001$

İlk adımda yapılan basit regresyon analizinde, psikolojik dayanıklılık için belirlenen beta değerinin ($\beta=.79$; $p<0.001$) çoklu regresyon analizinde psikolojik semptomların kontrol edilmesiyle birlikte azaldığı ($\beta=.60$; $p<0.001$) görülmüştür. Beta değerindeki bu azalmaların anlamlı olup olmadığını belirlemek için sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda psikolojik dayanıklılığın ($z=-9.38$; $p<0.05$) beta değerindeki bu azalmanın anlamlı olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular ile Baron ve Kenny'nin (1986) modelinde belirtilen son koşulun (aracı değişken ile yordayıcı değişkenin eş zamanlı olarak regresyon analizine girmesiyle, yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki ilişkinin azalması koşulunun) psikolojik dayanıklılık için sağlandığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda ilk olarak, “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin benzer uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Alanyazındaki bulgulardan, üniversitede ilk yılları olan “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerinin birlikte incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında doğrudan üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin ve “üniversite yaşamına uyum”, “psikolojik dayanıklılık” ve “psikolojik semptom” düzeylerini konu alan bir çalışmaya ulaşılamadığı için üniversite “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” olma durumuna göre bir bulguya ulaşılamamıştır. Ancak, alanyazındaki bulgulardan üniversite yaşamına uyum (Aras, 2015; Anderman ve ark., 2007; Aypay ve ark., 2009; Mercan ve Yıldız, 2011; Yalın, 2007), psikolojik dayanıklılık (Gürkan, 2006a; Hasanirad ve Souri, 2011; Kararımak ve Siviş, 2010; Masten ve Reed, 2002) ve psikolojik semptom (Sapmaz, 2006; Smith ve Renk, 2007; Özdemir, 2013; Yeşilyaprak, 2001) düzeylerinin her yaş grubunda olduğu gibi üniversite eğitimi alan öğrenciler için de önemli değişkenler olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversite eğitimi ve yaşantısı, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfedebilmeleri ve psikososyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri için önemli bir fırsattır. Ergenlikten genç yetişkinliğe denk gelen bu süreçte öğrenciler çeşitli durumlarla ve zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Üniversiteyi kazanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşadığı yerden farklı bir yerde eğitim görmesinin, üniversite ile birlikte yeni bir yaşantıya girmesinin, üniversitedeki sosyal imkânların ve hizmetlerin öğrenciler için önemli etkenler olduğu düşünülmektedir (Erol ve Yıldırım, 2016). Bu çerçeveden araştırma bulguları ele alındığında; aynı sınıf düzeyinde olan “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarında benzer psikososyal durumları yaşayabildikleri için üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık göstermemesinin anlaşılabilir bir durum olduğu söylenebilir. Bu bulgu aynı zamanda araştırmanın veri toplama zamanlamasıyla da ilgili olabilir. Çalışmanın verileri öğrencilerin üniversite yaşamlarının ilk üç ayında toplanmış olsaydı sonuçlar farklı olabilirdi. Benzer yaşantı, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeylerinde olduklarını varsayabileceğimiz bu öğrencilerin, üniversite uyum puanlarının farklı olması beklenebilirdi ancak bu farklılık veri toplama zamanının öğrencilerin üniversite yaşamlarının altıncı-yedinci aylarına denk düştüğü için bu süre çoğu öğrencinin uyum sağlaması için yeterli bir süre olduğundan aralarında anlamlı derece farklılık kalmamış olabilir.

Araştırmanın sonucunda, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencilerin düşük düzeyde psikolojik semptomlara sahip olduğu; psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin yüksek olduğu; düşük düzeyde psikolojik semptomlara sahip olan öğrencilerin ise üniversite yaşamına uyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında, üniversite yaşamına uyum düzeyi ile psikolojik dayanıklılık (Fassig, 2003; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Yalın, 2007) veya üniversite yaşamına uyum düzeyi ile psikolojik semptom (Beyers ve Goossens, 2003; Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selişik, 2009) ya da psikolojik dayanıklılık ile psikolojik semptomları (Aydoğdu, 2013; Cohan ve ark., 2006; Erarslan, 2014; Kurt, 2013; Rossi, Bisconti ve Bergeman, 2007; Şavur, 2012; Wilks, 2008) birlikte ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür.

Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin zorluklara meydan okudukları, değişime ve yeni yaşantılara açık oldukları, etkili başa çıkma stratejilerini kullanarak stresli yaşam olaylarına uyum sağladıkları (Fassig, 2003; Rahat, 2014; Sürücü ve Bacanlı, 2010; Terzi, 2006; Yalın, 2007); psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yaşamlarından daha fazla memnun oldukları (Cohn ve ark., 2009; Eryılmaz, 2012; Kararımak, 2007; Toprak, 2014); etkili iletişim becerilerini kullandıkları (Ceyhan, 2006); sakin bir mizaca ve karaktere sahip oldukları, benlik ve kimlik algılarının güçlü olduğu (Kararımak, 2007; Yılmaz-Irmak, 2004) ve ruhsal açıdan daha

sağlıklı oldukları (Aydoğdu, 2013; Cohan ve ark., 2006; Erarslan, 2014; Kurt, 2013; Rossi ve ark., 2007; Şavur, 2012) bilinmektedir. Ruhsal açıdan sağlıklı olan bireylerin ise duygu, düşünce ve davranışlarında daha tutarlı oldukları, dengeli ve uygun davrandıkları, üretken ve verimli oldukları, sağlıklı ilişkiler kurdukları (Turan, 2009; Ünalın, 2014); yeni yaşantılara ve çevrelerine daha kolay uyum sağladıkları bilinmektedir (Beyers ve Goossens, 2003; Cüceloğlu, 2004; Dyson ve Renk, 2006; Sun-Selişik, 2009). Alanyazındaki bulgulardan, ruhsal problemi olmayan psikolojik dayanıklılığı yüksek ve uyumlu bir mizaca sahip bireylerin, kendilerine ve yaşamlarına ilişkin olumlu duygulara ve algılara sahip oldukları; ikili ilişkilerinde ve sosyal çevrelerinde diğer bireyler ile daha az sorun yaşadıkları; daha yapıcı ve uzlaşmacı oldukları söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların da “yabancı dil hazırlık sınıfı” ve “hazırlık okumayan birinci sınıf” öğrencileri için bu ilişkileri destekler biçimde olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla olumsuz ve stresli yaşam olaylarında dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, ruhsal durumlarının daha pozitif olduğu; ruhsal durumları daha pozitif olan bireylerin de yeni ve farklı yaşantılara daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmeti veren merkezlerde çalışan alan uzmanlarına (psikolojik danışmanlara ve psikologlara), eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uzmanlar tarafından, öğrencilere yönelik olarak akademik eğitim-öğretim yılının başlangıcında üniversite eğitime ve yaşantısına uyum seminerleri düzenlenebilir. Öğrencilerin üniversite eğitime ve yaşantısına uyum sağlamalarını destekleyecek nitelikte materyaller (bilgi broşürü, poster vb.) hazırlanabilir. Koruyucu ruh sağlığı hizmetleri kapsamında; üniversite eğitime ve yaşantısına uyum sorunları yaşayan veya psikolojik sorunları olan öğrencilere yönelik bireysel ve/veya grupla psikolojik danışma hizmetleri verilebilir. Okul danışmanlığı hizmetleri kapsamında; akademik başarı sorunları olan öğrencilere yönelik bireysel ve/veya grupla akademik danışmanlık hizmetleri verilebilir. Kariyer danışmanlığı hizmetleri kapsamında; bireylerin yaşam boyu kariyer gelişimini desteklemek için bireyin “kendisini”, “bölümünü” ve “yapacağı mesleği” tanımasına ve kariyer hedeflerini belirlemesine yönelik bireysel ve/veya grupla kariyer danışmanlığı hizmetleri verilebilir.

Oryantasyon hizmetleri kapsamında öğrencilere katkısı olacağı değerlendirilen konu başlıklarında konferanslar düzenlenmelidir. Üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık, psikolojik belirti kavramları başta olmak üzere öğrencilerin bilgi edinebilecekleri, ölçek doldurup sonuçlarını görebilecekleri kapsamlı bir web sitesi hizmeti sunulabilir. Oryantasyon hizmetleri kapsamında yapılacak etkinlik, seminer, konferans ve çalışmalar kısa mesaj (SMS) ve/veya elektronik posta (e-mail) yoluyla öğrencilere iletilerek oryantasyon hizmetlerinden daha fazla öğrencinin faydalanması sağlanabilir. Birinci yıl öğrencilerinin üniversite yaşamına daha kolay uyum sağlamları için üst sınıflardaki tecrübeli öğrencilerden yararlanılabilir. Ayrıca, okula aidiyet duygusunun gelişmesi amacıyla öğrencilerin görüş ve önerilerinden de yararlanılabilir. Üniversite yönetimleri, birinci yılında okuldan ayrılan öğrencilere yönelik çalışmalar yapabilir. Çalışma sonuçlarına göre okula uyum sağlama ve okul terkinini azaltmaya yönelik tedbirler alınabilir.

Alanyazında üniversite yaşamına uyum, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik semptom kavramlarının birlikte incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden uygun örnekleme ile seçilen bir grupla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu genişletilerek, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin dâhil olduğu bir örnekleme başka araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazına genellenebilirliği için farklı yaş grubu ve gelişim düzeyindeki bireyler ile benzer çalışmalar yapılabilir. Araştırma verileri Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ), Yılmazlık Ölçeği (YÖ) ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılarak elde edilmiştir. Psikometrik özellikleri daha güçlü veya farklı ölçme araçları ile farklı örneklem gruplarında Yapısal Eşitlik Modelini temel alan

araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, boylamsal veya nitel araştırma yöntemlerini kullanan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E. ve Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(20), 43-47.
- Anderman, L. H., Freeman, T. M., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75, 203-220.
- APA (Amerikan Psikiyatri Birliği) (2005). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı* (DSM-IV-TR). (Gözden geçirilmiş 4. baskı). (E. Köroğlu, Çev. ed.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aras, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, (55)5, 469-480.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A., Aypay, A. ve Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1)46-64.
- Bakırcıoğlu, R. (2011). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, (18)4, 363-382.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34(4), 367-379.
- Ceyhan, E. (1999). *Mesleki sorun düzeyleri farklı okul öğretmenlerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhun, B. ve Oral, N. (2008). *Minnesota çok yönlü kişilik envanteri değerlendirme kitabı*. (3. baskı). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cohan, L., Sills, C., Stein, B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. (13. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Derogatis, L. R. (1992). *The Brief Symptom Inventory-BSI: Administration, scoring and procedures manual-II*. USA: Clinical Psychometric Research Inc.
- Dyson, R. & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Erarlan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Şanlı, H. S. (2005). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ekonomik, sosyal, kültürel uyum sorunlarını etkileyen bazı etmenler. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- Erol, M. (2016). Genç yetişkinliğin öncesinde olan ergenlerin yaşam doyumu: "Utangaçlık" ve "öz yeterlik algısı"nın rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*. (Kabul Tarihi: 16.02.2016, doi: 10.5080/u13563.)
- Erol, M. ve Erserver, O. G. (2014). Göç ve göç krizine müdahale. *Kara Harp okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- Erol, M. ve Yıldırım, İ. (2016). The development of higher education life satisfaction scale/Yükseköğrenim yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 221-243.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Fassig, E. I. (2003). Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen. *The Sciences and Engineering*, 64(7), 35-20.

- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social practice. *Social Work Research*, 23, 129-208.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gürkan, U. (2006a). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Gürkan, U. (2006b). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Hasanirad, T., & Sourı, H. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541-1544.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123-129.
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2010). Üniversite öğrencilerinde maddi kaynakların psikolojik sağlık ve olumlu kişilik özellikleri üzerindeki rolü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54.
- Keklik, İ. (2004). *Relationships of attachment status and gender to personal meaning, depressiveness, and trait-anxiety among college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central Florida.
- Kılıççı Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı*. (5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1993). *İnsanı anlamak*. (4. baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurt, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krisher, H., & Shechtman, Z. (2014). Factors in the adjustment and academic achievement of college students with learning disabilities in Israel. *International Research in Higher Education*.
- Masten, A. S., & O'Connor, M. J. (1989). Vulnerability, stress, and resilience in the early development of a high risk child. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 274-278.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.). *Handbook of positive psychology*, (74-88). New York: Oxford University Press.
- Mercan, Ç. S. ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154.
- Montgomery, S. (2013). *Intrapersonal variables associated with academic adjustment in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Wayne State University, Detroit.
- Özdemir, İ. (2013). *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rahat, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat. [Çevrim-içi]
- Rathus, S. A. & Nevid, J. S. (1989). *Psychology and the challenges of life adjustment and growth*. (4. edition). Florida: Saunders College Publishing.
- Rossi, N. E., Bisconti, T. L., & Bergeman, C. S. (2007). The role of dispositional resilience in regaining life satisfaction after the loss of a spouse. *Death Studies*, 31(10), 863-883.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Santrock, J. W. (2006). *Human adjustment*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Schnuck, J. & Handal, P. J. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality. *Psychology*, 2(4), 275-282.
- Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting and anxiety. *NASPA Journal*, 44(3), 405-431.
- Sun-Selişik, Z. E. (2009). *Kuzey Kıbrıs'ta okuyan İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin üniversiteye uyumu üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375-396.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 44-56.
- Şavur, E. (2012). *İnsani yardım çalışanlarının yardım arama davranışına ilişkin bir inceleme: Psikolojik belirtiler, psikolojik sağlık ve sosyal destek algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 77-84.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turan, N. (2009). *Ruminasyonun, içsel çalışan modellerin ve psikolojik yardım almaya yönelik tutumların üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtilerine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde ruh sağlığı, sağlık kaygısı ve sağlık davranışları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vanderpol, M. (2002). Resilience: A missing link in our understanding of survival. *Harvard Revision Psychiatry*, 10, 302-306.
- Yalım, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Üniversiteye devam eden ve etmeyen bir grup gencin psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 18.
- Yılmaz-Irmak, T. (2004). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EXTENDED ABSTRACT

Students Adaptation to University Life, Resilience and Psychological Symptoms

İlker KABA³, İbrahim KEKLİK⁴

The purpose of this study was compare first-year (language preparatory and junior year) university students' levels of resilience, psychological symptoms of adaptation to university life. Study group consisted of 478 university students of which 196 were attending to language preparatory school at the School of Foreign Languages in Hacettepe University and 282 were junior-year students studying in different faculties and departments of Hacettepe University. In this study, University Life Scale (ULS) is used so as to determine students' adaptation levels to university life; Resiliency Scale (RS) was utilized to measure psychological resilience levels of students, Brief Symptom Inventory (BSE) was used to assess psychological symptoms of students and a Personal Information Form (PIF) developed by researchers was administer to obtain demographic information on the participants. The gathered data for this descriptive – correlational study was analyzed SPSS 18.00 package program. Firstly the data is tested in terms of it fit for, multivariate normalcy, missing values and outliers. T-test was used to examine whether there were any significant differences in first-year (language preparatory and junior year) university students' levels of resilience, psychological symptoms of adaptation to university life. Baron and Kenny's hierarchical regression model was used to examine the relationships between adaptation levels to university, psychological resilience and psychological symptom levels of the students. This procedure requires presence of four conditions. Firstly, there should be a significant relationship between predictor (independent) variable and mediator variable. Secondly, there should be a significant relationship between predictor variable and predicted (dependent) variable. Thirdly, there should be a significant relation between mediator variable and predicted variable. Finally, when mediator variable and predictor variable enter into a multiple regression analysis simultaneously, pre-exist significant relation between predictor and predicted variable should "stop being significant" and "be reduced" (Baron and Kenny, 1986). Correlation analysis was used to test for the first three condition. Simple linear regression analysis and multiple linear regression analysis were used to test the fourth condition. In addition, the sobel test was conducted to examine the significance of the decrease in beta values of independent variables in multiple linear regression. The finding of the study showed that there were no significant differences in adaptation levels to university, psychological resilience and psychological symptom levels of students from "foreign language preparatory class" and "junior year students. In addition, first-year (language preparatory and junior year) university students whose psychological symptoms were low and psychological resilience was high had higher levels of adaptation to university life.

There have been a host of studies reporting that persons high on psychological resilience are more likely to handle challenging circumstances, more likely to use defective coping strategies in coping with adaptation to new circumstances and are more open to change. Likewise, they also tend to have higher levels of psychological well-being and are more likely to be pleased with their lives; to have effective communication skills; a sense of humor and higher levels of self-esteem and less likely to have clinically significant psychological symptoms. Previous research shows that individuals who do not have mental health symptoms and with levels of resilience and who an appropriate humor, tend to have positive feelings and perceptions about themselves and their lives; they are less likely to experience significant issues in their interpersonal

This study is prepared by benefiting from the data of master's thesis about Students Adaptation to University Life, Resilience and Psychological Symptoms conducted under the counseling of Assoc. Prof. Dr. İbrahim KEKLİK.

³ Specialist Psychological Counselor, Air Defense Scholl, E-mail: ikabapdr@gmail.com

⁴ Assoc. Prof., Hacettepe University, E-mail: keklikibrahim@gmail.com

relationships. Results of the current study show similar findings. Moreover, it can be inferred from the findings of this study indicated that individuals with have high degree of resilience despite negative and stressful circumstances are less likely to develop psychological symptoms and are more likely to effectively adapt to changes in their living conditions. Results, limitations, and implications of the study for student personnel professionals, counseling centers and university administrators were discussed.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi
Aralık-2016, Cilt 2, Sayı 2
E-ISSN: 2458-777X
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
doi: -



Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
The Journal of Educational Research
December-2016, Volume 2, Issue 2
E-ISSN: 2458-777X
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>
doi: -

Gönderim tarihi / Submitted at & Kabul tarihi / Accepted at: 08/09/2016 & 21/12/2016

Öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Programlarına Kabul Durumlarının Yordanması

Nuri DOĞAN¹, İlhan KOYUNCU², Pelin GÖKDEMİR³, Müjgen KAHVECİ⁴

Özet

Bu çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü programlarına 2011 ile 2016 yılları arasında başvuran adayların programlara kabul durumlarını hangi değişkenlerin etkilediğinin lojistik regresyon analizi ile yordanmasıdır. Araştırmada, tezli yüksek lisans ve doktora düzeyinde başvuru yapan adayların başvurduğu anabilim dalı, program, yıl ve yarıyıl, cinsiyet, medeni durumu, yabancı dil puanı, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı, mezun olduğu okul, yaşı ve programa kabul durumları ile kurulan modellerin performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada, toplam 4990 adaydan ($N_{YL}=3818$ and $N_{DR}=1172$) elde edilen veriler kullanılmıştır. Model değerlendirmede doğruluk, hata oranı, özgünlük ve hassaslık ölçütleri; model karşılaştırmada ise iki oran için z testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lojistik regresyon analizi ile yapılan sınıflandırma yüksek lisans düzeyinde %78; doktora düzeyinde ise %73 doğruluk oranına sahiptir. Wald testi sonuçları, her iki akademik derece için de yaş değişkeninin önemli bir faktör olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Ancak, cinsiyet, medeni durum, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı ve mezun olduğu okul değişkenlerinin ise önem düzeyi değişmekle birlikte her iki akademik dereceye kabul için önemli faktörler olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Özgünlük değerlerinin yüksek lisans için %94 ve doktora için %91 olması, programa kabul etmeme yönünde verilen kararlarının çok büyük oranda yerinde olduğunu göstermektedir. Ancak, hassaslık değerlerinin yüksek lisans için %28 ve doktora için %35 olması ise, programa kabul etme yönünde verilen kararların yeterli düzeyde hassas olmadığını göstermektedir. Modellerin hata oranları karşılaştırıldığında ise iki oran arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p>0.05$). Buna göre, aynı değişkenlerle yapılan sınıflandırmada doktora için kullanılan model daha yüksek bir hata oranına sahiptir. Çalışmada, elde edilen bulgular lisansüstü eğitim alımlarında doğru ve uygun ölçütlerin kullanılması ile akademide kalite bağlamında değerlendirilmiş ve bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Lisansüstü eğitime başvuran adaylar, lisansüstü eğitim programlarına kabul, lojistik regresyon analizi

¹ Bu çalışma, 5. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: nuridogan2004@gmail.com

³ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: ilhankync@gmail.com

⁴ Hacettepe Üniversitesi, E-posta: pelingokdemir@hacettepe.edu.tr

⁵ Hacettepe Üniversitesi, E-posta: mujgen.kahveci@hacettepe.edu.tr

Predicting Acceptance Status of Students for Institute of Educational Sciences Graduate Programs

Abstract

The aim of this study was to predict acceptance status of students to the graduate education at Hacettepe University Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016 with logistic regression analysis. The performance of models that were formed by using the information of applicants of master's and PhD degrees including applied department, program, years and semester, gender, marital status, score of foreign language exam, diploma grade, ALES score, ALES field, graduate school, age and acceptance status is compared. The data collected from 4990 candidates ($N_{\text{Master's}}=3818$ and $N_{\text{PhD}}=1172$) was used to perform analysis of this basic study. Accuracy, error rate, sensitivity and specificity criteria was to evaluate the models and z test for two proportions was used to compare the error rate of the models. The findings revealed that the accuracy ratio of classification made for Master's degree applicants was 78% and it was 73% for PhD ones. The results of Wald test showed that ages of applicants are not a significant factor for logistic regression models of both of degrees ($p>0.05$). However, gender, marital status, diploma grade, ALES score, ALES field and graduate school are significant factors for acceptance to the both of graduate degrees ($p<0.05$). Specificity values of 94% for Master's and 91% for PhD degrees means that the decisions given for rejection to graduate programs are proper due to that very high percentages. Nevertheless, sensitivity values of 28% for Master's and 35% for PhD degrees means that the decisions given for acceptance to graduate programs are not proper because of these low percentages. When the error rates of two models are compared, there is not a statistically significant difference between them ($p>0.05$). That is, the model formed for PhD applications with the same variables has a higher classification error rate than the one for Master's. Finally, the findings of the study are evaluated in the context of using accurate and proper criteria for acceptance to the graduate programs and the quality in scientific research. Eventually, some suggestions for further research are provided.

Keywords

Admissions to the graduate programs, applicants to the graduate programs, logistic regression analysis

Giriş

Lisansüstü öğrenim, yükseköğretimde ihtiyaç duyulan insan gücünün karşılanması, öğrenciye araştırma yapma, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve edinilen tecrübeler ışığında özgün ve yaratıcı fikirler ortaya koyma gibi beceriler kazandırmayı hedefler. Lisansüstü öğrenimle ilgili farklı tanımlamalar olmakla birlikte, genel olarak, lisansüstü derecelere ulaştıran, araştırma ve bilgi edinmeyi sağlayan, bilim insanı yetiştiren, derinlemesine çalışmayı, lisans düzeyinin üstünde ihtisas sağlamayı hedefleyen üst düzey eğitimlerdir (Çakar, 1997; Varış, 1972). Türkiye'de lisansüstü eğitim, üniversite sayısının artması, bununla birlikte işe girişte lisans diplomasının yetersiz kalması ve bu nedenle yüksek lisans veya doktoralı çalışanlara olan ihtiyacın artması ve üniversitelerde artan öğrenci sayısı ile birlikte öğretim elemanı ihtiyacının da artmasıyla daha da önem kazanmıştır (Sevinç, 2001).

Türkiye'de lisansüstü eğitimle ilgili tüm süreçler Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ile düzenlenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK], 2016). Bu yönetmeliğe göre "Tezli yüksek lisans programları, öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar." Doktora programları ise yorumlama ve değerlendirme gibi alt düzey bilişsel düzeylerden hareketle analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasını amaçlar. Bu durum, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde "Doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdelleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır." şeklinde ifade edilmiştir (YÖK, 2016). Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi, bilimsel çalışma disiplinine ayak uydurabilecek nitelikli bireylerin seçilmesi ile mümkün olacaktır.

Türkiye'de yükseköğretimde geleneksel noktaya bakıldığında birçok alanda ihtiyaç duyulandan daha az sayıda yüksek lisans ve doktora mezunu olmasının yanında hâlihazırda öğretim

elemanlarının ortalama bilimsel çalışma performansının da genel olarak düşük olduğu gözle çarpılmaktadır. İhtiyaç duyulan öğretim elemanı sayısını artırmak amacıyla 2008 yılından bu yana akademisyen sayısı 100 binden 141 bine çıkarken yayınlanan makale sayısı yine aynı seviyede kaldığı görülmüştür (Kılıç, 2015). Başka bir deyişle, öğretim elemanı ve lisansüstü eğitim kontenjanlarını artırmanın kaliteyi artırmada etkili olmadığı görülmüştür. Bu amaçla, YÖK, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programını (ÖYP) kaldırmış (YÖK, 2015) ve öğretim elemanı alım şartları ile Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde (YÖK, 2016) bazı düzenlemeler yapma yoluna gitmiştir.

Türkiye'nin öğretim elemanı başına düşen yayın miktarı Avrupa ve Amerika ile karşılaştırıldığında çok gerilerde kaldığı söylenebilir. 2009 yılında elde edilen istatistiklerde Türkiye'de en çok yayın üreten ilk beş üniversitede akademisyen başına düşen yayın oranı 0,65 iken İngiltere'de bu oran 1,49'dur. Benzer şekilde, Thomson's ISI Web of Science verilerine göre Türkiye'de milyon başına 343 bilimsel yayın düşerken Avrupa'da bu oran 821'dir. Patent alma durumlarına bakıldığında ise Türkiye'de milyon başına 3 patent düşerken Almanya'da 235, Amerika Birleşik Devletleri'nde 289 ve Japonya'da 994 patent düşmektedir (Filiz, 2010). Bu durumu açıklamak için Türkiye'de lisansüstü düzeyde eğitim veren akademik programları ve akademik programlara kabul şartlarını gözden geçirmek yararlı olacaktır. Akademik programlarla ilgili istatistiklere ULAKBİM'in yakın zamanda hizmete sunduğu istatistikler sayfasından ulaşılabilmektedir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi akademisyen başına yıllık ortalama yayın oranı çok düşük olduğundan programlara başvuru şartlarının incelenmesi ve bu şartlara göre adaylarını kabul durumlarının değerlendirilmesi sorununun kaynağına inebilmek açısından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'de lisansüstü öğrenime öğrenci seçiminin nasıl yapıldığında geçmeden önceden dünyada bu işlemin nasıl yapıldığının incelenmesi yararlı olacaktır. Buna göre, çeşitli ülkelerde adayların lisansüstü programlara kabul edilmesinde kullanılan yöntemler şu şekildedir (akt. Kayahan Karakul ve Karakütük, 2014):

- Kanada'da programlara başvuracak adaylardan bir araştırma projesi hazırlamaları beklenmektedir (Crago, 2003).
- Almanya'da diploma denklikleri ve alandaki ön yeterlikleri üniversiteler kendi belirleyerek alım yapılmaktadır (Güven, 2009).
- Hollanda'da öğrenciler daha çok bireysel yeterliklerine göre seçilmekte ancak nesnel ölçütlerin mi yoksa kurumlarca belirlenen öznel ölçütlerin mi kullanılacağı tartışılmaktadır (Bartelse, Beerkens ve Maassen, 2000, s.205).
- Çin'de lisansüstü eğitime öğrenci alım kriterleri iki devlet kurumu tarafından belirlenmekte ve üniversiteler kendi sınavlarını yaparak öğrencilerini seçmektedir (Guo, 2009).
- Uluslararası Eğitimciler Kurulu (NAFSA) (1998), ABD'de lisansüstü programlara öğrenci seçmede standart testlerin yanında öğrencilerin başvuru bilgileri, kişisel raporlar, görüşmeler, referanslar, deneyimler ve diğer ilgili değişkenlerin bir arada değerlendirildiğini rapor etmiştir.

Türkiye'de ise öğrencilerin lisansüstü programlara kabul edilmesinde Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) temel alınmaktadır. Bu yönetmeliğe göre yüksek lisans başvurabilmek için Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanının başvuru puan türünde en az 55 olması ve değerlendirme en az %50 ağırlığa sahip olması gerekmektedir. Diğer hususlar ise ilgili üniversite senatosu tarafından belirlenmektedir. Doktora için de aynı durum söz konusudur (Bütünleşik doktora ve sanatta yeterlik hariç). Bu şekilde, sadece ALES'in temel alınması ve kullanılan ölçütlerin değişkenlik göstermesi kullanılması gereken asıl ölçütlerin neler olması gerektiği sorusunu akıllara getirmektedir. Özellikle yapılan dil sınavlarının önem derecesi, lisans not ortalaması ve mülakat sınavlarının etkisi yönetmelik tarafından ilgili senatolara bir öneri olarak sunulan tartışmalı bir konudur. Türkiye'de lisansüstü programlara kabul edilme şartlarında büyük benzerlikler olmakla birlikte istenen koşulların ağırlıklarının ne olacağı değişkenlikler göstermektedir (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2002). Sevinç (2001), akademik

lisansüstü sınavında genel yeteneğin ölçüldüğünü ve bu sınavın lisansüstü eğitime kabul aşamasında en belirleyici etken olma durumunun tartışma konusu olduğunu belirtmektedir. Arıcı (1997), genel yeteneği ölçen ve geçerliği ve güvenilirliği yeter bir şekilde incelenmemiş Lisansüstü Eğitim Sınavı (LES - ALES için daha önce kullanılan adlandırma) puanının değerlendirilmelerde belirli bir düzeyde zorunlu olmasına karşı çıkmaktadır.

Ancak, kullanılan bu ölçütlerin değerlendirmede ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin programlara yerleşmede etkileri üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) yaptığı çalışmada lisansüstü programlara kabul edilecek bilim insanı adaylarının seçilmesinde doğru ve uygun ölçütlerin kullanılmasının yine bilimsel araştırmalar ışığında seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kilmen (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin LES puanları ile yüksek lisans not ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Lisans not ortalamaları ile yüksek lisans not ortalamaları arasındaki ilişki orta düzeyde anlamlı iken; lisans not ortalamaları ile LES puanları arasında tüm grup bazında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca lisans diploma notunun yüksek lisans başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (Kilmen, 2007). Tokat (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, lisans ortalaması ile yüksek lisans ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örnek (2002) tarafından yapılan araştırmada is LES puan türleri ile öğrencilerin bir yılda elde ettiği akademik ortalamalar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde, Tokat (2004) araştırmasında da LES puan türleri ile yüksek lisans akademik ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Koğar ve Sayın (2014) tarafından yapılan araştırmada Gazi Üniversitesinin bazı enstitülerinde yapılan yüksek lisans alımlarında farklı değişkenlerin yerleştirmede önem düzey ve sırası belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ALES, lisans mezuniyet puanı, yabancı dil puanı ve mülakat puanlarının ayırma fonksiyonuna istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yüksek lisansa yerleştirilmelerinde mülakat puanının en etkili faktör olduğu, daha sonra ise sırayla yabancı dil puanı, ALES ve lisans mezuniyet puanının çok daha az etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan sınıflandırma ise %82 doğruluk oranına sahiptir (Koğar ve Sayın, 2014). Çetin (2007) tarafından yapılan araştırmada, LES puanı, yabancı dil puanı, öğrencinin programa başvuru amacı, referansı, iletişim becerileri, akademik ortalaması ve mülakat yapan jürinin daha önceden öğrencisi olup olmama durumunun lisanüstü eğitime kabul edilmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencinin lisansüstü eğitime başvurma amacı en etkili faktör iken mülakat yapan jürinin daha önceden öğrencisi olup olmama durumu en az etkili faktör çıkmıştır. LES, akademik ortalama ve dil puanı ise sırasıyla mülakat puanından sonra gelen önemli diğer faktörlerdir (Çetin, 2007).

Yapılan bazı çalışmalarda ise lisansüstü programlara öğrenci seçme işleminin objektif olması, en başarılı öğrencilerin seçilmesi ve yabancı dil bilme zorunluluğunun olması gerektiği vurgulanmıştır (Varış, 1972, 1973; akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2002). Kayahan Karakul ve Karakütük (2014) akademisyenlerin görüşlerine dayalı yaptıkları çalışmada akademisyenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitim görmek için yabancı dil bilmenin önemli olduğunu, ALES yeterli ve adil olmadığını, akademik not ortalamasının gerekli olduğunu, sözlü sınavlar ile merkezi sınavların ölçülmesi mümkün olmayan değerlerin ölçüldüğünün, sözlü sınavların nesnel yapılabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer araştırmalarda ise ALES'in değerlendirmedeki ağırlığının tartışılması gerektiğine (Arıcı, 1997; Oğuz ve Karakaya, 2009) ve dil bilmenin gereklilik olduğuna (Bülbül, 2002; Oğuz ve Karakaya, 2009) değinilmiştir.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada lisansüstü öğrenime başvuran adayların bazı demografik ve eğitimsel boyutlu bilgileri kullanılarak lisansüstü programlara kabul edilmelerinde etkili olma durumları bir arada incelenmiştir. Aynı zamanda, adayların programlara yerleştirilme durumlarının tüm bilgiler kullanıldığında ne derece doğru olduğu yüksek lisans ve doktora düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2011-2016 yılları arasında lisansüstü programlarına başvuran adayların programlara kabul durumlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde tezli yüksek lisans ve doktora düzeyinde başvuru yapan adayların demografik özellikleri, başvuru bilgileri ve programa kabul durumları ile kurulan modellerin performanslarını

karşılaştırmalı olarak incelemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmaktadır:

1. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2011-2016 yılları arasında yüksek lisans programına başvuran adayların programa kabul edilmesinde adayların başvurduğu anabilim dalı, program, yıl ve yarıyıl, cinsiyet, medeni durumu, yabancı dil puanı, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı, mezun olduğu okul, yaşı ve programa kabul durumları değişkenlerinin etkisi nasıldır?
2. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2011-2016 yılları arasında doktora programına başvuran adayların programa kabul edilmesinde adayların başvurduğu anabilim dalı, program, yıl ve yarıyıl, cinsiyet, medeni durumu, yabancı dil puanı, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı, mezun olduğu okul, yaşı ve programa kabul durumları değişkenlerinin etkisi nasıldır?
3. Yüksek lisans ve doktora kabul durumlarının sınıflandırma oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu çalışmada öğretim programı, anabilim dalı ve mezun olunan okul değişkenlerinin açık adları yerine etik kaygılardan dolayı kodlar kullanılarak yer verilmiştir.

2. Çalışmada her bir anabilim dalı ve öğretim programı için ayrılan kontenjan sayılarına ve çalışmaya dahil edilen tüm adayların mülakat puanlarına ulaşamadığından çalışmaya dahil edilmemiştir.

Yöntem

Bu araştırma, lisansüstü eğitim için başvuru yapan adayların var olan özelliklerinden hareketle öğrencilerin kabul durumları için yeni bir sınıflandırma önerisi ortaya konulduğundan temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalar, mevcut bilgilere yenilerini eklemeyi hedeflenmektedir (Karasar, 2005). Araştırmada, enstitü veri tabanından alınan sayısal verilere istatistiksel analizler uygulanmış ve değişkenler arası ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu bakımdan, bu araştırma, araştırılan problemin amacına göre nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, değişkenler arası ilişkileri aramayı, açıklamayı ve keşfetmeyi amaçlar (Fraenkel ve Wallen, 2006). Değişkenler arası ilişkiler açısından bakıldığında bu çalışma aynı zamanda yöntemsel olarak ilişkisel araştırma türündedir. İlişkisel araştırmalar, değişkenleri arası ilişkilerin ortaya çıkarılması, ilişki düzeyinin belirlenmesi ve bu ilişkileri açıklanması için yapılacak başka araştırmalara ipuçları sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Ayrıca, bu araştırmada, araştırmaya konu edinilen durumla ilgili var olan bilgilerin betimlenmesi söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında ise yöntemsel olarak aynı zamanda bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, bir konuyla ilgili katılımcıların görüşlerinin ve özelliklerinin nedenlerinden çok bunları olduğu gibi betimlemeyi ve incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2013; Çepni, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2006)

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2011-2016 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans ve doktora programlarına başvuran adaylardan oluşmaktadır. Çalışmada, 3818 katılımcı yüksek lisans, 1172 katılımcı ise doktora düzeyinde olmak üzere toplam 4990 adaydan elde edilen veriler kullanılmıştır. Başvuru yılı ve cinsiyete göre katılımcı sayıları Çizelge 1'de verilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde katılımcıların %33.7'si erkek ve %66.3'ü kadındır. Yıllar bazında ise 2011-2012 öğretim yılı %6.1, 2012-2013 öğretim yılı %21.8, 2013-2014 öğretim yılı %31.2, 2014-2015 öğretim yılı %27.4 ve 2015-2016 öğretim yılı %13.4 temsil oranına sahiptir. Doktora düzeyinde ise katılımcıların %45.4'ü erkek ve %54.6'sı kadındır.

Yıllar bazında ise 2011-2012 öğretim yılı %13.1, 2012-2013 öğretim yılı %15.9, 2013-2014 öğretim yılı %23.5, 2014-2015 öğretim yılı %29.1 ve 2015-2016 öğretim yılı %18.4 temsil oranına sahiptir.

Çizelge 1. Başvurulan yıla ve cinsiyete göre katılımcı sayıları

		Başvurduğu Derece			
		Yüksek Lisans		Doktora	
		n	%	n	%
Başvuru Yılı	2011-2012	232	6.1%	153	13.1%
	2012-2013	834	21.8%	186	15.9%
	2013-2014	1193	31.2%	276	23.5%
	2014-2015	1048	27.4%	341	29.1%
	2015-2016	511	13.4%	216	18.4%
	Toplam		3818	100%	1172
Cinsiyet	Kadın	2530	66.3%	640	54.6%
	Erkek	1288	33.7%	532	45.4%
	Toplam	3818	100%	1172	100%

İşlem

Bu araştırmada kullanılan veri gerekli izinler alındıktan sonra Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü veri tabanından çekilmiştir. Öncelikle 2011-2016 yılları arasında yüksek lisans ve doktora programlarına başvuran adayların demografik bilgileri, sınav puanları ve programa kabul durumlarına ait değişkenler alınarak eksik veya hatalı veri girişleri kontrol edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kayıp veri içeren bireyler analizden çıkarılmıştır.

Veri analizi

Bu çalışmada veri analiz yöntemi olarak lojistik regresyon kullanılmıştır. Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda kullanılan normallik, doğrusallık, varyansların homojenliği, vb. katı varsayımları olmayan bir regresyon modelidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu analiz yöntemi, bağımlı değişkenin yapısına göre farklı şekillerde isimlendirilmektedir. Bağımlı değişken iki kategorili olduğunda ikili (binary), ikiden fazla sıralı kategori (örn., düşük, orta, yüksek) olduğunda sıralı (ordinal) ve ikiden fazla sıralı olmayan kategoriden oluştuğunda ise çokterimli (multinomial) lojistik olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, bağımlı değişken olan adayların lisansüstü programlara kabul durumları iki kategoriden (kabul ve ret) oluştuğundan ikili lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminin en önemli sayıltıları, bağımsız değişkende en az 50 kişilik grupların olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması ve uç değerlerin kontrol edilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012). Bu varsayımlar incelenip gerekli koşullar sağlandıktan sonra yüksek lisans ve doktora başvuruları için ayrı olmak üzere iki lojistik model kurulmuş ve sonuçları rapor edilmiştir. Elde edilen bu modeller için doğruluk, hata oranı, hassaslık ve özgünlük sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği iki oran için z istatistiği ile test edilmiştir. Tüm analizler IBM SPSS Statistics 23 yazılımı ile yapılmıştır.

Birinci ve ikinci alt problem için analizler ikili (binary) lojistik regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Üçüncü alt problem için model değerlendirme ölçütleri hesaplanmıştır. Bu ölçütler analiz çıktısındaki sınıflandırma çizelgesinden (hata matrisi) elde edilen değerler kullanılarak hesaplanmıştır. Bunun için her bir model için Çizelge 2'deki hata matrisi elde edilmiştir.

Çizelge 2. Model hata (confusion) matrisi

		Tahmin edilen sınıf		
		Pozitif	Negatif	Toplam
Gerçek sınıf	Pozitif	TP	FN	P
	Negatif	FP	TN	N
	Toplam	P	N	P+N

NOT: *TP*: Doğru sınıflandırılan pozitif veriyi, *TN*: Doğru sınıflandırılan negatif veriyi, *FP*: Yanlış sınıflandırılan pozitif veriyi, *FN*: Yanlış sınıflandırılan negatif veriyi, *P*: Pozitif sınıflandırılan veriyi ve *N*: Negatif sınıflandırılan veriyi göstermektedir.

Çizelge 2'den yararlanarak model değerlendirmede kullanılan *doğruluk*, *hata*, *hassaslık* ve *özgünlük* ölçütlerinin nasıl hesaplanacağı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Model performans değerlendirme ölçütleri

Ölçü	Formül
Doğruluk	$\frac{TP + TN}{P + N}$
Hata Oranı	$\frac{FP + FN}{P + N}$
Hassaslık (<i>TP</i> oranı)	$\frac{TP}{P}$
Özgünlük (<i>TN</i> oranı)	$\frac{TN}{N}$

Çizelge 2'de verilen *doğruluk*, bir sınıflandırıcının doğru sınıflandırma yüzdesini verir. Bireyler sınıflara dengeli dağıldığında bu ölçü en etkili değerlendirme kriterlerindedir. Hata oranı ise $1 - \text{doğruluk}$ olarak hesaplanır ve yanlış sınıflandırma oranını verir. Eğer bireyler sınıflara dengeli bir şekilde dağılmıyorsa doğruluk ve hata oranı yanlış bilgi içerebilir. Bu durumda, sınıflandırıcının pozitif ve negatif veriyi ne ölçüde ayırt edebildiğini hassaslık ve özgünlük ile daha net görebiliriz. *Hassaslık*, doğru sınıflandırılan pozitif veri oranını verirken; *özgünlük*, doğru sınıflandırılan negatif veri oranını verir. Bu iki ölçüt, doğruluğun bir fonksiyonu şeklinde yazılabilir (Han, Kamber, & Pei, 2011).

İki oran arasındaki farkın anlamlılığın testi için eğer örneklem büyüklükleri 30'dan büyükse z testi, 30'dan küçükse t testi kullanılır. Her iki model için örneklem 30'dan çok daha büyük olduğu için z istatistiği hesaplanmıştır. Bunun için aşağıdaki formül kullanılır:

$$z = \frac{p_1 - p_2}{\sigma_d} \quad (\text{Eşitlik 1})$$

Burada p_1 : birinci grubun yüzdesi ve p_2 : ikinci grubun yüzdesi olmak üzere,

$$\sigma_d = \sqrt{\frac{p_1(1 - p_1)}{n_1} + \frac{p_2(1 - p_2)}{n_2}} \quad (\text{Eşitlik 2})$$

İkinci eşitlikte ise n_1 : birinci gruptaki kişi sayısı, n_2 : ikinci gruptaki kişi sayısıdır. Elde edilen z değeri için hesaplanan p değeri kritik düzeyden büyükse hata oranları arasında fark vardır denilir.

Bulgular

Bu bölümde her bir araştırma problemine dönük bulgular ayrı ayrı ele alınmış ve alt başlıklar halinde rapor edilmiştir. Birinci ve ikinci alt problemlerin bulguları, açıklanan varyans, kategori yordama ve denklemdaki değişkenler alt başlıklarında incelenmiştir. Üçüncü alt problemde kategori yordama bulguları karşılaştırılmıştır.

1. Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Bu probleme dönük lojistik regresyon analizi sonuçları modelin açıkladığı varyans, kategori yordama durumları ve denklemdaki değişkenlerin önemlilik dereceleri alt başlıklarında ele alınmıştır. Açıklanan varyans alt başlığında model veri uyumu ve modelin açıkladığı varyanslara yer verilmiştir. Kategori yordama alt başlığında sınıflandırma oranları verilmiştir. Denklemdaki değişkenler alt başlığında ise modele dahil edilen değişkenlerin önemlilik derecesi, model katsayıları ve modele yaptıkları katkılara yer verilmiştir.

Açıklanan Varyans

Bağımlı değişkendeki değişkenliğin ne kadarının modelle açıklanabildiğini görmek amacıyla model özeti çizelgesine bakılır. Açıklanan varyans oranına bakmak amacıyla çıktıda Cox & Snell ve Nagelkarke R^2 değerleri yer alır. Bu değerler benzer şekilde yorumlanır ve genellikle doğrusal regresyon analizindeki değerlerinden düşük çıkar. Çizelge 4'e bakıldığında açıklanan varyans oranının %16 ve %23 olduğu görülmektedir. Nagelkarke R^2 değeri, Cox & Snell R^2 değerinin düzeltilmiş halidir ve bu nedenle Nagelkarke R^2 değeri açıklanan varyans oranını göstermede tercih edilir.

Çizelge 4. Yüksek lisans düzeyi için kurulan modeli özeti ve uyum testleri

Model özeti		Hosmer and Lemeshow testi			
-2 Log likelihood	Cox & Snell R kare	Nagelkerke R kare	Ki-Kare	Serbeslik derecesi	Anlamlılık değeri
3603.523 ^a	.158	.235	3.811	8	.874

a. Kestirim, 5. iterasyondan sonra parameter kestirimi .001'den daha az değiştiğinden sona ermiştir.

Hosmer ve Lemeshow testi, başlangıç modeline yeni değişkenler eklendiğinde model uyumunun anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini gösterir. Bu testin sonucunun anlamlı çıkmaması, model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu gösterir. Buna göre, Çizelge 4'ten de görüldüğü gibi Hosmer ve Lemeshow testi anlamlı çıkmış ($p>0.05$) ve modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Kategori Yordama

Lojistik regresyon analizi bir olayın olma olasılığını (çalışmamızda bir programa kabul edilme durumunu) kestirir. Eğer bir öğrencinin herhangi bir programa kabul edilme olasılığı %50'den fazla olursa, bu öğrenci kabul edilenler sınıfına atanır. Bu nedenle, lojistik regresyon analizi, bağımsız değişkenlerden hareketler bireylerin doğru sınıflandırma durumlarını hesaplar. Yordanan sınıf üyeliğinin gerçek sınıf üyeliklerine karşı etkili olup olmadığını hesaplamak için farklı metotlar kullanılabilir. Ancak, temel olarak lojistik regresyon analizi çıktısında Çizelge 5'te yer alan sınıflandırma tablosu yer alır.

Çizelge 5. Yüksek lisans düzeyi için sınıflandırma tablosu^a

Gözlenen	Yordanan			Doğru yüzdesi
	Kabul durumu		Doğru yüzdesi	
	Başarılı	Başarız		
Kabul durumu	Başarılı	264	675	28.1
	Başarız	165	2714	94.3
Genel yüzde				78.0

a. Kesme noktası .50'dir.

Çizelge 5'te verilen kesme değeri yukarıda belirtildiği gibi programa kabul edilme olasılığı %50'den fazla olan öğrenciler kabul edilenler sınıfına atanmıştır. Bu sınıflandırma çizelgesi basit görünmekle birlikte doğru sınıflandırma yüzdesi, duyarlılık, özgünlük ve hata oranları hesaplanabilir. Buna göre modelin doğru sınıflandırma oranı %78 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yapılan sınıflamanın gerçek sınıflamayla orta düzeyde örtüşüğünü göstermektedir.

Denklemdaki Değişkenler

Modeldeki her bir bağımsız değişkenin istatistiksel anlamlılığına bakmak amacıyla Wald testi sonuçlarına bakılır. Bu değer anlamlı çıkmaması ($p > 0.05$) ilgili bağımsız değişken modele anlamlı katkıda bulunmadığını gösterir.

Çizelge 6. Yüksek lisans düzeyinde kurulan model denklemindeki değişkenler

	B	S.H.	Wald	sd	p	β	β için %95 Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Anabilim dalı			40.074	4	.000			
Anabilim dalı (1)	1.823	.333	29.894	1	.000	6.189	3.220	11.895
Anabilim dalı (2)	-1.152	.362	10.153	1	.001	.316	.156	.642
Anabilim dalı (3)	1.189	1.146	1.075	1	.300	3.283	.347	31.045
Anabilim dalı (4)	-.306	.246	1.551	1	.213	.736	.455	1.192
Öğretim programı			195.501	7	.000			
Öğretim programı (1)	-.377	.204	3.424	1	.064	.686	.460	1.023
Öğretim programı (2)	2.836	.499	32.273	1	.000	17.051	6.409	45.365
Öğretim programı (3)	1.965	.483	16.551	1	.000	7.137	2.769	18.396
Öğretim programı (4)	-.046	.211	.047	1	.828	.955	.631	1.445
Öğretim programı (5)	-1.166	.186	39.253	1	.000	.312	.216	.449
Öğretim programı (6)	-2.413	.317	58.096	1	.000	.090	.048	.167
Öğretim programı (7)	-2.021	.319	40.079	1	.000	.133	.071	.248
Başvuru yılı			42.314	4	.000			
Başvuru yılı (2012-2013)	-.060	.190	.098	1	.754	.942	.649	1.368
Başvuru yılı (2013-2014)	-.427	.187	5.187	1	.023	.652	.452	.942
Başvuru yılı (2014-2015)	.283	.199	2.034	1	.154	1.328	.899	1.960
Başvuru yılı (2015-2016)	-.348	.205	2.891	1	.089	.706	.473	1.055
Başvuru yarıyılı (Güz)	-.317	.141	5.033	1	.025	.729	.553	.961
Cinsiyet (Erkek)	.260	.099	6.850	1	.009	1.297	1.067	1.575
Medeni durum (Evli)	-.298	.115	6.765	1	.009	.742	.593	.929

Dil puanı	-.010	.002	16.343	1	.000	.990	.985	.995
Diploma_notu	-.055	.006	96.127	1	.000	.946	.936	.957
ALES alanı			6.300	2	<i>.043</i>			
ALES alanı (EA)	-.732	.334	4.805	1	<i>.028</i>	.481	.250	.925
ALES alanı (SAY)	.627	1.157	.294	1	.588	1.873	.194	18.087
Mezun olduğu okul			102.597	2	.000			
Mezun olduğu okul (1)	.722	.106	46.146	1	.000	2.059	1.672	2.536
Mezun olduğu okul (2)	1.045	.105	99.480	1	.000	2.844	2.316	3.493
ALES_puanı	-.038	.005	56.301	1	.000	.963	.954	.973
Yaşı	-.008	.015	.294	1	.588	.992	.964	1.021
Sabit	8.332	.862	93.360	1	.000	4153.292		

NOT:

1. 0,001 düzeyinde anlamlı çıkan değerler **koyu**; 0,05 düzeyinde anlamlı çıkan değerler *italik*; diğerleri normal fontta verilmiştir.
2. Anabilim dalı, öğretim programı ve mezun olduğu okul açık adları yerine etik kaygılar nedeniyle kodlandırmalara yer verilmiştir.

Çizelge 6'ya göre, yaş değişkeni modele anlamlı katkı sağlamamakta iken ($p>0.05$); başvuru alanı, cinsiyet, medeni durum, dil puanı, diploma notu, mezun olduğu okul ve ALES puanı modele anlamlı katkıda bulunmaktadır ($p<0.05$). Wald değerlerine bakıldığında en çok katkırı öğretim programı değişkeni sağlarken, ikinci sırada en çok katkırı anabilim dalı değişkeni sağlamaktadır. Değişkenlerin önem sıralaması mezun olduğu okul, cinsiyet, dil puanı, ALES puanı, diploma notu, medeni durum, yarıyıl, yıl ve ALES alanı şeklindedir. Kategori bazında bakıldığında, 2013-2014 öğretim yılı, 2011-2012 öğretim yılına göre modele anlamlı katkı sağlarken, diğer öğretim yılları yine 2011-2012 yıllarına göre anlamlı katkı sağlamamaktadır. Güz yarıyılı bahar yarıyılına göre, erkekler kadınlara göre ve evli adaylar bekar adaylara göre modele anlamlı katkı sağlamaktadır. ALES alanına bakıldığında ise EA alanı SÖZ alana göre anlamlı katkı sağlarken, SAY alanı yine SÖZ alana göre modele anlamlı katkı sağlamamaktadır.

2. Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Açıklanan Varyans

Doktora düzeyinde bağımlı değişkendeki değişkenliğin ne kadarının modelle açıklanabildiğini görmek amacıyla Çizelge 7'ye bakıldığında açıklanan varyans oranının %16 (Cox & Snell R^2) ve %23 (Nagelkerke R^2) olduğu görülmektedir.

Çizelge 7. Doktora düzeyi için kurulan modelin özeti ve uyum testleri

	Model özeti		Hosmer and Lemeshow testi			
	Cox & Snell R kare	Nagelkerke R kare	Ki-Kare	Serbeslik derecesi	Anlamlılık değeri	
-2 Log likelihood	1254.234 ^a	.162	.228	6.947	8	.542

a. Kestirim, 5. iterasyondan sonra parameter kestirimi .001'den daha az değiştiğinden sona ermiştir.

Çizelge 7'de verilen Hosmer ve Lemeshow testi sonucuna göre elde edilen Ki-kare değeri anlamlı çıkmış ($p>0.05$) ve doktora düzeyi için kurulan modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Kategori Yordama

Çizelge 8'de verilen kesme değeri programa kabul edilme olasılığı %50'den fazla olan öğrenciler kabul edilenler sınıfına atanmıştır. Bu sınıflandırma tablosu basit görünmekle birlikte doğru

sınıflandırma yüzdesi, duyarlılık, özgünlük ve hata oranları hesaplanabilir. Buna göre modelin doğru sınıflandırma oranı %73 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yapılan sınıflamanın gerçek sınıflamayla orta düzeyde örtüşüğünü göstermektedir.

Çizelge 8. Doktora düzeyi için sınıflandırma tablosu^a

Gözlenen	Yordanan			Doğru yüzdesi
	Kabul durumu		Doğru yüzdesi	
	Başarılı	Başarız		
Kabul durumu	Başarılı	129	241	34.9
	Başarız	76	726	90.5
Genel yüzde				73.0

a. Kesme noktası .50'dir.

Denklemdaki Değişkenler

Modeldeki her bir bağımsız değişkenin istatistiksel anlamlılığına bakmak amacıyla Wald testi sonuçlarına bakılır. Bu değerın anlamlı çıkmaması ($p>0.05$) ilgili bağımsız değişken modele anlamlı katkıda bulunmadığını gösterir.

Çizelge 9. Doktora düzeyinde kurulan model denklemindeki değişkenler

	B	S.E.	Wald	df	p	β	β için %95 Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Anabilim dalı			15.725	3	.001			
Anabilim dalı (1)	.362	.424	.728	1	.394	1.436	.625	3.300
Anabilim dalı (2)	-.699	.533	1.723	1	.189	.497	.175	1.411
Anabilim dalı (3)	3.669	.998	13.511	1	.000	39.231	5.545	277.575
Öğretim programı			15.777	7	.027			
Öğretim programı (1)	.271	.296	.838	1	.360	1.312	.734	2.345
Öğretim programı (2)	1.041	.654	2.533	1	.112	2.833	.786	10.214
Öğretim programı (3)	1.302	.630	4.273	1	.039	3.676	1.070	12.630
Öğretim programı (4)	.388	.355	1.195	1	.274	1.474	.735	2.953
Öğretim programı (5)	.295	.298	.976	1	.323	1.343	.748	2.410
Öğretim programı (6)	-3.680	1.166	9.959	1	.002	.025	.003	.248
Öğretim programı (7)	-.757	1.048	.522	1	.470	.469	.060	3.658
Başvuru yılı			30.044	4	.000			
Başvuru yılı (2012-2013)	-.550	.258	4.539	1	.033	.577	.348	.957
Başvuru yılı (2013-2014)	-.085	.242	.123	1	.725	.919	.572	1.475
Başvuru yılı (2014-2015)	.531	.254	4.381	1	.036	1.701	1.034	2.797
Başvuru yılı (2015-2016)	-.448	.265	2.865	1	.091	.639	.380	1.073
Başvuru yarıyılı (Güz)	-.277	.203	1.852	1	.174	.758	.509	1.130
Cinsiyet (Erkek)	.499	.155	10.291	1	.001	1.646	1.214	2.232
Medeni durum (Evli)	-.418	.154	7.387	1	.007	.659	.487	.890
Dil puanı	-.014	.008	3.224	1	.073	.986	.971	1.001
Diploma_notu	-.053	.010	30.152	1	.000	.948	.930	.966
ALES alanı			9.785	2	.008			
ALES alanı (EA)	-.893	.435	4.208	1	.040	.410	.175	.961

ALES alanı (SAY)	-3.065	1.012	9.180	1	.002	.047	.006	.339
Mezun olduğu okul			36.762	2	.000			
Mezun olduğu okul (1)	.842	.208	16.379	1	.000	2.322	1.544	3.491
Mezun olduğu okul (2)	1.133	.187	36.720	1	.000	3.103	2.152	4.476
ALES_puanı	-.029	.009	11.267	1	.001	.972	.955	.988
Yaşı	.028	.020	2.023	1	.155	1.029	.989	1.070
Sabit	7.420	1.627	20.800	1	.000	1668.417		

NOT:

- 0,001 düzeyinde anlamlı çıkan değerler **koyu**; 0,05 düzeyinde anlamlı çıkan değerler *italik*; diğerleri normal fontta verilmiştir.
- Anabilim dalı, öğretim programı ve mezun olduğu okul açık adları yerine etik kaygılar nedeniyle kodlandırmalara yer verilmiştir.

Çizelge 9'a göre, yarıyıl, dil puanı ve yaş değişkenleri modele anlamlı katkı sağlamamaktadır ($p>0.05$). Ancak, anabilim dalı, öğretim programı, başvuru yılı, cinsiyet, medeni durum, diploma notu, ALES alanı, mezun olduğu okul ve ALES puanı modele anlamlı katkıda bulunmaktadır ($p<0.05$). Wald değerlerine bakıldığında en çok katkıyı mezun olduğu okul değişkeni sağlarken, daha sonra ise sırayla diploma notu, başvurduğu yıl, öğretim programı, anabilim dalı, ALES puanı, cinsiyet, ALES alanı, medeni durum, dil puanı, yaşı ve başvurduğu yarıyıl değişkenleri sağlamaktadır. Kategori bazında bakıldığında, 2012-2013 ve 2014-2015 öğretim yılları, 2011-2012 öğretim yılına göre modele anlamlı katkı sağlarken, diğer öğretim yılları yine 2011-2012 yılına göre anlamlı katkı sağlamamaktadır. Erkekler kadınlara göre ve evli adaylar bekar adaylara göre modele anlamlı katkı sağlamaktadır. ALES alanına bakıldığında ise EA ve SAY alanları SÖZ alana göre modele anlamlı katkı sağlamaktadır.

3. Araştırma Problemine Yönelik Bulgular

Çizelge 10'da modellere ilişkin bazı değerlendirme ölçütleri için hesaplanan oranlar verilmiştir. Doğru sınıflandırılan negatif veri oranını gösteren özgünlük değerleri (0.94; 0.91) iki model için birbirine çok yakındır. Bu değerler doğru sınıflandırılan pozitif veri oranını gösteren hassaslık değerlerinden (0.28; 0.35) büyüktür. Buna göre, doğru sınıflandırılan negatif veri oranı çok daha yüksektir.

Çizelge 10. Sınıflandırma performansı değerlendirme ölçütleri

	Doğruluk	Hata Oranı	Özgünlük	Hassaslık
Yüksek Lisans	0.78	0.22	0.94	0.28
Doktora	0.73	0.27	0.91	0.35

İki grup arasındaki hata oranı farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını hesaplamak için elde edilen frekanslar Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Hata oranları frekans tablosu

Grup	Kişi Sayısı	Oluş Sayısı	Oluş Yüzdesi
Yüksek Lisans	$n_1=3818$	$a=840$	$a / n_1 = p_1=0.22$
Doktora	$n_2=1172$	$b=317$	$b / n_2 = p_2=0.27$
Toplam	$n_1+n_2=n=4990$	$a+b=1157$	$(a+b)/n = p=0.23$

Eşitlik 2'yi kullanarak $\sigma_d = 2.48$ bulunur. Buna göre, $z = 0,024$ değeri elde edilir. Serbestlik derecesi ise $n-2$ olduğundan 4988'dir. Kritik p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinde 0,4052

olduğundan iki oran arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p>0.05$). Buna göre, aynı değişkenlerle yapılan sınıflandırmada doktora için kullanılan model daha yüksek bir hata oranına sahiptir.

Tartışma

Bu çalışmada yüksek lisans ve doktora düzeyi için kurulan regresyon modellerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Kategori yordama durumlarına bakıldığında ise yüksek lisans düzeyinde ve doktora düzeyinde yapılan sınıflandırmaların orta düzeyin üzerinde doğruluğa sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, adayların özellikleri göz önüne alındığında programa kabul durumları için verilen kararların büyük oranda doğru olduğu görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde yaş değişkeni dışında tüm değişkenler modele anlamlı katkı sağlamaktadır. Koğar ve Sayın (2014) tarafından yüksek lisans düzeyi için yapılan araştırmada daha az değişkenle benzer sınıflama doğruluğu elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, değişken sayısını artırmanın doğru sınıflama yüzdesinde manidar bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir. Ancak, yaş değişkeni dışında tüm değişkenlerin manidar katkıda bulunması ve daha fazla değişkenle yine yüksek doğru sınıflandırma oranı elde edilebildiği görüldüğünden lisansüstü programlara kabul edilmede daha fazla değişkenin etkili olduğu görülmüştür. NAFSA (1998) tarafından rapor edildiği gibi ABD’de lisansüstü programlara kabul için yapılan değerlendirmelerde öğrenciye ait tüm bilgiler bir arada değerlendirilmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, adayın demografik özellikleri ve başvuru bilgilerinden oluşan çeşitli değişkenlerin yerleştirilmede gözönünde bulundurulmanın yararlı olacağı fikrini destekler niteliktedir.

Araştırmada bağımsız değişkenlerin anlamlılık düzeyi ve önem sırası ile ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, yüksek lisansa kabul edilme durumlarının yordanmasında yarıyıl, cinsiyet, medeni durum, dil puanı, diploma notu, mezun olduğu okul, ALES puanı, başvuru alanı, anabilim dalı, öğretim programı ve başvuru yılı değişkenlerinin sınıflandırmada önemli olduğu görülmüştür. Doktora düzeyinde ise yarıyıl, dil puanı ve yaş değişkenleri önemli çıkmamış; anabilim dalı, öğretim programı, başvuru yılı, cinsiyet, medeni durum, diploma notu, ALES alanı, mezun olduğu okul ve ALES puanı değişkenlerinin sınıflandırmada önemli olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, her iki akademik derece için de yaş değişkeninin lisansüstü programlara kabul edilme açısından önemli bir değişken değildir. Cinsiyet, medeni durum, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı ve mezun olduğu okul değişkenlerinin ise önem düzeyi değişmekle birlikte her iki akademik dereceye kabul için önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Doktora düzeyinde dil puanı önemli bir değişken çıkmamıştır. Halbuki, yapılan araştırmalarda yabancı dil bilme zorunluluğunun olması gerektiğine (Bülbül, 2002; Kayahan Karakul ve Karakütük, 2014; Oğuz ve Karakaya, 2009; Varış, 1972, 1973; akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2002) değinilmektedir. Yine, ALES puanının değerlendirmedeki ağırlığının fazla olmasına rağmen diğer değişkenlere göre daha az katkı sağlaması ALES’in değerlendirmedeki önemini tartışmalı olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Arıcı, 1997; Oğuz ve Karakaya, 2009). Bu bulgular, bilim insanı seçilmesinde kullanılacak ölçütlerin değerlendirilmesi açısından bilimsel kanıt niteliği taşımaktadır. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) yaptığı çalışmada lisansüstü programlara kabul edilecek bilim insanı adaylarının seçilmesinde doğru ve uygun kriterlerin kullanılmasının yine bilimsel araştırmalar ışığında seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yüksek lisans düzeyinde değişkenlerin önem sıralaması mezun olduğu okul, cinsiyet, dil puanı, ALES puanı, diploma notu, medeni durum, yarıyıl, yıl ve ALES alanı şeklindedir. ALES, diploma notu ve dil puanı Çetin (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer sırada yer almıştır. Doktora düzeyinde ise en çok katkıyı mezun olduğu okul değişkeni sağlarken, daha sonra ise sırayla diploma notu, başvurduğu yıl, öğretim programı, anabilim dalı, ALES puanı, cinsiyet, ALES alanı, medeni durum, dil puanı, yaşı ve başvurduğu yarıyıl değişkenleri sağlamaktadır. Buna göre, Çetin (2007) tarafından yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında diploma notu ALES’ten daha etkili bir faktör olarak bulunurken dil puanı önemli bir faktör olarak bulunamamıştır. ALES’in sınıflandırmada en etkili değişken olarak yer almaması Sevinç (2001) tarafından öne sürülen ALES’in lisansüstü eğitime kabul aşamasında en belirleyici etken olma durumunun tartışma konusu olduğu savını destekler niteliktedir. Koğar ve Sayın (2014)

tarafından yapılan çalışmada lisanüstü programlara kabul edilmeme en çok etki eden puanın ALES puanı olması beklenirken mülakat puanı olduğunu ve dil puanı ile mezuniyet ortalamasının sınıflandırmaya çok az katkı sağladığı görülmüştür. Yapılan diğer araştırmalarda ise lisansüstü eğitimde dil biliminin önemine vurgu yapılmıştır (Bülbül, 2002; Kayahan Karakul ve Karakütük, 2014; Oğuz ve Karakaya, 2009; Varış, 1972, 1973; akt. Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2002).

Bu çalışmada adayların programa kabul-ret durumları sayısal olarak büyük oranda farklılaştığından özgünlük ve hassaslık değerlerini de hesaplayıp yorumlanmıştır. Özgünlük değerleri, programa kabul etmeme kararlarının çok büyük oranda yerinde olduğunu göstermektedir. Hassaslık değerleri ise programa kabul etme için verilen kararların yeterli düzeyde hassas olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, programlara kabul edilmeyen adayların büyük çoğunlukta olduğu dengeli olmayan (unbalanced) dağılıma sahip kabul durumu değişkeni için doğruluk ölçütünü kullanmanın yanıltıcı olduğunu göstermektedir. Nitekim Han, Kamber ve Pei (2011), dengeli olmayan dağılımlar için doğruluk ve hata oranının yanıltıcı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2011-2016 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans ve doktora programlarına kabul edilecek adayların belirlenmesinde etkili faktörler, yapılan kabul-ret işleminin doğruluğu, hassaslığı ve özgünlüğü, hata oranlarının farklılaşma durumları ve olası nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, programlara kabul durumlarında her iki akademik derece için adayların yaşları etkili bir değişken değildi; cinsiyet, medeni durum, diploma notu, ALES puanı, ALES alanı, mezun olduğu okul, anabilim dalı, öğretim programı ve başvuru yıl ve değişkenlerinin etkili faktörler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, lisansüstü programlara kabul durumlarının belirlenmesinde kullanılan ALES ve diploma notunun yanında diğer birçok faktörün de etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçları, dengeli olmayan dağılımlar için özgünlük ve hassaslık değerlerinin daha yorumlanabilir olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, yapılabilecek önemli bir öneri ise bireyler bağımlı değişkenin kategorilerine dengeli dağılmadığında model değerlendirmede doğruluk ve hata oranı yerine özgünlük ve hassaslık gibi ölçütler tercih edilmelidir. Aynı değişkenlerle yapılan sınıflandırmada doktora için kullanılan model daha yüksek bir hata oranına sahiptir. Doktora düzeyi için doğru sınıflandırma oranının yüksek lisans düzeyinden daha düşük olmasından bu düzey için yapılan alımlarda kriterlerin gözden geçirilmesini yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle doktora düzeyinde dil puanının sınıflandırmaya anlamlı katkıda bulunmaması hedef evren bağlamında tartışılması gereken bir konudur. Farklı enstitülerde benzer değişkenlerle yapılacak çalışmalar ışığında bu sonucun geçerliliği karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

Adayların sözü edilen özellikleri göz önünde bulundurulduğunda verilen kabul-ret kararlarının doğruluğu kabul edilebilir düzeydedir. Ancak, araştırmanın diğer bulgularına göre programa kabul kararlarının yeterli düzeyde hassas olmaması lisansüstü eğitimde karşılaşılan kalite sorununu akıllara getirmektedir. Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora alımlarında tüm kriterler bir arada değerlendirilirken ağırlıklarının programın beklentilerine göre şekillendirilmesi ve başvuru sayısı çok fazla ya da çok az olsa dahi kriterleri sağlamayan adayların programlara kabul edilmemesi akademide kalite açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada olduğu gibi belirli zaman aralıklarında lisansüstü alımlarda kullanılan ölçütlerin bilimsel araştırmalarla değerlendirilmesi daha nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi için doğru bir seçim yapılmasında önemli kanıtlar sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışma farklı enstitüler ve üniversiteler için tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Arıcı, H. (1997). *Bilim insanı yetistirme: Lisansüstü eğitim ve sorunları - sosyal bilimler alanında*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri 7: Bilim İnsanı Yetistirme: Lisansüstü Eğitim.
- Bartelse, J., Beerkens, E., & Maassen, P. (2000). Hollanda. (Çeviren: Yasemin Karaman Kepenekçi). Kasım Karakütük (Ed.), *Avrupa Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu içinde* (s.203-223). Ankara: PegemA Yayınları.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakar, Ö. (1997). *Bilim insanı yetistirme: Lisansüstü eğitim ve sorunları - Fen Bilimleri alanında*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çetin, B. (2007). What is measured with student selection interview: A conjoint analysis study. *World Applied Sciences Journal*, 2(5), 470-475.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crago, M. (2003). *Graduate Studies: A Practical Guide*". Canadian Association for Graduate Studies. http://www.cags.ca/documents/publications/practical_guide.pdf Erişim Tarihi: 26.02.2013.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Güven, İ. (2009). Almanya'da Lisansüstü Öğretimde Gelişmeler. Kasım Karakütük (Ed.), *Lisansüstü Öğretim Sistemleri içinde* (s.21-48). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Guo, Y. (2009). Çin'de Lisansüstü Öğretim Reformları ve Bilim İnsanları ile Mühendislerin Uluslararası Hareketliliği. (Çev: Aygülen Kayahan Karakul). Kasım Karakütük (Ed.) *Avrupa Asya ve Amerika'da Lisansüstü Öğretim Reformu içinde* (33-60).Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Han, J., Kamber, M. ve Pei, J. (2011). *Data mining: Concepts and techniques* (3rd ed.). Elsevier.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayahan Karakul, A. ve Karakütük, K. (2014). Lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 179-200.
- Kılıç, B. (2015). *Bilim insanı arttı, bilim yerinde saydı*. 8 Eylül 2016 tarihinde <http://www.akademikpersonel.org/anasayfa/bilim-insani-artti-bilim-yerinde-saydi.html> adresinden erişildi.
- Kızıl, C. (2010). *Akademik yayın paradoksları*. 8 Eylül 2016 tarihinde http://cevdetkizil.com/cevdetkizil/tr/admin/editor/ccv/gazetehaberturk/akademik_yayin_paradokslari.doc adresinden erişildi.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 177-189.
- Koçar, H. ve Sayın, A. (2014). Yüksek lisans programına girişte öğrencilerin sınıflandırılma doğruluğunun incelenmesi: *Gazi Üniversitesi örneği*. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 171-186.
- NAFSA: Association of International Educators (1998). *NAFSA's international student handbook: The essential guide to university study in the U.S.A*. Washington, D.C: NAFSA: Association of International Educators.
- Oğuz, E. & Karakaya, İ. (2009). Lisansüstü Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler. Ayşe Çakır İlhan, Müge Artar, H. Hüseyin Aksoy (Ed). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, 193-204.
- Örnek, E. (2002). *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı yüksek lisans programlarındaki öğrencilerin lisansüstü eğitimi giriş sınavı puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(2), 125-137.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tokat, E. (2004). *Lisansüstü eğitimi giriş sınavı ve diğer kabul ölçülerin yordama geçerliliğine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Variş, F. (1972). *Türkiye'de lisansüstü eğitim: "Sosyal bilimlerde"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Programlarına Kabul Durumlarının Yordanması

- Variş, F. (1973). *Türkiye’de lisansüstü eğitim: “Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2015). 19 Aralık 2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/0/Oyp_kaldirilma_karari_220915.pdf/55dcda8e-9f98-4a25-b9e5-f4ce81b21526 adresinden erişildi.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. 8 Eylül 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm> adresinden erişildi.

EXTENDED ABSTRACT

Predicting Acceptance Status of Students for Institute of Educational Sciences Graduate Programs

Nuri DOĞAN¹, İlhan KOYUNCU², Pelin GÖKDEMİR³, Müjgen KAHVECİ⁴

The aim of this study was to predict acceptance status of students to the graduate education at Hacettepe University Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016 with logistic regression analysis. For this aim, the classification performance of models that were formed by using the information of applicants of master's and PhD degrees including applied department, program, years and semester, gender, marital status, score of foreign language exam, diploma grade, ALES score, ALES field, graduate school, age and acceptance status is compared. Since this study reveals a classification model for graduate education candidates by using their existing characteristics, it is considered as a basic research.

Participants of the present study are the students that applied the graduate education at Hacettepe University Institute of Educational Sciences between 2011 and 2016. The data collected from 4990 candidates ($N_{\text{Master's}}=3818$ and $N_{\text{PhD}}=1172$) was used to perform analysis of this basic study. Before performing logistic regression analysis, the assumptions were checked and the data was made appropriate for the analysis. Then, the models for Master's and PhD students were obtained and compared by using model evaluation criteria which are accuracy, error rate, sensitivity, and specificity. The statistical significant difference between error rates of two models was calculated by using z test for two proportions. All analysis was performed with IBM SPSS Statistics 23 software.

Hosmer and Lemeshow test results showed that two models has a statistically significant model data fit. The findings revealed that the accuracy ratio of classification made for Master's degree applicants was 78% and it was 73% for PhD ones. This result showed that when all characteristics of applicants were taken into consideration, the decisions made for applications are correct at a higher level than average.

The results of Wald test revealed that some categories of applied department, program, and years and ages are not statistically significant variables ($p>0.05$) for Master's applications. However, applied semester, gender, marital status, score of foreign language exam, diploma grade, ALES score, ALES field and graduate school are statistically significant variables ($p<0.05$) for Master's. For PhD applications, some categories of applied department, program, and years, semester, score of foreign language exam and ages are not statistically significant variables ($p>0.05$). However, gender, marital status, diploma grade, ALES score, ALES field and graduate school are statistically significant variables ($p<0.05$) for PhD. The results of Wald test showed that age of applicants is not a significant factor for logistic regression models of both of degrees. However, gender, marital status, diploma grade, ALES score, ALES field and graduate school are significant factors for acceptance to the both of graduate degrees. These findings provide scientific evidences for the usability of criteria for selecting graduate students. As a matter of fact, it is strictly advised to evaluate criteria for selecting prospective scientists by using scientific studies.

When the category frequencies of acceptance status variable are examined it can be seen that the distribution is unbalanced. Therefore, it will be more appropriate to use sensitivity and specificity criteria than accuracy and error rates. Specificity values of 94% for Master's and 91% for PhD degrees means that the decisions given for rejection to graduate programs are proper

: This paper was presented as oral presentation at the V. Measurement and Evaluation in Education and Psychology Congress.

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-mail: nuridogan2004@gmail.com

² Res. Assist., Hacettepe Üniversitesi, E-mail: ilhankync@gmail.com

³ Hacettepe Üniversitesi, E-mail: pelingokdemir@hacettepe.edu.tr

⁴ Hacettepe Üniversitesi, E-mail: mujgen.kahveci@hacettepe.edu.tr

due to that very high percentages. Nevertheless, sensitivity values of 28% for Master's and 35% for PhD degrees means that the decisions given for acceptance to graduate programs are not proper because of these low percentages. These findings justify the idea that it is meaningful to use sensitivity and specificity criteria instead of accuracy and error rates for unbalanced distributions.

When the error rates of two models are compared, there is not a statistically significant difference between them ($p>0.05$). That is, the model formed for PhD applications with the same variables has a higher classification error rate than the one for Master's. The reason for high error rate for PhD model is the fact although score of foreign language exam and applied semester are important factors for acceptations, they are not statistically significant variables for this model. That is, non-significant variables in the models enhances the error rates of classification. Since score of foreign language exam is considered as an important factor in selecting prospective scientists by many researchers and institutions, it will be beneficial to think about this result of the study and take necessary actions.

Low level sensitivity values mean that there is a problem with acceptance to the programs. In the context of quality of prospective scientists, this problem needs to be handled in detail. A growing number of academicians and no change in scientific research in Turkish universities could be explained in the context of such a result. As a suggestion, when the applications for graduate education are evaluated, the committee members should be sensitive in their decisions. It is advised to evaluate all criteria together, the weights of exams should be shaped according to the objectives of the program, and they should not accept the students that are below standards of the program even if there are not enough amount of applications.

In order to provide scientific evidences for the usability of the criteria for selection to the graduate programs, similar studies could be carried out in different time periods at different universities and institutes. By comparing and evaluating the results of such studies together, it will be possible to make appropriate selections for high quality research in every branch of science.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ve Çalışmalarına Yansıtımları

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU¹

Özet

Değişen yaşam standartlarına bağlı olarak modern fen eğitiminden beklenen, duyarlı ve bilinçli öğrenciler yetiştirilmesidir. Geleceğin bilinçli öğrencilerini yetiştirebilmenin ön koşulu ise öğretmen eğitimidir. Bu nedenle, çalışma fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşleri ve çalışmalarına yansıtımlarının incelendiği nitel çoklu durum araştırmasıdır. Araştırma sonucunda sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının uygulamalara dayandırılarak, öğrenci merkezli olarak yürütülmesinin öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımına yönelik yöntem, teknik ve sınıf içi uygulamalar konusunda daha deneyimli oldukları belirlenmiştir. Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı hakkında daha pasif bir öğretimden geçen öğretmen adayları görüşlerini belirtirken, aktif ve daha öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini önermiş olmalarına rağmen mesleki çalışmalarına öğrendiklerini yansıtırken daha pasif, kâğıt kalem etkinliklerine yönelmişlerdir. Bu nedenle, sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı gibi diğer fene yönelik özel öğretim yaklaşımlarının uygulamalara dayandırılarak ele alınması daha donanımlı öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler

Sosyobilimsel konular, fen okuryazarlığı, fen eğitimi

The Views and Reflections of Preservice Science Teachers Regarding Implementations of Socioscientific Issue Based Instructions

Abstract

Modern science education is expected to prepare sensitive and aware students depending on the ever-changing global standards. Pre-condition is Teacher Education if we raise conscious students of the future. Because of these reasons, the study was carried out with multiple cases design of qualitative research method for determining the views and reflections of preservice science teacher regarding their studies about the socioscientific issue based instruction (SSIBI). It was concluded as a result of the study that the practices of SSIBI are determined more effectively in comparison with routine teaching implementations in teacher education. It was found that preservice teachers were more experienced about teaching techniques, methods and activities about socioscientific issues (SSI) in the experiment group. Although the comparison group suggested an active and student centered teaching process about SSI, they reflected their learning about SSIBI using more inactive methods with paper and pencil activities as part of their unit

¹ Bu çalışma sorumlu yazarın Doktora tezinden türetilmiştir. 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER 2016) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye, aevren@mu.edu.tr

plan. Other special teaching approaches of science education may deal with practices such as SSIBI. In this way, it will contribute more to preparing more professional teachers.

Keywords

Socioscientific issues, scientific literacy, science education

Giriş

Fenin toplumsal yüzünü yansıtan sosyobilimsel konular hakkında tartışmalara katılabilme, kararlar oluşturabilme fen okuryazarı kimliğine sahip bireylerden, beklenen davranışlardır. Çünkü feni tartışmayı ve sorgulamayı bilmeyen toplumlar, toplumun getirdiği hurafe ve dogmalardan kurtulamaz (Zengin-Kırbağ, Keçeci, Kırılmazkaya ve Şener, 2011). Ancak fen okuryazarı bir kişinin bu davranışları gerçekleştirebilmesi için sadece temel düzeyde fen kavramlarını bilmesi ve açıklayabilmesi yeterli değildir (Wolfensberger, Piniel, Canella, Kyburz-Graber, 2010). Bu iddia bir örnekle açıklanmak gerekirse, temel düzeyde fen ve teknoloji derslerine katılan bir öğrenci gen, DNA v.s gibi kavramları açıklayabilir. Ancak bu kavramları bilmesi, genetik mühendisliği uygulamalarının, insanlar ve toplum ile karşılıklı ilişkisini anlayabildiği, sorgulayabildiği ve kendi görüşlerini oluşturarak tartışmalara katılabileceği anlamına gelmez. Bu nedenle öğretim programlarının ve öğretmenlerin, öğrencileri fen eğitiminin uzak hedefi, fen okuryazarı bireyler olarak hayata hazırlayabilmek için, sosyobilimsel konular hakkında farkındalık kazandırmaları önemlidir.

İnsanlar çoğu zaman gazeteler, sosyal paylaşım platformları ve medya aracılığıyla sosyobilimsel konular üzerine tartışmalar ile karşılaşır. Sadler (2003) sosyobilimsel kavramını, açık uçlu, karmaşık, tanımlayıcı bir cevabı olmayan ve çoğu zaman çekişmeli ikilemler olarak tanımlamıştır. Ratcliffe ve Grace (2003) sosyobilimsel konuların doğasında aşağıdaki özellikleri bulduğunu belirtmişlerdir.

- ✓ Bilimsel dayanaklara sahip ve genellikle bilimsel bilgi sınırlarında olan,
- ✓ Toplumsal ve bireysel açılardan, bir seçim yapma ve görüş oluşturma beklentisi içeren,
- ✓ Genellikle kitle iletişim araçlarında belirtilen,
- ✓ Karşıt ve tamamlanmamış bilimsel verilerden dolayı, tamamlanmamış bilgiyi ele alan ve bunun sonucu olarak eksik rapor edilen,
- ✓ Toplumsal ve politik çerçevelerden bakıldığında, yerel, ulusal veya küresel boyutlarda tanımlanabilen,
- ✓ Değer etkileşimine bağlı olarak bazı maliyet-fayda analizlerini içeren,
- ✓ Değerler ve etik muhakeme gerektiren,
- ✓ Bazı olasılık ve riskleri anlamayı gerektiren,
- ✓ Kısa süreli yaşantımızda sıklıkla gündeme düşen konulardır.

Sosyobilimsel konular yerel (local), bölgesel (regional) ve küresel (global) boyutlarda öneme sahip olabilir (Ekborg, Ottander, Silfver ve Simon, 2013; Evren ve Kaptan, 2014). Bazı araştırmacılar palmiye yağı üretimi (Eggert, Ostermeyer, Hasselhorn ve Bögeholz, 2013), Mangrove ormanlarının fakirleşmesi (Luther, Tippins, Bilbao, Tan ve Gelvezon, 2013), yerli kırmızı sincapları korumak için gri sincapları öldürülmesi (Evagorou ve Osborne, 2013) ve kuş gribini önlemek için tavuk katliamı (Lee ve Grace, 2012) gibi çok daha küçük ölçekli bölgesel olasılık ve riskleri içeren sosyobilimsel konuları çalışmalarında kullanmışlardır. Diğer yandan, genetiği değiştirilmiş veya organik gıdalar, tüp bebek, kök hücreler, gen terapisi, klonlama, sera etkisi ve küresel ısınma, nano teknoloji ve nükleer enerji (Castells, Medeiros ve Konstantinidou,

2014; Chang ve Chiu, 2008; Concannon, Siegel, Halverson ve Freyermuth, 2010; Jakobsson, Makitalo ve Saljö, 2009; Jho, Yoon ve Kim 2014; Sadler ve Zeidler, 2004; Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün, 2010) gibi küresel boyutta önem taşıyan sosyobilimsel konularda araştırmacılarca ele alınmıştır. Türkiye’de de sıklıkla gündemi meşgul eden Yeşil Yol Projesi, İğne Ada, Sinop ve Akkuyu Nükleer Santral Projesi, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçevesi Sözleşmesi, genetiği değiştirilmiş tohum ve gıda ithalatı ile kaçak elektrik kullanımı gibi konular ve konuların içeriğindeki durumlar sosyobilimsel niteliktedir.

Gerek temel bilim disiplinlerine yönelik konular, gerek sosyobilimsel konular olsun eğitimde anlam kazanabilmesi için uygun öğretim yaklaşımları ile yöntem ve teknikler kapsamına alınmalıdır. Çeşitli konu içerikleri, öğrenme becerilerinin kazandırılması için araç olarak kullanılır. Bir içerik ve öğretim yaklaşımı ne kadar çok becerinin gelişimine destek sağlıyorsa o denli iyi ve kullanılması elzem olduğunu söylenebilir. Ulusal alan yazınında araştırmacıların, sosyobilimsel konular üzerine yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ise sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımların sınırlı kaldığı söylenebilir. Araştırmacılar; Sosyo-bilimsel aktiviteler (Goloğlu, 2009), argümantasyon tabanlı veya destekli (Domaç, 2011; Yaman, 2012), sosyobilimsel destekli tartışma etkinlikleri (Taşpınar, 2011), makale okuması, durum çalışması yapması, grup olarak tartışma ile karar verme süreçlerini içeren aktiviteler (Cansız, 2014), derslik dışı gezi, yerel gazete haberlerinin paylaşılması ve sunum (Çapkinoğlu, 2015), küçük grup tartışmaları (Kutluca, 2012; Soysal, 2012), power point sunum, tartışma ve deney haftaları süreci (Karışan, 2014), sistem dinamiği yaklaşımı (Nuhoğlu, 2014) aracılığıyla öğretimi planlamışlardır. Araştırmada ise sosyobilimsel durum durum temelli öğretim yaklaşımı çerçevesinde çoklu öğretim yöntem, teknik ve araçlarına başvurulmuştur. Öğrenciler kullanılan öğretim yöntem, teknik ve araçları ile sosyobilimsel konulara ilişkin durumlar içerisine girerek seçenekleri değerlendirmekte, tartışmakta ve karar vermektedirler. Bu bakış açısı araştırmacının teoriden çok pratikte uygulanabilirliğini arttırdığı söylenebilir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında ilk kez 2013 yılı itibariyle Fen-Teknoloji-Toplum ilişkileri öğrenme alanı boyutunda sosyobilimsel konulardan bahsedilmiştir (MEB, 2013). Ancak programın uygulayıcıları, Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular ve öğretimi konusundaki bilgi ve deneyimleri manidardır. Nitekim Anagün ve Özden (2010) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konular, Fen ve Teknoloji öğretiminde kullanımlarına yönelik yetkinliklerinin yetersiz olduğunu ve bunun öğretim programının yetersizliklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programında, sosyobilimsel konular ve kullanımına yönelik herhangi bir eğitim olmamasından yakındıkları ifade edilmiştir. Fen öğretmenleri tarafından sosyobilimsel konuların öğretimde ele alınması, okullarda yapılan bilim uygulamalarına öğrencilerin ilgilerini arttırmanın bir yoludur (Ekborg, Ottander, Silfver ve Simon, 2013). Toplumsal farkındalığı yüksek öğrencileri yetiştirmek için, sosyobilimsel konular ile bütünleştirilmiş okul bilimine (School Science) ihtiyaç vardır (Nuangchalerm ve Kwuanthong, 2010). Geleceğin yetişkinleri öğrencilerimizin sosyobilimsel konularda bilimsel tartışmalara katılabilen, toplum yararına kararlar alabilen niteliklere sahip olması için öğretmen eğitimini sağlamak ön koşullardan biridir. Bu da öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda sosyobilimsel konular ve öğretiminden haberdar olarak mezun olmalarını gerekli kılmaktadır (Cebesoy ve Dönmez-Şahin, 2013). Sosyobilimsel konular modern fen eğitimi anlayışının önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Bu gerekçelerden hareketle, araştırmacının amacı; Fen Bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım (SBDTY) uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini ve çalışmalarını yansıtmalarını belirleyebilmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırmalarda başvurulan durum çalışması desenlerinden, çoklu durum çalışması (multicase study) (Creswell, 2013 / 2015) türündedir. Bu desen türündeki araştırmalar birden fazla durum çerçevesinde düzenlenir (Merriam, 2009). Bu çalışmada ise birden fazla durumun tercih edilmesi, her bir durumu hem kendi içinde, hemde karşılaştırmalı olarak

inceleme fırsatı sağlamaktadır. Çalışmadaki durumlar tek bir öğrenme ortamı içerisindeki iki farklı SBDTY'ya yönelik sınıf içi uygulama türleridir. Fen bilimleri öğretmen adayları birinci durumda (deney grubu); SBDTY uygulamalarına dayandırılarak öğretimin gerçekleştirildiği, ikinci durumda (karşılaştırma grubu) ise; mevcut rutin uygulamaların devam ettirildiği bir öğretim sürecine (Mevcut rutin uygulamaların biri de sosyobilimsel durum temelli yaklaşımın öğretimidir) dâhil edilmiştir. Araştırma da, 1-SBDTY'ya yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?, 2- Öğretmen adaylarının SBDTY'ı çalışmalarına yansımaları nasıldır? Problem durumlarına odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3.Sınıf düzeyindeki, FBÖ 329 Özel Öğretim Yöntemleri dersini kodlayan 1. ve 2. Şube öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan yaklaşık üç ay önce H.Ü Etik Kurul Komisyonu'ndan izinler alınmıştır. Sınıf içi uygulamaların başlangıcında ise katılımcılar gönüllük esasına dayalı (Gönüllü katılım formuna onay veren fen bilimleri öğretmen adayları) olarak belirlenmiştir. Çalışmada dört farklı nitel veri toplama aracına bağlı olarak katılımcılar belirlenmiştir. Veri toplama aracına göre katılımcı sayısı aşağıda sergilenmiştir.

Çizelge 1. Veri toplama aracına göre katılımcı sayısı

Veri Toplama Araçları	Deney Grubu (n_d)	Karşılaştırma Grubu (n_k)
Öğretmen Adayı günlükleri	28	28
Odak Grup Görüşmesi	4	4
Öğretmen Adayı Ünite Planları	14 ünite planı	13 ünite planı
Gözlem Kayıtları	Tüm Sınıf Katımlı	

Sınıf içi gözlem kayıtları (Tüm sınıf katımlı), öğretmen aday günlükleri (n_d :28, n_k :28), odak grup görüşmesi (n_d :4, n_k :4) ve ünite planı çalışmaları (n_d :13, n_k :14) nitel veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Çalışmanın dokümanlarını oluşturan, günlükler ve ünite planı çalışmaları, katılımcıların bu çalışma öncesinde de kullandıkları araçlardır. Bu açıdan katılımcılar tarafından kabullenilmesinin kolay olduğu söylenebilir. Sınıf içi gözlemlerinin yapıldığı katılımcı grubunun doğum tarihleri 1988 ile 1993 arasında değişmekle birlikte, çoğunluğu 1991 ve 1992 doğumludur. Araştırmada uygulama sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesinde kullanılan nitel veri toplama araçlarından biri olan odak grup görüşmesi katılımcıları gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Hem deney (n_d :4) hem karşılaştırma (n_k :4) grubundaki odak grup görüşmesi katılımcılarının sınıf içerisindeki sözel iletişimleri yüksektir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının üçü kız biri erkek, karşılaştırma grubundakilerin ikisi kız iki erkektir ve akademik ortalamaları orta düzeyin üzerindedir ($X_{ort.} > 2,40$). Doküman olarak kullanılan günlük ve ünite planı çalışmaları ise, uygulamanın yapıldığı dersin bir rutindir. Deney grubundan; n_d :28, kontrol grubundan; n_k :28 öğretmen adayının günlüğüne başvurulmuştur. Bu veri toplama aracındaki katılımcı grubu ise, günlüklerini ders notu şeklinde tutmayan öğretmen adaylarından belirlenmiştir. Ayrıca her iki grubun da (toplam 82 öğretmen adayının) 3-4-5 kişilik gruplar halinde hazırladıkları ünite planı çalışmaları doküman olarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan odak grup görüşmesi formu başlangıçta 10 sorudan oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda deneyimli üç uzmanın incelemesi ve ön uygulama sonucunda düzenlenmiş "Görüşme Formu" ise, 6 sorudan ve bu soruların içerisindeki alt sorular ve bir ek hatırlatma örneğinden oluşmuştur. Odak grup görüşmesi 50 dakika sürmüştür. Başvurulan diğer bir nitel araştırma yöntemi ise sınıf içi gözlemlerdir. Araştırmada nitel yaklaşımlarda başvurulan daha az yapılandırılmış bir gözlem türü kullanılmıştır. Sınıf içerisinde video kamera ile kayıt yapılacağı H.Ü Etik Kurul komisyonu onayı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grupları doğal öğrenme ortamları olan sınıfta, gözlemlenmiştir. Kamera kayıtları 10 saatliktir. Kamera kayıtlarındaki öğretmen aday konuşmaları cümlelere dökülerek metin haline

getirilmiştir. Doküman olarak kullanılan öğretmen adayı günlükleri ise süreç içerisinde öğretmen adaylarının duygu, düşünce ve görüşlerini paylaştıkları bireysel bir dokümandır. Günlüğe yazma zamanlamaları tamamen öğretmen adaylarının gönüllülüğüne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ünite planı çalışmaları için deney ve karşılaştırma gruplarında 3-4-5 kişilik öğrenme grupları gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Hemen sonrasında İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan, kura yolu ile belirlenen ünite ile ilgili bir ünite planı çalışması yapmaları beklenmiştir. Çünkü bu doküman aracılığıyla, öğretmen adaylarının SBDTY'ı ünite planı çalışmalarına nasıl yansıttığı deney ve karşılaştırma gruplarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ünite planı çalışmalarında genel hatlarıyla günlük ders planları, öğretmen ve öğrenci etkinlik föyleri, ünite sözlüğü, kavram haritaları ve kavram karikatürleri, öğretmen ve öğrenci etkinlik föyleri, ünite planı ve benzeri oku bölümlerinden oluşmaktadır.

İşlem

Araştırmada kullanılan öğretim yaklaşımlarının uygulaması her iki grup içinde toplam yedi hafta, 28 ders saati sürmüştür. Araştırmanın deney grubunda Özel Öğretim Yöntemleri dersi SBDTY uygulamalarına dayandırılarak yürütülürken, karşılaştırma grubunda mevcut rutin uygulamaların devamı sağlanmıştır. SBDTY uygulamalarına dayandırılarak yürütülmesinde on sosyobilimsel konu ve içeriğindeki farklı durumlara yer verilmiştir. Ele alınan sosyobilimsel konular; Delfinaryumlar, Küresel Isınma, Kyoto Protokolü, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar, Genetik Testler, Çevre Kirliliği ve Geri Dönüşümlü Plastik Ürünlerin Kullanımı, Organ Bağışı, Türkiye'nin Kaçak Elektrik Sorunu, Öğretmen Yetiştirme Sorunsalı ve Türk Eğitim Sistemi Yapısı, Yenilenebilir Enerji Kaynaklarıdır. Her bir sosyobilimsel konunun içeriğindeki bireylerin karşılaşılabilecekleri durumlar ve duruş biçimleri ortaya çıkarılmıştır. Diğer yandan Fen eğitimindeki özel öğretim yöntemleri belirlenerek (Argümantasyon Tabanlı Öğretim Yaklaşımı, Bilimsel Süreç Becerileri Yaklaşımı, Kavram Öğretimi: Kavram Karikatürleri ve Kelime Çağırışım, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı, Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Görüş Geliştirme Tekniği, Derslik Dışı Öğrenme Yaklaşımı, Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımı) sosyobilimsel durumlar ile bütünleştirilmiş etkinliklere dönüştürülmüştür. Aşağıda bir etkinlik kısaca özetlenmiştir.

Hangisine Katılıyorsun? Genetik Testler; Etkinliğin başlangıcında fen eğitiminde kavram karikatürleri kullanımına yönelik kısa bir açıklama yapılmıştır. Ardından kullanım alanlarından biri olarak sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımına yönelik etkinlik föyleri dağıtılmıştır. Etkinliğin odağında "Bir kişinin kanser genini taşıyıp taşımadığına yönelik genetik test yaptırmalı mı?, yaptırmamalı mı?" şeklinde ifade edilen genetik testlere yönelik farklı durumlar yer almaktadır. Kavram karikatüründe, bu durumlar karakterler aracılığıyla paylaşılmıştır. Karakterlerin konuşmaları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- ✓ Birincisi; Eğer geni taşıyorsa psikolojik olarak çok etkileneceğini ve genetik tanı testi yaptırmaması gerektiğini,
- ✓ İkincisi; Erken teşhisin önemli olduğunu ve genetik tanı testi yaptırmaması gerektiğini,
- ✓ Üçüncüsü; Geni taşıyorsa sağlık sigortasına çok yüksek ücretler ödeceğini ve genetik tanı testi yaptırmaması gerektiğini,
- ✓ Dördüncüsü; Ailesinde kanser vakası varsa yaptırmasının faydalı olduğunu ve testi yaptırmaması gerektiğini,
- ✓ Beşincisi kaderciler bakış açısıyla; "Kaderde ne varsa olur." ifadesiyle yaptırmamasının önemsiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarına genetik test taramasına yönelik siz ne düşünüyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir.

Karşılaştırma grubunda ise özel öğretim yöntemleri dersinin mevcut rutin uygulamaların devamı sağlanmıştır. Mevcut rutin uygulamalarda, fen eğitimine yönelik özel öğretim yaklaşımları,

yöntem ve teknikleri ile bazı öğretim araçları anlatım tekniği kullanılarak işlenmiştir. Ele alınan yaklaşımlar ise, Argümantasyon Tabanlı Öğretim Yaklaşımı, Bilimsel Süreç Becerileri Yaklaşımı, Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim Yaklaşımı, Kavram Öğretimi: Kavram Karikatürleri ve Kelime Çağırışım, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı, Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Görüş Geliştirme Tekniği, Derslik Dışı Öğrenme Yaklaşımı, Proje Temelli Öğrenme Yaklaşımıdır. Her bir öğretim yaklaşımına yönelik örnek etkinlikte power point sunum aracılığıyla anlatım tekniği kullanılarak paylaşılmıştır. Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı da özel öğretim yöntemlerinden biri olarak dört saatlik zaman diliminde katılımcılara sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın problem durumlarına açıklama getirebilmek için, nitel verilerini oluşturan öğretmen adayı günlükleri, gözlem kayıtları, odak grup görüşmeleri ve ünite planı çalışmaları tümevarımcı içerik analizine (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015; Hsieh ve Shannon, 2005) tabi tutulmuştur. Araştırmada birinci problem durumu olarak belirtilen SBDTY'a yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek üzere nitel veri toplama yöntemlerinden sınıf içi gözlem kayıtları, odak grup görüşmesi ve günlüklere başvurulmuştur. İkinci problem durumu olarak öğretmen adaylarının çalışmalarına yansımalarını belirlemek için ünite planı çalışmaları incelenmiştir. İçerik analizine hazır hale getirmek üzere işlenmemiş (ham) veriler, bazı işlem basamaklarından geçmiştir. Bu işlem basamakları şu şekilde özetlenebilir: Birinci aşamada, sınıf içi gözlem kayıtları ve odak grup görüşmesi cümle ve sözcüklerden oluşan yazılı metin formatına (transcription) dönüştürülmüştür. Yazılı metin birkaç kez okunmuş, araştırmaya yönelik kavramlar ve cümleler belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşama, doküman olarak kullanılan öğretmen adaylarına ilişkin günlüklerin analize hazır hale getirilmesidir. Öğretmen adayı günlüklerinde araştırmanın problem durumları ile ilişkili cümleler ayıklanmıştır (Data reduction). Veri analiz sürecine hazırlığı içeren birinci ve ikinci aşama tamamlandıktan sonra tek bir yazılı metin (transcription) haline getirilmiş veri kümesi kodlanmıştır (Coding). Kodlama işleminde Strauss ve Corbin (1990) tarafından belirtilen verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama kullanılmıştır. Benzer kodlar biraraya getirilerek, tümevarımcı yöntemle alt tema veya temalara ulaşılmıştır. Tema, alt tema ve kodlar biraraya getirilerek kodlama şemasına ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci problem durumuna yönelik öğretmen adaylarının çalışmalarına yansımalarını belirlemek üzere, bilgisayar ortamında hazırladıkları ünite planlarını içeren doküman, analiz edilmiştir. Bu dokümanın analiz edilmesinde veri ayıklama işlemi bir kez daha tekrar etmiştir. Buradaki kodlama seçici kodlama (Punch, 2005 / 2014) olarak nitelendirilebilir. Çünkü araştırmacı özellikle sosyobilimsel durumların kullanıldığı günlük ders planlarına ve bu planlarda kullanılan yöntem ve tekniklere odaklanmıştır. Analiz süreci sonunda kodlayıcılar arası uyum birliği (Miles ve Huberman, 1994) ve kodlama şemasının güvenilirliğinin belirlenmesi için nitel araştırma konusunda deneyimli iki uzmandan yardım alınmıştır. Kodlama anahtarı ve veri toplama araçlarının (sınıf içi gözlem, odak grup görüşmesi, günlükler ve ünite planı çalışmaları) herbirinden alınmış %20 lik kesit, iki uzmana gönderilmiştir. Gelen dönütler çerçevesinde yapılan hesaplama sonucu kodlayıcılar arası uyum %92 ve kodlama şeması güvenilirliği %88 olarak belirlenmiştir. Bu süreç sonunda veri kümesine geri dönülerek tekrar eden ortak, farklı kodlar sayılmış ve frekans tablosuna dönüştürülmüştür. Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın (2015) göre iyi dizayn edilmiş ve kodlanmış bir nitel araştırmada, araştırmacı kavramların sıklıklarını ifade eden betimsel (Descriptive) analizlere yer verilebilir. Ayrıca araştırma karşılaştırmalı bir durum çalışması olduğu için yapılan bu işlem, iki durumun karşılaştırılmasında uygun olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmada veri analiz süreci yaklaşık üç ay sürmüştür.

Bulgular*Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının SBDTY Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Bu bölümde ulaşılan kod, alt tema ve temalar, araştırmada kullanılan sınıf içi gözlem kayıtları, odak grup görüşmesi ve günlüklerden ulaşılmış bulgulardır. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının ifadelerinden ulaşılan “temel bilimsel bilgi içeren konular” ve “sosyobilimsel durum içeren konular” alt temaları (AT) “fen eğitimindeki konu yapıları” temasında (T) birleştirilmiştir. Hem deney hem de karşılaştırma grubundaki öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum içeren konuları gözlem, günlük, odak grup görüşmesinde örneklendirmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen sosyobilimsel durum içeren konulara yönelik örnekler doğrudan, belirtildiği gibi alıntı yapılarak frekans tablosuna dönüştürülmüştür (Çizelge 2). Toplam 43 farklı koda ulaşılmıştır.

Çizelge 2. Fen eğitimindeki konu yapıları temasına(T) ilişkin bulgular

<i>Alt Tema ve Kod No</i>	<i>Alt Tema ve Kod Adı</i>	<i>fd</i>	<i>Alt Tema ve Kod Adı</i>	<i>fk</i>
AT1	Temel bilimsel bilgi içeren konular	1	Temel bilimsel bilgi içeren konular	1
AT2	Sosyobilimsel durum içeren konular	3	Sosyobilimsel durum içeren konular	2
K1	Organ bağıışı ve nakli	28	Organ bağıışı ve nakli	26
K2	Çevre konuları	15	Çevre konuları	11
K3	Genetiği değiştirilmiş organizmalar	15	Genetiği değiştirilmiş organizmalar	15
K4	Kan bağıışı	14	Kan bağıışı	7
K5	Küresel Isınma	11	Küresel Isınma	9
K6	Nükleer Santraller	10	Nükleer Santraller	16
K7	Atık Kontrolü ve Geri Dönüşüm	8	Atık Kontrolü ve Geri Dönüşüm	6
K8	Tasarruflu Kullanım	6	Tasarruflu Kullanım	6
K9	Klonlama	6	Klonlama	8
K10	Ormanların Tahribi (ağaç kesimi v.s)	5	Ormanların Tahribi (ağaç kesimi v.s)	2
K11	Hayvan Hakları	4	Hayvan Hakları	5
K12	Sirkler ve Delfinaryumlar	4	Sirkler ve Delfinaryumlar	4
K13	Kimyasal Atıklar	3	Kimyasal Atıklar	3
K14	Atık piller	3	Atık piller	1
K15	Kaçak elektrik	3	Kaçak Elektrik	1
K16	Enerji kaynakları ve santraller	2	Enerji kaynakları ve santraller	3
K17	Hayvanat bahçeleri	2	Hayvanat Bahçeleri	2
K18	Maden kazaları	2	Maden kazaları	2
K19	HES	1	HES	2
K20	Kök hücre tedavisi	2	Kök hücre tedavisi	2
K21	Cern deneyi	1	Cern deneyi	3
K22	Ötenazi	1	Ötenazi	4
K23, K24	İnternet kullanımı	2	Avlanma	1
K25, K26	Nesli tükenen canlılar	1	Dengeli Beslenme	1
K27, K28	Fabrika yapımı	1	Tarım ilaçları	1
K29, K30	Tüp bebek	1	Hazır gıdalar	1
K31, K32	Trafik Sorunu (korna)	1	Termik santraller	1
K33, K34	Yüksek şiddetli sesler	1	Sürdürülebilirlik	2
K35, K36	Katkı maddeleri	1	Bioyakıt	1
K37, K38	Suyun önemi	1	Fen eğitim politikaları	1
K39	Elektrik kullanımı	1		
K40	Baz istasyonları	1		
K41	Kürtaj	1		
K42	Evlat edinme	1		
K43	Organik ürünlerin kullanımı	1		
TOPLAM		167		150

Öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri sosyobilimsel durum içeren konular: Organ bağışı ve nakli, çevre konuları, genetiği değiştirilmiş organizmalar, kan bağışı, küresel ısınma, nükleer santraller, atık kontrolü ve geri dönüşüm, tasarruflu kullanım, klonlama, ormanların tahribi (ağaç kesimi v.s), hayvan hakları, sirkler ve delfinaryumlar, kimyasal atıklar, enerji kaynakları ve santraller, kaçak elektrik, hayvanat bahçeleri, maden kazaları ve ötenazi örnek olarak gösterilebilir. Örneğin odak grup görüşmesinde de Mor kod isimli karşılaştırma grubu öğretmen adayı aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Mor: Geri dönüşüm mesela geri dönüşümlerin ekonomik açıdan olarak katkısı kazanımlarda da yer alıyor mesela...

D49 kodlu deney grubu öğretmen adayı ise günlüğünde fen eğitiminde konu yapılarından sosyobilimsel durum içeren konu yapılarını kullanırken, izlediği süreci şu şekilde betimlemiştir:

D49: Dersten sonra bir hafta boyunca sosyobilimsel konular içerikli durumları düşündüm. Evlat edinme bir sosyobilimsel konular olabilir diye düşündüm. Kürtaç, baz istasyonları, nükleer enerji santralleri, GDO'lar aslında düşünüp biraz kafayı yorduğumda etrafıma bu açıdan bakıyor olmak bana çok iyi geldi. Sanırım artık karşılaştığım her konuya sosyobilimsel olup olmamasına bakıyorum.

Öğretmen adaylarına odak grup görüşmesinde; "Ö: Sosyobilimsel durumların ele alınabileceği etkili yöntem ve tekniklerin nelerdir?" sorusu yöneltilerek öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ile günlük ve sınıf içi gözlemlerde önerdikleri yöntem ve teknikler "Etkili yöntem ve teknikler (T)" temasında birleştirilmiş ve Çizelge 3'de sergilenmiştir.

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımında "Etkili yöntem ve teknikler" temasına ilişkin bulgular

<i>Kod No</i>	<i>Kod Adı</i>	<i>fd</i>	<i>Kod Adı</i>	<i>fk</i>
<i>K1</i>	İkilem kartları	33	İkilem kartları	26
<i>K2</i>	Argümantasyon	23	Argümantasyon	20
<i>K3</i>	Problem senaryoları	18	Problem senaryosu	12
<i>K4</i>	Kavram karikatürleri	7	Kavram karikatürleri	6
<i>K5</i>	Görüş geliştirme	6	Görüş geliştirme	6
<i>K6</i>	Beyin fırtınası	3	Beyin fırtınası	5
<i>K7</i>	Buluş yoluyla öğrenme	1	Buluş yoluyla öğrenme	5
<i>K8</i>	6 şapkalı düşünme tekniği	1	6 şapkalı düşünme tekniği	4
<i>K9</i>	Kavramsal değişim metinleri	1	Kavramsal değişim metinleri	3
<i>K10</i>	Haber bültenleri	3	Haber bültenleri	2
<i>K11</i>	Kelime çağrışım testleri	2	Kelime çağrışım testleri	2
<i>K12</i>	Tartışma Grupları	4	Tartışma Grupları	1
<i>K13</i>	Proje Tabanlı Öğrenme	4	Proje Tabanlı Öğrenme	2
<i>K14</i>	Probleme Dayalı Öğrenme	2	Probleme Dayalı Öğrenme	2
<i>K15</i>	Drama	4	Drama	1
<i>K16</i>	Soru-Cevap	3	Soru-Cevap	3
<i>K17</i>	İstasyon	1	İstasyon	1
<i>K18</i>	Sosyobilimsel argümantasyon	2	Sosyobilimsel argümantasyon	1
<i>K19</i>	Yönlendirici sorular	2	Yönlendirici sorular	2
<i>K20</i>			İşbirliğine Dayalı Öğrenme	1
<i>K21</i>			Kavram Haritaları	2
<i>K22</i>			Münazara	1
TOPLAM		123		108

Öğretmen adayları tarafından "İkilem kartları, argümantasyon, problem senaryoları, kavram karikatürleri ve görüş geliştirme" en çok önerilen sosyobilimsel durum temelli yaklaşım yöntem ve teknikleridir (Çizelge 3). Örneğin bir öğretmen adayı odak grup görüşmesinde ikilem kartlarının sosyobilimsel durumların öğretiminde etkili olarak kullanılabileceğine yönelik görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Sarı: *İkilem kartları benim dikkatimi çok çekmişti. Hem ikilem kartı oluştururken çok düşündüm ne yazabilirim ne oluşturabilirim diye. Hem de bunlara cevap verirken de aynı zamanda arkadaşımızın dediği gibi bütün sınıf hem katılıyor (ee) hem dikkatini çekiyor öğrencinin de çelişkili bir durum olduğu için hem düşünmesine sebep oluyor hem karşı tarafın düşüncesine saygı duyuyo(r) hocam (e) hem de doğruluk payını kendi içerisinde sorguluyo(r) da olabilir. Karşısındakini düşünmesi açısından benim dikkatimi çekmişti bu hoşuma gitmişti.*

Benzer şekilde sınıf içi gözlem kayıtlarında D34 kodlu öğretmen adayının ise ikilem kartları üzerine görüşleri aşağıdaki gibidir.

D34: İkilem kartıdır. Farklı görüşleri bir arada sunuluyor. Kendi kafalarından bu fikirleri üretmeseler de verilen ifadeleri değerlendirebilir. Etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen adaylarına odak grup görüşmesinde "Ö: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki sosyobilimsel durum içerikli kazanımlar hakkında ne düşünüyor sunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının çalışmalarını yansıttıkları ünite planlarını hazırlarken Fen Bilimleri Dersi Programı kazanımlarına dayalı olarak hazırlamışlardır. Bu çalışma aracılığıyla öğretmen adaylarının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki sosyobilimsel durum içeren kazanımlar hakkında görüşlerinin şekillenmiş olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Nitekim hem deney hem karşılaştırma grubu öğretmen adayları açıklamalarından "Sosyobilimsel Durumlar ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımları Arasındaki İlişki (T)" temasına ulaşılmıştır (Çizelge 4).

Çizelge 4. "Sosyobilimsel durumlar ile Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımları arasındaki ilişki (T)" temasına yönelik alt tema (AT) ve kodlar (K)

Alt Tema ve Kod No	Alt Tema ve Kod Adı	fd	Alt Tema ve Kod Adı	fk
AT1	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlar arttırılmalı	19	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlar arttırılmalı	18
AT2	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlara program yer vermekte	14	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlara program yer vermekte	12
K1	Kazanımlarla ilişkili		Kazanımlarla ilişkili	
K2	Yeterli		Yeterli	
K3, K4	Örtük kazanım olarak yer vermekte		Her sınıf seviyesinde bir defa yer vermekte	
AT3	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlar geliştirme	3	Sosyobilimsel durum içeren kazanımlar geliştirme	6
K5	İlişkili olmayan kazanımları da ilişkilendirebilme		İlişkili olmayan kazanımları da ilişkilendirebilme	
K6	Sosyobilimsel durum içeren kazanım ekleyebilme		Sosyobilimsel durum içeren kazanım ekleyebilme	
AT4	Sosyobilimsel durum içeren kazanımların özellikleri	6	Sosyobilimsel durum içeren kazanımların özellikleri	3
K7, K8	Fen öğretimi açısından yararlı		Çevre ve etikle ilgili	
K9, K10	Öğrenci seviyesine uygun		Kolay ve anlaşılır	
K11, K12	Sosyobilimsel etkinliklerle kullanabilme		Önemli	
K13	Sosyobilimsel beceriler kazandırabilme			
AT5	Sosyobilimsel durum içeren kazanımları ayırt etme	9	Sosyobilimsel durum içeren kazanımları ayırt etme	4
K14	Ayırt etmede zorluk		Ayırt etmede zorluk	
K15	Sorgulama			
TOPLAM		48		43

Öğretmen adayları en fazla fen bilimleri dersi öğretim programındaki sosyobilimsel durum içeren kazanımların artırılması gerektiği görüşüne yer vermiştir. Örneğin K5 kodlu bir öğretmen adayı “Yeterli değil bizim çok şey eklememiz, zenginleştirmemiz gerekiyor...” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ayrıca sosyobilimsel durum içeren kazanımları ayırt ederken yaşadıkları zorlukları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Larcivert: Çok zorluk çektim hocam...

Ö: Neden öyle bir zorluk çektin bilmemenden mi?

Larcivert: En çok zorluk çektiğim yer burası neyin ne olduğunu ayırt edemiyorum. En çok zorluk çektiğim yer. Bu kısımda hiçbir kesin çizgiler yok benim için böyle hepsini en baştan düşündüm. Açıkçası tutarlılık yok sıfırdan değerlendirme yaptım kafamdan direkt sosyobilimsel sosyo olduğuna göre toplumu ilgilendirmeli bilimsel olmalı olaylara ve kazanımlara baktım ona göre çıkarmaya çalıştım.

Deney ve karşılaştırma gruplarının üç temada kullandıkları ortak ve farklı kod çeşidi sayısı bakımından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Çizelge 5. Deney ve karşılaştırma gruplarının kullandıkları kod çeşidi sayıları

Tema No	Gruplar	Farklı Kodlar (f)	Ortak Kodlar (f)	Toplam (f)
T1	f _d	13	22	35
	f _k	8		30
T2	f _d	-	19	19
	f _k	3		22
T3	f _d	6	5	11
	f _k	4		9
Toplam	f _d	19	46	65
	f _k	15		61

Çizelge 5 incelendiğinde deney grubundaki öğretmen adaylarının karşılaştırma grubuna kıyasla SBDTY uygulamalarına yönelik görüşlerini ifade ederken daha fazla sayıda farklı koda başvurduğu belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çalışmalarına Yansıtılmalarına Yönelik Bulgular

Bu bölümdeki bulgulara öğretmen adaylarının yönelik ünite planı çalışmaları dokümanının analizi sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmen adayları hazırladıkları ünite planı içerisindeki sosyobilimsel konular ve durum içeren etkinliklerde en fazla “ikilem kartları, problem senaryoları, haber bültenleri” öğretim araçlarına başvurmuşlardır.

Çizelge 6. Çalışmalarına yansıtılmada tercih ettikleri yöntem ve teknikler

Sosyobilimsel Durumun Ele Alındığı Yöntem ve Teknikler	fd	fk
İkilem Kartları	16	2
Problem Senaryoları	4	3
Haber Bültenleri	2	10
Altı Şapkalı düşünme tekniği	-	1
Argümantasyon	1	-
İfadeler Tablosu	3	-
Tartışma Soruları	-	1
TOPLAM	26	17

Diğer bir bulgu ise deney grubunun sosyobilimsel durumları öğretim sürecinde ikilem kartlarına entegre ederek kullanmayı daha çok tercih ederken, karşılaştırma grubunun gazete, internet, televizyon kanalları v.s gibi kitle iletişim araçlarındaki haberleri kullanarak derledikleri haber

bültenleri aracılığıyla sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımını derslerinde kullanmak üzere yansıtmışlardır. Şekil 1 deney grubu öğretmen adaylarından sosyobilimsel konular içeriğindeki durumları ikilem kartı olarak ele alan "4 ayak 40 kafa" kod isimli grubun örneği paylaşılmıştır.



Şekil 1. Deney grubu öğretmen adaylarından grup 4 ayak 40 kafa tarafından hazırlanan ikilem kartı örneği

Şekil 2'de karşılaştırma grubu öğretmen adaylarından Grup Graff'ın hazırladığı gündem konusu olan sosyobilimsel duruma yönelik haber bülteni örneği paylaşılmıştır.

TERMİK SANTRAL PROJESİNDE DANIŞTAY KARARININ GEREKÇESİ BELLİ OLDU

6 bin zeytin ağacının kesilmesi sonrasında Danıştay'ın yürütmeyi durdurma kararı verdiği termik santral projesinde gerekçeli karar belli oldu.



Greenpeace ve Yırca köylülerinin açmış olduğu davada Danıştay 6. Dairesi'nin oy birliğiyle aldığı kararın, sadece acele kamulaştırmanın yürütmesinin durdurulmasına değil, aynı zamanda Yırca' da ki zeytinlik alanda X Şirketler Grubu'nun planladığı santralin kurulamayacağına hükmettiği kaydedildi. Danıştay vermiş olduğu kararında, son yasal düzenlemeler uyarınca, yürütmeyi durdurma kararına itiraz edilemeyeceğine de hükmetti. Greenpeace'in ve köylülerin avukatı " Görülmektedir ki, oybirliği ile alınan kararın gerekçesinin anlamı: zeytinliklerde termik santral yapılamaz. Bu karar, son dönemde çeşitli tehditler ile karşı karşıya kalan Anadolu'nun zeytin ağaçlarının, maden, enerji, endüstri vb. yatırımlara karşı korunması anlamına gelir. Yırcalıların mücadelesi, en başından itibaren haklı ve meşru idi. Sesimizi hep duyurmaya çalıştık, tedbir alınmasını talep ettik, ancak sesimizin ısrarla duyulmaması ve tedbir alma yükümlülüklerinin yerine getirilememesi 6000 zeytin ağacına mal oldu. X şirketi ve diğer kömür yatırımcıları sadece zeytin ağaçlarını kesmiyor, yarattığı hava kirliliğinin sağlığa etkisinden, iş güvenliği sağlanamayan madencilik kadar değişik şekillerde Türkiye'de binlerce insanın hayatına mal oluyor. Türkiye'nin diğer bölgelerinde aynı şeylerin yaşanmaması için önlemler alınması gerekiyor" dedi.

- Bu konuda sen ne düşünüyorsun?

Ancak son yapılan değişikliklerle olayın tam tersine döndüğü belirtildi, kamuoyu yoklamasına göre halkın görüş değiştirdiği belirtildi. Halk orada termik santraller kurulmasının ekonomik açıdan daha uygun olacağını düşünüyor.

- Köylülerin görüşüne yönelik neler düşünüyorsunuz?

Şekil 2. Karşılaştırma grubu öğretmen adaylarından "Grup Graf" haber bülteni örneği

Sonuç olarak, hem deney hem karşılaştırma grubundaki öğretmen adayları en fazla ikilem kartlarını sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımında etkili yöntem ve teknik olduğu

yönünde görüş belirtirken (Çizelge 3), çalışmalarına yansıtma boyutunda sadece deney grubu sıklıkla ikilem kartlarından yararlanmıştı (Çizelge 6). Bu dikkat çekici bulgu deney grubu öğretmen adaylarının uygulamalı bir öğrenme sürecinde, aktif katılımlı, işbirlikli etkinlikleri, kağıt kalem etkinliklerine kıyasla daha fazla tercih ettiklerini, meslek hayatlarına yansıtma daha değer gördüklerini ortaya koymuştur.

Tartışma ve Sonuç

Sosyobilimsel konular, sorumlu ve bilinçli vatandaşlık için fen eğitiminin önemli bir bileşenidir (Kolsto, 2001). Fen eğitiminde, sosyobilimsel konular üzerine öğretim uygulamaları öğrencilerin fene yönelik ilgi ve motivasyonlarını arttırmakta, karar verme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Tal ve Kedmi, 2006). Sosyobilimsel konularda öğretimden ise birinci derecede sorumlu olan kişiler, öğretimin planlayıcısı ve uygulayıcısı öğretmenler ve öğretmen adaylarıdır.

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşleri ve yansıtmaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının SBDTY uygulamalarına yönelik görüşlerinin, *fen eğitimindeki konu yapıları, SBDTY etkili yöntem ve teknikler, SBDTY fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları ile ilişkisi* tema konularından oluştuğu belirlenmiştir. Dersin SBDTY uygulama etkinliklerine dayandırılarak işlenmesi, mevcut rutin uygulamaların bir parçası olarak SBDTY'ın anlatım tekniği aracılığıyla kısa zaman diliminde işlenmesine kıyasla öğretmen adaylarının görüşlerinde ve çalışmalarına yansıtmalarında daha etkili olmaktadır. Hestness, McGinnis, Riedinger ve Marbach-Ad (2011), ise öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği sosyobilimsel konusuna yönelik öğretim modülünün uygulanmasının, öğretmen adaylarının öğretim yapmaya hazır bulunuşluk düzeylerinde ve gelecekteki fen öğretimlerinin destekleyicisi olarak bilinçlenmelerinde olumlu etkileri olduğu belirtmiştir. Bu araştırmada ise her iki uygulama türünde, öğretmen adaylarının gelecekteki sosyobilimsel durum temelli öğretime yönelik görüşlerinin şekillenmesinde olumlu etkileri vardır. Ancak görüşlerini oluşturan ortak ve farklı kodlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde de deney grubunun karşılaştırma grubuna kıyasla görüşlerinin daha derin ve nitelikli olduğu söylenebilir (Tablo, 5). Farklı açıdan Özden (2015) geleceğin öğretmenlerinin sosyobilimsel konular üzerine görüşlerinin, güncel olay, uzlaşmaya varılmamış, risk ve olasılık anlayışları içeren, açık uçlu ikilemler, etik ve ahlaki seçenekler gerektiren, tanımlayıcı bir cevabı olmayan ve birden fazla çözüm yolu içeren özelliklerden oluştuğunu belirtmiştir. Bu araştırmadaki öğretmen adaylarının SBDTY uygulamalarına yönelik görüşlerini oluşturan temalar, alt temalar ve kodlar ayrıntılı incelendiğinde ise ulaşılan sonuçlar şu şekilde detaylandırılabilir.

Sosyobilimsel durum içeren konular alt temasında *organ bağıışı ve nakli, kan bağıışı, çevre konuları, genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel ısınma, nükleer santraller, atık kontrolü ve geri dönüşüm, tasarruflu kullanım, klonlama, ormanların tahribi (ağaç kesimi, yol yapımı v.s), hayvan hakları, sirkler ve delfinaryumlar* en çok örnek olarak gösterdikleri kodlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önerilen sosyobilimsel konulardan bazıları (klonlama, küresel ısınma, nükleer santraller ve genetiği değiştirilmiş organizmalar, atık kontrolü ve geri dönüşüm gb.) alan yazında ki araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Kortland, 1996; Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün 2010; Walker ve Zeidler, 2007). Alaçam-Akşit (2011) benzer şekilde, ancak farklı bir katılımcı grubu olan sınıf öğretmen adaylarının ilgi duydukları sosyobilimsel sorunları, kirlilik (çevre, hava, su), küresel ısınma, genetik kopyalama, sağlıkla ilgili sorunlar (teşhis ve tedavi yöntemleri), hormonlu gıdalar, nükleer silahlanma, nükleer enerji kullanımı (santraller) ve teknolojik icatlar olduğu belirlemiştir. Bu araştırmada, belirtilen sosyobilimsel durum içeren konu yapılarının bazıları (Nükleer santraller, çevre konuları, organ bağıışı, biyoteknoloji v.s), benzer şekilde MEB (2013) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ki kazanımlarda da yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adayları bu alt temada, *maden kazaları, kurtaj, hazır gıda kullanımı, yiyeceklerdeki katkı maddeleri, tüb bebek, baz istasyonları, tarım ilaçlarının kullanımı ve ormanların tahribi (yol yapımı, ağaç kesimi v.s)* gibi Türkiye'de ki medya

gündemini meşgul eden hem ulusal hem küresel nitelikteki sosyobilimsel konuları örneklendirmişlerdir. Christenson, Chang Rundgren ve Zeidler (2014) ise 18-19 yaşlarındaki sosyal ve fen alanlarındaki öğrencilerin çoğunun, küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizmalar, nükleer enerji ve tüketicilerin tüketimi sosyobilimsel durumlarından, küresel ısınmayı seçtiklerini belirlemiştir. Bunun nedeni olarak ise, son zamanlarda İsviçre medyasında bu konunun sıklıkla tartışılıyor olması ve sınıflarında ele alınan bir konu olduğu nedeniyle alışık olmaları ile yorumlamıştır. Bu araştırmada ise öğrenciler sıklıkla sosyobilimsel durum içeren konu örneklendirmelerinde *organ bağıışı ve naklini* vurgulamışlardır. Bunun birinci nedeni benzer şekilde organ bağıışı konusunun hem Fen Bilimleri Öğretim Programında bulunması ve bu konu hakkında sıklıkla kamu spotlarının yayınlanması olabilir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer görüş teması ise SBDTY’da etkili yöntem ve tekniklerdir. Her iki gruptaki öğretmen adayları sosyobilimsel durum temelli yaklaşımda etkili yöntem ve teknik olarak, *ikilem kartları, argümantasyon, problem senaryoları, kavram karikatürleri ve görüş geliştirme tekniklerini* sıklıkla vurgulamaktadırlar. Bu temada en fazla tekrar eden kod ise ikilem kartları öğretim aracıdır. İkilem kartlarını sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili yöntem ve teknik olarak belirtmelerinin nedeni ise, ikilem kartları öğrenme aracıyla işbirlikli bir öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel tercih kararlarından sonra birbirleriyle karşılıklı etkileşime girdikleri, bazılarının ortak karara vardıkları, bazılarının varamadıkları ve sınıf içerisinde sürekli eylem halinde bulduklarından olabilir. Ayrıca, ikilem kartlarını, ikilem içeren bir durum taşıması ve cevap seçeneklerinin hiç birinin tam doğru veya yanlış olarak kesin bir sonucu olmadığı için sosyobilimsel durum temelli öğretimde etkin olarak kullanılabilir (Evren ve Kaptan, 2014). Argümantasyon ve problem senaryoları ise araştırmacılarca öğrencilerin sosyobilimsel durumlarda karar verme, informal sorgulama ve argümantasyon becerilerini keşfetmek için kullanılan araçlardır (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Kortland, 1996; Lee ve Grace, 2012; Sadler, 2003; Topçu, 2008; Wu ve Tsai, 2007). Bazen de araştırmalarda argümantasyon, sosyobilimsel konuların öğretiminde başvurulan ve belirtilen becerilerin güçlendirilmesini sağlayan öğretim yöntemleridir (Zohar ve Nemet, 2002; Özer-Keskin, Keskin-Samancı ve Yaman, 2013). Alacam-Akşit (2011) ise farklı olarak sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretiminde kullandıkları yöntem, teknik ve etkinlikler hakkındaki görüşlerinin uzman davet etme, proje yöntemi kullanma, yaratıcı drama yöntemi kullanma, araştırma ödevi verme, sorunla ilgili yerlere gezi düzenleme, video izletme gibi yöntemlerden oluştuğunu yapılandırmacı öğretimi benimsediklerini belirlemiştir.

Çalışmada, öğretmen adayları sosyobilimsel durumlar ile fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları arasındaki ilişkiyi açıklayan görüşler belirtmişlerdir. Nitekim sosyobilimsel konular MEB (2013) fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamında fen teknoloji toplum boyutunda öğrenilmesi hedeflenen öğrenme alanlarından biridir. Her iki gruptaki öğretmen adayları fen bilimleri dersi öğretim programındaki sosyobilimsel durum içeren kazanımların artırılması gerektiğine yönelik görüşlerini sıklıkla vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda bu temada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise, öğretim programı kazanımlarında bahsedilen konu içeriklerinin sosyobilimsel özellik taşıyıp taşımadığını ayırt edememeleri ve sorgulama sürecine girmeleridir. Bu sonuca göre öğretmen adayları, fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik olarak “*Kazanım sosyobilimsel durum içeriyor mu?*” sorusu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorun, bir örnekle açıklamak gerekirse, genetiği değiştirilmiş organizmalar veya klonlama örneğinden hareket edildiğinde; “8.5.4.1. *Günümüzdeki biyo-teknoloji uygulamalarının olumlu ve olumsuz etkilerini, araştırma verilerini kullanarak tartışır (MEB, 2013, s. 45)*”, kazanımından bu sosyobilimsel durumları örnekleyebilmek, artı-eksi, yarar-zarar, ahlaki ve etik ikilemelerini keşfedebilmek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çıkarım yapabilmelerini ve sorgulayabilmelerini gerektirmektedir. Nitekim Larcivert isim kodlu öğretmen adayı odak grup görüşmesinde “*En çok zorluk çektiğim yer burası neyin ne olduğunu ayırt edemiyorum. En çok zorluk çektiğim yer. Bu kısımda hiçbir kesin çizgiler yok benim için böyle hepsini en baştan düşündüm. Açıkçası tutarlılık yok sıfırdan değerlendirme yaptım kafamdan direkt sosyobilimsel sosyo olduğuna göre toplumu ilgilendirmeli bilimsel olmalı olaylara ve kazanımlara baktım ona göre çıkarmaya çalıştım.*” ifadesiyle Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarından sosyobilimsel durumları ayırt ederken yaşadığı zorluğu ifade etmiştir. Topçu, Muğaloğlu ve Güven (2014) sosyobilimsel konuların teorik olarak 2013 fen bilimleri programında kendisine yer

bulmasına rağmen, pratik anlamda kendisine yeterince yer bulmasında problemler yaşanabileceğini ifade etmiştir. Kara (2012) ise biyoloji öğretmen adaylarının, öğretim programındaki sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretiminde kişisel yeterliliklerinin ılımlı olduğunu ve sosyobilimsel konuların öğretimini engelleyen faktörlerin altında uygun öğretim materyallerinin olmayışı ve zaman yetersizliğini belirtmiştir. Bu açıdan İsrail, Almanya ve Amerika'da da fen öğretim programına yönelik reformlar kapsamında okul fen öğretim programlarının toplumsal sorunlar olarak ifade edilen sosyobilimsel konular ile bütünleştirilmesi, öğretim ve değerlendirme materyallerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Hofstein, Eilks ve Bybee, 2011).

Öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarını çalışmalarına yansımaları incelendiğinde, bazı ilginç bulgulara rastlanmıştır. Dersin sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına dayandırılarak yürütüldüğü deney grubu etkili yöntem ve teknikler temasında görüşünü belirttiği gibi, en fazla ikilem kartlarını kullanarak ünite planı çalışmalarına yansıtmıştır. Bu sonuca göre, çalışmanın birinci durumundaki katılımcıların, görüş ve yansımaları birbirini destekler niteliktedir. Ancak ikinci durum olan mevcut rutin uygulamaların devam ettirildiği ve bu rutin uygulamaların bir parçası olarak SBDTY'in sunulduğu karşılaştırma grubu ise en fazla haber bültenlerini kullanarak ünite planlarına yansıtmıştır. Karşılaştırma grubu öğretmen adayları, görüş belirtirken ikilem kartları gibi öğrencilerin daha aktif olduğu bir öğretim aracını önerirken, ünite planı çalışmalarına yansıtma da haber bültenleri gibi daha çok bireysel olarak gerçekleştirdikleri kağıt-kalem etkinliğine yönelmişlerdir. Bu bulgu öğretmen adaylarının nasıl öğrendilerse öyle öğretme eğiliminde oldukları yorumlanabilir. Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut (1997), benzer şekilde, yetiştirilmekte olan öğretmen adaylarının öğretiminde yaygın biçimde düz anlatım yolunun kullanılması nedeniyle, gittikleri okullarda düz anlatım yöntemi gibi daha öğretmen merkezli yaklaşımlara ve etkinliklere ağırlık vereceklerinin bilinmesi gereken bir gerçek olduğunu ifade etmişlerdir. Yakob, Yunus ve Yi-May (2015) ise ilkökul fen öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki bilgi düzeylerini geliştirmenin sosyobilimsel konularda uygulamalarını arttıracaklarını ileri sürmüştür. Fen bilimleri öğretmeni eğitiminde, sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının uygulamalara dayandırılarak işlenmesi, daha deneyimli ve yetkin geleceğin öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı gibi diğer fene yönelik özel öğretim yaklaşımlarının düz anlatım tekniği ve power point sunum aracılığıyla öğretimi her ne kadar görüşlerin şekillenmesine yol açsa da sınırlı uygulama deneyimi vaat etmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular ve öğretimi hakkında daha derin ve nitelikli görüşler oluşturması için sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalara dayandırılarak ele alınması önerilebilir. Bu sayede daha deneyimli öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlanabilir.
- Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum içeren konular olarak görüşlerinde örneklendirdikleri, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuların dışındaki, Türkiye'de ki gündemi meşgul eden, *maden kazaları, kürtaj, hazır gıda kullanımı, yiyeceklerdeki katkı maddeleri, tüb bebek ve baz istasyonları gibi konular* öğretim programları kapsamına alınabilir. Böylece, toplumsal tartışmalara katılabilen daha bilinçli ve duyarlı öğrenciler yetiştirilebilir.
- Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının sınıf uygulamalarında ikilem kartları, argümantasyon, görüş geliştirme tekniği, problem senaryoları ve kavram karikatürleri etkili öğretim yolları olarak fen sınıflarında kullanılabilir.

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki sosyobilimsel durum içeren konular, kazanımlarda, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin öğretimde kullanmasını kolaylaştırmak için daha net bir biçimde vurgulanabilir.
- Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanı ve öğretim üyelerine, öğretmen eğitiminde bir yaklaşımın ne olduğundan ziyade nasıl uygulandığına yönelik öğretim uygulamalarına daha sık yer vermeleri önerilebilir. Böylece öğrendiklerini mesleki uygulamalarına daha çok yansıtan öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.
- Fen Bilimleri öğretmen eğitimi programlarının yanında; Sınıf, biyoloji, fizik ve kimya öğretmenliği programlarında benzer şekilde sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşım aracılığıyla daha bilinçli ve duyarlı öğretmenler yetiştirilebilir.
- İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyinde gerek Fen Bilimleri dersi olsun gerek fizik, kimya ve biyoloji dersleri olsun, sosyobilimsel konulara yönelik öğretimi esas alan farklı araştırmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Alaçam-Akşit, A. C. (2011). *Sınıf öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anagün, S. Ş. ve Özden, M. (2010). Teacher candidates' perceptions regarding socio-scientific issues and their competencies in using socio-scientific issues in science and technology instruction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 981–985
- Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific issues-focused course*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Castells, M., Medeiros, C.R. ve Konstantinidou, A. (2014). *Argumentation about socio-scientific issues (ssi): scientific knowledge, beliefs and values*. http://www.esera.org/media/esera2013/Castells_10_Feb2014_Rev.pdf adresinden erişildi
- Cebesoy, B.Ü. ve Dönmez-Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 100-117.
- Chang, S. N. ve Chiu, M. H. (2008). Lakatos' scientific research programmes as a framework for analysing informal argumentation about socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 30(13), 1753–1773;
- Christenson, N., Chang Rundgren, S. N. ve Zeidler, D. L. (2014). The relationship of discipline background to upper secondary students' argumentation on socioscientific issues. *Research in Science Education*, 44(4), 581-601.
- Concannon, P. J., Siegel, A. M., Halverson, K. ve Freyermuth, S. (2010). College students' conceptions of stem cells, stem cell research, and cloning. *Journal of Science Education and Technology*, 19(2), 177–186.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Sage Publication. (Özgün çalışma, 2013).
- Çapkinoğlu, E. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin yerel sosyobilimsel konularda oluşturdukları argümantasyonların kalitesi ve karar verirken dikkate aldıkları faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S., Ayaş, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Yök Dünya Bankası: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi: Ankara.
- Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2014). Akkuyu Nükleer Santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(4), 1373-1386.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğretilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M. ve Bögeholz, S. (2013). *Socioscientific decision making in the science classroom: the effect of embedded metacognitive instructions on students' learning outcomes*. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/309894> adresinden erişildi.
- Ekborg, M., Ottander, C., Silfver, E. ve Simon, S. (2013). Teachers' experience of working with socioscientific issues: A large scale and in depth study. *Research in Science Education*, 43(2), 599-617.
- Evagorou, M. ve Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation with in a socioscientific issue. *Journal of Research In Science Education*, 5(2), 209-237.
- Evren, A. ve Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim and önemi. *EAB 2014 VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları, 5-8 Haziran 2014* içinde (s. 389-402). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A., Halicioğlu, B. M. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hestness, E., McGinnis, J.R., Riedinger, K. ve Marbach-Ad, G. (2011). A Study of teacher candidates' experience investigating global climate change within an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 2011(22), 351-369.
- Hofstein, A., Eilks, I. ve Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education- a pedagogical justification and the state- of -the -art in Israel, Germany and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), 1459-1483.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288

- Jakobsson, A., Makitalo, A. ve Saljö, R. (2009). Conceptions of knowledge in research on students' understanding of the greenhouse effect: methodological positions and their consequences for representations of knowing. *Science Education*, 93(6), 978-995.
- Jho, H., Yoon, H. G. ve Kim, M. (2014). The relationships of science knowledge, attitude, and decision making on socio-scientific issues: The case study of students' debates on a nuclear power plant in Korea. *Science Education*, 23(5), 1131-1151.
- Kara, Y. (2012). Pre-service biology teachers' perceptions on the instruction of socio-scientific issues in the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 111-129.
- Karışan, D. (2014). *Exploration of preservice teachers' reflective judgment and argumentation skills revealed in a socioscientific issues-based inquiry laboratory course*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolsto, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310
- Kortland, K. (1996). An STS case study about students' decision making on the waste issue. *Science Education*, 80 (6), 673-689.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lee, Y. C. ve Grace, M. (2012). Students' reasoning and decision making about a socioscientific issue: A cross-context comparison. *Science Education*, 96(5), 787-807.
- Luther, A.R., Tippins, J. D., Bilbao, P. P., Tan, A., ve Gelvezon, L. R. (2013). The Story of Mangrove Depletion: Using Socioscientific Cases to Promote Ocean Literacy. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 50(1), 9-20.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı] (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. T.C Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: Guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nuangchalem, P. ve Kwanthong, B. (2010). Teaching "Global Warming" through socioscientific issues-based instruction. *Asian Social Science*, 6(8), 42-47.
- Nuhoğlu, H. (2014). Güncel sosyobilimsel konulara yönelik sistem dinamiği temelli kurulan öğrenci modellerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(5), 1957-1975.
- Özden, M. (2015). Prospective elementary school teachers' views about socioscientific issues: A concurrent parallel design study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 333-354
- Özer-Keskin, M., Keskin-Samancı, N. ve Yaman, H. (2013). Argumentation based bioethics education: sample implementation on genetically modified organisms (gmos) and genetic screening tests. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1383-1391.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitapevi. (Özgün çalışma, 2005)
- Ratcliffe, M. ve Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadler, T. D. (2003). *Informal reasoning regarding SSI: Their influence on morality and content knowledge*. Yayınlanmış doktora tezi. ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI no. 3080007) veri tabanından erişildi.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4 – 27.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyo-bilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tal, T. ve Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: classroom culture and students' performances. *Cultural Studies of Science Education*, 1(4), 615-644.
- Taşpınar, P. (2011). *Sosyobilimsel tartışma destekli sağlık eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sağlık bilincinin ve içerik bilgisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarına Yönelik Görüşleri ve Çalışmalarına Yansımaları

- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(6), 2327-2348.
- Topçu, M. S., Sadler, T. D. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2010). Pre-service science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: the influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Walker, A. K. ve Zeidler, L. D. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Wolfensberger, B., Piniel, J., Canella, C. ve Kyburz-Graber, R. (2010). The challenge of involvement in reflective teaching: Three case studies from a teacher education project on conducting classroom discussions on socio-scientific issues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 714-721.
- Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
- Yakob, N., Yunus, H. M. ve May-Yi, C. (2015). Knowledge and practices in teaching socio-scientific issues among Malaysian primary school science teachers. *US-China Education Review A*, 5(9), 634-640.
- Yaman, H. H. (2012). *Argümantasyon tabanlı biyoetik eğitiminde örnek bir uygulama: Genetiği değiştirilmiş organizma ve genetik tarama testi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zengin-Kırbağ, F., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G. ve Şener, A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyobilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi*. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27783.pdf> adresinden erişildi.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

EXTENDED ABSTRACT

The Views and Reflections of Preservice Science Teachers Regarding Implementations of Socioscientific Issue Based Instructions

Ayşegül EVREN YAPICIOĞLU²

The use of socioscientific issues based instruction (SSIBI) contributes to the preparation of conscious and sensitive citizens. These open-ended issues comprise the social dimensional scientific content that usually remains on the social agenda and gives people feelings of dilemma. Training on socioscientific issues and views regarding this training are the prerequisites for the upbringing of students responsible from the future of the public. The purpose of the study was to determine the views and reflections of preservice teachers regarding the implementations of socioscientific issue based instruction in Science Teacher Education. The study was designed as a multiple case study which is one of the qualitative research designs. Preservice Science Teachers (PSTs) carried out implementations of socioscientific issue based instruction in the first case, as they were involved in the teaching process and as a continuation of the current routine in the second case. Focused research problems were: "What are the views of PSTs on implementations of socioscientific issue based instructions?" "How are socioscientific issue based instructions reflected on their studies?". Participants were determined based on four different qualitative data collection tools. The participant group carried out Three Grade of Science Teacher Education Program's students during the 2014-2015 academic year. Qualitative data sources constitute of classroom observations, diaries (ne: 28, nc: 28), focus group interview (ne: 4, nc: 4) and unit plan studies (ne: 13, nc: 14).

It was determined that the views of PSTs regarding socioscientific issue based instruction approach be comprised of three themes: "subject context of science education", effective teaching methods and techniques in socioscientific issue based approach "relations between socioscientific issues and attainments of the Elementary Science Lesson Curriculum". Both experiment and comparison groups mentioned about two subthemes of "subjects of basic scientific knowledge content" and "subjects of socioscientific issue content". The most repetitive codes are organ donation and transplantation (fe=28, fc=26), environmental issues (fe=15, fc=11), genetically modified organism (fe=15, fc=15), blood donation (fe=14, fc=7), global warming (fe=11, fc=9), nuclear power plants (fe=10, fc=16), waste control and recycling (fe=8, fc=6) and cloning (fe=6, fc=8) in subtheme of Subjects of socioscientific issue content. However, when the two groups were compared internally, number and variety of codes were observed to be more in the experiment group rather than the comparison group (fe>fc). Also, PSTs mentioned Turkey's agenda such as mining accidents, abortion and road building (causing deforestation) in their examples. Another theme, which can be observed from qualitative data, was effective teaching methods and techniques in socioscientific issue based instruction approach. Dilemma cards (fe=33, fc=26), argumentation (fe=23, fc=20), problem scenarios (fe=18, fc=12), concept cartoons (fe=7, fc=6) and view development techniques were specified as the teaching methods to be applied the most in both expressions of the groups. PSTs express their views about theme of "relations between socioscientific issues and attainments of the Elementary Science Lesson Curriculum" as "attainments should be increased (fe=19, fc=18)", "curriculum refer to attainments (fe=14, fc=12)", "features of attainments including socioscientific issue (fe=6, fc=3)" and "ability to distinguish attainments of including socioscientific issue (fe=9, fc=4)". When the reflections of SSIBI approach to their unit plan studies were evaluated, it was observed that the experiment group reflects by way of using

¹ This study is derived from Doctorate Thesis and it presented in IInd International Eurasian Educational Research Congress as a oral presentation.

² Phd, Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty, Muğla, TURKEY, aevren@mu.edu.tr

dilemma cards ($f_e=16$, $f_c=2$), whereas the comparison group reflection is news bulletins ($f_e=2$, $f_c=10$). By comparison with their all of unit plan studies, the experiment group prepares much more implementations of socioscientific issue based instruction than the comparison group ($f_e=26$, $f_c=17$).

Views and reflections of PSTs related to socioscientific issues were evaluated in the study. Although similar themes (T1: Subject context of science education, T2: Effective teaching methods and techniques in socioscientific issue-based approach, T3: Relations between socioscientific issues and attainments of the Elementary Science Lesson Curriculum) have been reached in two groups, variety and number of repetitive codes were more thorough in the experiment group which was education based on implementation of SSIBI. SSIBI with implementations contributed to the more experienced while providing a deeper vision for PSTs. PSTs in the experiment group reflect views in accordance with their own unit plan studies. They form a view on dilemma cards as an effective teaching method in socioscientific issue based instruction approach so that this teaching tool is preferred more in their unit plan studies. The reason why PSTs determine and utilize dilemma cards as an effective teaching method was that dilemma cards activity is based on collaborative interaction such as explaining opinions, listening to the opinions of others, and putting forth opposing discussions for reaching decisions in the experiment group. They can be carried out continuously in action. However, even though the comparison group viewed dilemma cards as a very effective teaching method in the SSIB instruction approach, they used bulletin news which is paper-pencil activity with inactive PSTs since most of the action is carried out by the person in the classroom. This result indicated that they tend to teach how they were thought.

Other result in this study, PSTs' views to relations between socioscientific issues and attainments of the Elementary Science Lesson Curriculum. According to this result, PSTs viewed that attainments about socioscientific issues need to increase in curriculum. In addition, important findings and results were obtained, PSTs could not identify the attainments of socioscientific issues and enter the process of inquiry when attainments have characteristics of socioscientific issue. For this reason, socioscientific attainments of Elementary Science Lesson Curriculum may be emphasized to be distinguished by PSTs. Future science teacher education will be contributed by implementations of SSIBI.

Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi

Saliha EREN¹, Nefise Semra ERKAN²

Özet

Bu araştırma anasınıfına devam eden çocukların öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı eğitimin çocukların farklılıklara saygı kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesinde MEB'e bağlı iki ilkokul bünyesindeki anasınıfına devam eden toplam 104 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada deney grubuna "Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim" uygulanmıştır. Test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla "İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Farklılıklara Saygı Ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine "Mann-Whitney U testi" ile bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ön test farklılıklara saygı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıkların, uygulanan eğitimden kaynaklandığını göstermiştir. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin farklılıklara saygı kazanımını artırma etkisinin uzun süreli olup olmadığını sınamak için eğitimden bir ay sonra kalıcılık testi uygulanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun problem çözme becerisi son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Sonuçlar öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre MEB Okul Öncesi Eğitim Programına ait günlük eğitim etkinliklerinin yanında, öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitimle çocuklara farklılıklara saygının kazandırıldığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim, farklılıklara saygı, öyküleştirme yöntemi, farklılıklara saygı ölçeği

A Study on the Effect's of the Stroyline Based on the Education Five Years Old Children's to Gaining Respect for Diversities

Abstract

The purpose of this research is to analyse the children who attend kindergarten that training based on storyline method how to affect their respect for diversities. Two different primary schools have totally 104 children who were attending kindergarten for the 2013-2014 academic year in Ankara, and they both

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmış; 3-5 Eylül 2015 tarihinde Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen 4. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

¹ Uzm., Bilfen Eğitim Kurumları, e-posta: salihhaeren@bilfen.com

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: erkanssemra@hacettepe.edu.tr

depend on the program of MEB 2013. In this research “Personal information form” and “Scale of respect for diversities” was applied to collect data. Storyline method was applied to the experimental group. In this research, to find out the difference between scores of tests, “Wilcoxon Signed Rank Test” was applied. Besides, in the experiment and control groups according to the “Mann-Whitney U Test” whether the gender is a factor that affects the score of the “respect for diversities” or not. Regarding the findings of the research, there are significant differences in the pre-test and post-test scores of respect for diversities between control and experimental group. To figure out that whether the rising effect of designed Storyline method application is permanent or not, the permanence test was applied after one month and analysed. According to the analysis, there is no significant difference in post-test scores and permanence test large numbers of both experimental and control groups. According to the findings, it could be claimed that instructional activities which were prepared based on the Storyline method helped children to gain respect for diversities significantly when it was used in addition to the daily educational activities that have already existed in MEB Early Childhood Program.

Keywords

Early childhood education, respect for diversities, storyline method, a scale of respect for diversities

Giriş

İnsanların doğumundan itibaren kişiliğinin gelişmesinde etkili olan, doğuştan gelen ya da sonradan edindiği birçok rolü vardır: Bir ailenin üyesi olarak; anne, teyze, baba, amca, dayı, hala, torun, çalışan biri olarak; öğretmen, eğitimci, yazar, mühendis, doktor, avukat, belli karakteristik özellikleriyle; konuşkan, çekingen, sessiz, sakın, kaygılı ve fiziksel farklılıkları ile engelli, güçlü, kuvvetli, zayıf, hareketli (Üner, 2011).

Sosyal ve toplumsal dönütlerden oluşan bir yapı olan kişiliğin gelişmesinde bu roller kadar yaşanan eğitim sürecinin de etkisi tabii ki yadsınamaz. Eğitim, bireyin öğrenme yeteneğiyle ortaya çıkan ve yaşamımız boyunca önemini hiç bir zaman kaybetmeyecek bir kavramdır (Coşkun, 2013). Bir süreç olarak adlandırdığımız ve bireyin yaşam boyu edindiği deneyimlerin tümünü kapsayan eğitim; okul öncesinde, okul yaşamında, okul dışında ve okul bittikten sonra kısacası her yerde yaşam boyu devam eder. Bu eğitim süreci insanın dünyaya bakışını oluşturan kazanım etkinlikleri olarak anlaşılmalı ve insanlar buradan kendilerine resmettikleri ile dünyadaki kendi resimleri arasındaki ilişkiyi anlayıp bütünleştirebilmelidirler.

Okul öncesi dönemde alınan eğitimin uzun vadede bireyin hayatını olumlu yönde etkilediğini düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimi tek boyutlu düşünülmemesi gereken, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya ve çevresiyle iletişim kurmaya çalıştığı, bulunduğu toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitimidir (Berk, 2006). Okul öncesi dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarına ve kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuklara uygun eğitim fırsatları tanınarak ve onlara rehberlik edilerek, çocukların gelişimleri tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde geliştirilebilir (Aktan ve Divrengi, 2010). Aynı zamanda toplumdaki rolleri, cinsiyet, renk, dil ve fiziksel yeterliliklerin farkına varıldığı bu dönemde, düşünceleri yetişkinlerin düşüncelerinden daha üretken olabilen çocuklara uygun eğitim fırsatları sağlamak gerekmektedir. Kendilerine özgü düşüncelere, ilgilere ve ihtiyaçlara sahip olan çocuklar, ciddi izlenimleri ve tecrübeleri bir araya getirebilir, kayda değer buldukları farklılıklardan harika sonuçlar ortaya çıkarabilirler (Üner, 2011).

Farklılıklara saygı ise okul öncesi dönemde kazanılması gereken sosyal becerilerden birisidir. Sosyal beceriler; sosyal yeterliğin bir parçası olan, öğrenilmiş davranışları içeren, kişinin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıran, kişinin sosyal ortamlarda olumlu tepki vermesini sağlayan, sosyal davranışları içeren, sosyal ortamlarda kullanılan, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlar. Aynı zamanda sosyal beceriler; var olan becerilerin pekişmesine olanak

sağlayan, sosyal açıdan kabul edilebilecek yanıt ve davranışlar çeşitlerini oluşturmaya yardım eden davranışlardır (Ekmişoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemde “farklılık” kavramı daha çocuk 3-4 aylıkken oluşmaya başlar. Çocuk 3-4 aylıkken; kendilerini başkalarından ayırır. 12 aylıkken; ailesinden farklı bir zihinsel dünyası olduğunu fakat bazı ortak noktaların olduğunu fark eder. 18 aylıkken; hayal dünyası daha etkin hale gelir ve insan olduğunu fark eder. 2 yaşındayken; cinsiyetinin farkına varmış olur ve fiziksel farklılıkları merak etmeye başlar. 2-3 yaşındayken; ön ayrımcılık başlar yani farklılıkları fark eder. 2-4 yaşındayken; farklılıkları kendisine açıklayabilecek kaynakları aramaya başlar. 5 yaşındayken; kendi öz kültürel kimliği ile kültürel geçmişini ve buna bağlı olarak etnik kimlikleri anlamaya başlar (Ekmişoğlu, 2007). Bu dönemde çocukların insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek öğrendikleri görülmüştür. Bu farklılıklarla ilgili olarak sözlü ya da sözsüz mesajlarla çevrelerine çok ilginç aktarımlarda bulunmaktadır (Ekmişoğlu, 2007). Bu da önyargılara ve olumsuz düşüncelere sebep olmaktadır. Bu yüzden farklılıklara saygı etkinliklerini kapsayan bir programla, her bir çocuk süreç içerisinde aktif rol alarak daha soyut bir beceri olan farklılık kavramını öğrenebilir. Her çocuğun öğrenme ve algılama yolları birbirinden farklılık göstermektedir. Çünkü her çocuk bir bireydir ve farklıdır (Üner, 2011). Bu yüzden çocukların belli dönemlerde sahip oldukları özellikler dikkate alınarak farklılıklara saygıyı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğer okul öncesi dönemde bu kavrama ilişkin olumsuz duygular aşılmazsa; kırılması güç ön yargılar oluşabilir (Merrel ve Gimpel, 1997).

Farklılıklara saygıyı kazandırmaya yönelik etkinliklerin ise normal bir günlük planda bulunması gerekmektedir. Çember zamanında açık uçlu sorular sorarak, Türkçe dil etkinliklerinde dünyayı tanıtan kitaplar ve öyküler kullanarak, sınıf oyuncaklarında kimlikli bebekler bulundurarak, etkinliklerde farklılıklarla ilgili resimler kullanarak ve drama çalışmaları yaparak çocuklar farklılıklara saygıyı kazanabilirler (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Fakat okul öncesi öğretmenleri eğitim ortamlarında farklılık kavramlarına yeteri kadar yer verememektedirler (Ekmişoğlu, 2007). Bunun nedenleri ise; farklılık kavramına yönelik temel düşünceler, farklılık kavramına dair etkinliklere programda yeteri kadar yer verilmemesi, bu eğitimin sadece sosyal-duygusal alanda birkaç kazanım ve göstergede yer aldığı, farklılık kavramlarına yönelik yeteri kadar materyalin eğitim ortamlarında bulunmaması olarak görülmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Üner (2011)'in okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği araştırmasında da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkiye’de Aralık 2004 - Mart 2006 tarihleri arasında Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) toplumda kültürel çeşitlilik ve farklılıklara saygı bilincini geliştirmek amacıyla 3-6 yaş grubu çocuklarda “Eken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesini başlatmıştır. Bu alanda yapılan ilk çalışma kapsamında “farklılıklara saygı / ayrımcılığa karşı” eğitim yaklaşımını hayata geçirmek üzere, çocuklar ve yetişkinler için eğitim programları geliştirilmiştir. Türkiye’de bu alanda çalışan akademisyenlerle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve MEB’e bağlı anaokulları ile işbirliği yapılmıştır. Süreç, temel ayrımcılık alanlarının tespitiyle başlatılmış ve bir taslak program geliştirilmiştir. KEDV Yayınları tarafından bu program fotoğraf ve video görüntüleri ile destekli “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” adıyla yayınlanmıştır (KEDV, 2006). Bu projeden sonra 10.08.2006 tarihinde 336 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca kabul edilerek yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yapılan değişiklikler arasında farklılıklara saygıya da yer verilmiştir. Programda farklılıklara saygı “Okul Öncesi Eğitimde Sorumluluk, Çevre Duyarlılığı ve Farklılıklara Saygı Eğitimi” başlığı altında görülmektedir. Öğretmenlere rehber olması için hazırlanan etkinlik kitabında ise farklılıklara saygı ile ilgili beş etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinliklerin ikisinde “empati geliştirme”, diğerlerinde ise “ten ve ırk”, “kültür” ve “görünüş” kavramlarına yer verilmiştir (Ekmişoğlu, 2007).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında ise 2006 programından farklı olarak bireysel desteğe ihtiyacı olan çocukların (görme yetersizliği, işitme yetersizliği gibi) eğitiminde; onları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında bilgi verilmiş ve örnek olarak hazırlanan etkinlik kitabında da buna yer verilmiştir. Örneğin zihinsel yetersizliğe sahip bir

öğrencisi olan öğretmen; etkinlik kitabını incelediğinde, etkinlikleri öğrencisi için nasıl uyarlayabileceğini öğrenebilmektedir. Fakat farklılıklara saygı kazanımına önem veren bir programın öğrenme merkezlerinde de farklılıkları yansıtan eğitsel malzemelerin bulunması gerekmektedir (KEDV, 2006). Uygulanmakta olan MEB 2013 Okul Öncesi Programı incelendiğinde, öğrenme merkezlerinde bulunması gereken materyallere örnekler bölümünde farklılıkları yansıtan eğitsel malzemelere rastlanmamıştır. Aslında bu tür malzemelerin özellikle kitap (farklı dillerde ve farklı ülkeleri tanıtan kitaplar), drama (kimlikli bebekler, farklı kültürleri yansıtan objeler gibi), müzik (farklı ülkelerin müzikleri gibi) ve sanat (kültürleri yansıtan resimler, farklı ülkelere ait resimler gibi) merkezinde olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönemde her şeyi somut olarak öğrenmek mümkün olmadığı gibi, soyut olan olay ve kavramları somutlaştıracak, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak çeşitli materyallere ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Tepetaş, 2011).

Eğitim sistemi içerisinde yeniliklere yer vermek, farklı yöntem ve teknikleri kullanmak daha fazla çocuğa farklı yollarla ulaşmayı sağlayabilir. Aslında eğitimde “Nasıl öğreteceğiz?” sorusu yıllar içerisinde değişime uğrayarak “Nasıl öğrenmeli?”, “Nasıl yol göstermeli?” gibi sorulara dönüşmüştür (Gordon, 2013). Bu değişim dünyada gelişen post-modernizm felsefesinin de etkisiyle daha bireysel, daha çocuk merkezli, esnek bir eğitim anlayışına bürünmüştür. Post-modernizm felsefesine bağlı olarak ortaya çıkan “Yapılandırmacı” anlayış öğrenme ortamında temel olarak bireyselliği ve bilginin çocuk tarafından yapılandırılmasını anlatır (Senemoğlu, 2011). Bireyler kendilerinde var olan bilgiyi yeni bilgiler ile birlikte harmanlayarak yeniden oluştururlar ve kendilerinden bir şeyler katarak, öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler.

Bireylerin edindikleri yeni bilgilerin, önceki bilgileri ve tecrübeleri tarafından yönlendirildiği ve bunun üzerine kendi bilgilerini çeşitli aktiviteler ve çalışmalarla inşa ettiği görüşüne dayanan öyküleştirme yöntemi; okul öncesi dönemde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerden biridir (McNaughton, 2007). Çocuğun aktif katılımının sağlandığı bu yöntemde; çocukların araştıracağı, deneyeceği ve kendi çözüm yollarını üreteceği bir yapı oluşturulur. Öyküleştirme yöntemi çocukların öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir yöntem olarak ilk defa İskoçya’da ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde çocukların daha iyi öğrenmesini ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayabilmek için yapar ve yaşayarak öğrenme dikkate alınmıştır (Tepetaş, 2011). Öyküleştirme yönteminde çocuklara sorumluluk almasına fırsat tanınırken; bilişsel, dil ve sosyal-kültürel gelişimleri desteklenir. Öykünün parçasıymış gibi ilerleyen olaylarda çocuklar kavramları nasıl öğrendiklerinin farkına varamadan, öğrendikleri yeni bilgileri süreçte eğlenerek kullanmaya başlarlar (Coşkun, 2013). Bu yüzden öyküleştirme yönteminin çocukların motivasyon seviyelerini artırırken; düşünce ve tecrübelerini de artırdığı görülmüştür (Barret, 2010).

Öyküleştirme yöntemi yapılandırmacı yaklaşımın bir uygulaması olarak görülmektedir. Çocukların bilgiyi farklı kaynaklardan araştırarak kendilerinin edindikleri, öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları, işbirliği içinde çalıştıkları ve öğretmenin rehber olduğu düşünüldüğünde öyküleştirme yönteminin yapılandırmacılık görüşünün temelleri üzerine kurulu olduğu söylenebilir (Bacak, 2008). Ancak öyküleştirme yönteminin yapısında, bu yöntemin diğer yöntemlerden ayrıldığını gösteren dört temel unsur vardır; zamanlama, planlama, öğretmen ve gruplama (Creswell, 1997). Öyküleştirmeye ayrılacak zaman çeşitli şekillerde olabilir. Bazı uygulayıcılar tüm bir öğretim yılını öyküleştirme yöntemini işlerken, bazıları konu olarak işlemişlerdir (Tepetaş, 2011). Programda içeriği çocukların kazanmasını istediğimiz bilgi ve görüşleri kazandırıcı etkinliklerle düzenlemek gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin ayrıntılı bir planlama yapmasını gerektirir; tıpkı bir yıllık plan hazırlar gibi yapılacak tüm detaylar yer almalıdır. Öyküleştirme yöntemi, öğretmenler arasında yoğun iş birliği gerektirir. İlk olarak planlama aşamasında ihtiyaç duyulan işbirliğine, süreci uygulama aşamasında da ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece farklı bakış açılarıyla ortaya çıkan sorunlara da değişik çözüm yolları bulunabilecektir (Creswell, 1997). Bazı etkinlikler çocukları kendiliğinden bireysel çalışmaya, bazıları ise grup çalışmasına yönlendirir. Bazı çocuklar grup çalışmalarında daha fazla bilgi edinirken, bazı çocuklar bireysel çalışarak daha başarılı olabilmektedir. Creswell’in (1997) düşüncesi de bunu doğrulamaktadır. Öyküleştirme yöntemi çocuklara her iki çalışma grubunu da sunarken, çocukları farklı öğrenme stilleri ile desteklemektedir. Grup sayıları öğretmenler tarafından belirlenirken, etkinliklere göre grup sayıları değişebilir. Önemli olan çocuklara, ne kadar süre bu

gruaplarda çalışacaklarının ve onlardan grupta yapmaları istenilen şeylerin açıkça belirtilmesidir (MacBlain, 2007).

Öyküleştirme yönteminde çalışmanın bir başlığı olması gerekmektedir. Bu başlık ile program arasında bir bağlantı olmalı ki, öğretmen bu bağlantı paralelliğinde bir metin oluşturur. Oluşturulan bu metin için gerekli olan en temel üç öge ise; sahne, karakterler ve olaylardır. Böylece öykü şekillenmeye başlar. Programda yer alan detaylara dikkat edilerek oluşturulan öykü içerisinde mantıksal bir yapı sağlanır (MacBlain, 2007). Öyküleştirme yönteminde bilinmesi gereken ilkelerden bazıları ise şunlardır (Creswell,2007):

Öykü İlkesi

İnsan yaşamının önemli bir parçasını oluşturan öyküler aracılığıyla; tarih, din, kültür gibi öğeler aktarılmaktadır. Öyküler insanların yaşantılarının birer parçası olduğundan; insanları anlamamızda ve insanların hem kültürel hem de tarihi yaşam biçimlerini çözmemizde bize yardımcı olmaktadır (Creswell, 2007).

Tahmin İlkesi

Tüm çocuklar “sonrasında neler olacağını” bilmek isterler. Zaten merak insanın içinde olan ve bilgi toplumunda insanların gerekli özellikleri arasında gösterilen temel bir olgudur. Çocuklar öykünün nasıl devam edeceğini, öykü bitse bile öykünün devamında ne gibi olayların gelişebileceğini merak ederler. Merak eden çocuklar da olayları ihtimaller dâhilinde tahmin etmektedirler. Bu durum ise çocuğun öyküyü daha iyi işlemesini sağlamaktadır. Zaten iyi bir öykü, çocukları içine çekerek neler olacağını tahmin edilmesini ve öyküde gizli öğelerin zevkle sezinlenmesini sağlamaktadır (Coşkun, 2013).

Takdir İlkesi

Eğlenerek ve heyecanla ortaya çıkan anlatımı beğenmemiz ve olacak olayları tahmin etmemiz için bize zaman veren öykünün iyi bir öykü olduğu söylenebilir. Bütün çocuklar daha sonra ne olacağını bilmek istediği için, öyküyü bölüm bölüm takip ederler. Çocukların beğenisi “Bir dahaki öykü ne ile ilgili olacak?” sorusuyla da ortaya çıkar. Çocuklar kendilerini sürecin bir parçası olarak kabul ettikleri için takdir; öğrenmenin okul içinde de olsa, dışında da olsa her zaman devam ettiğini kanıtlar (Bacak, 2008).

Öğretmenin İpi İlkesi

Öyküleştirme konusunda öğretmen ve çocuk arasındaki ikili ilişkileri ve işbirliğiyle öyküyü oluşturmayı içeren bir ilkedir. Öğretmen, her zaman program hedeflerini içermesi için planlanan gerçek öykü temasını yani ipi tutar. Bu ip ne çok sıkı, ne de çok gevşek olmalıdır. İpin sırrı, esnek olması ve sayısız kıvrımlara, bükülmelere hatta düğümler oluşmasına imkân vermesidir. Tema, ip üzerinde dolaşan bir yoldur ve beklenmedik sapmalara ve dolambaçlara rağmen çocuklar öğretmenin hazırladığı yolu takip ederek öğretmenin planladığı programı öğrenirler. Çocuklar öğretmenin planlamış olduğu programı yaşarken, kendilerini kontrol etme becerisini geliştirir (Yiğit, 2008).

Sahiplik İlkesi

Çocuklar bağımsız rol aldıkları projelerde ya da grup çalışmalarında kendilerini sorumlu ve istekli hissettikleri için bu; çocukları en fazla motive eden ilkedir. Öyküleştirme yöntemi çocuklara sorduğu anahtar sorularla (“..... nedir?”, “Sizcenasıl bir şeydir?” veya “..... hakkında ne düşünüyorsunuz?” gibi), onların fikirlerine saygı duyulduğunu hissettirir. Çocukların fikirleri dikkate alınarak sürece başlanması, onların doldurulmayı bekleyen boş bir levha olarak görülmediği anlamına gelmektedir. Çocukların fikirleri doğrultusunda öykünün yapılandırılarak başlaması ve bunu sınıfta görsel olarak hayata geçirilmesi; tüm öykü temasını sürdürecektir enerjisi elde etmeye olanak sağlar (Tepetaş, 2011).

Bağlam İlkesi

Yeni öğrenmeler önceki öğrenmelerle bağlantılı olmalıdır ki, çocuklar bilinenden bilinmeyene doğru giderek öğrensinler. Bu yüzden konular aşamalı bir şekilde verilmelidir. Kolaydan zora, eski bilgilerden yeni bilgilere doğru bir akış olmalıdır. Öyküleştirme konusu çocuklara gerçek yaşamı yansıttığından, bağlam tanıdık ve çocuklar kendi yaşamlarıyla öykü arasındaki ilişkiyi kurmaktadır (Coşkun, 2013).

Tema İlkesi

Aslında bu ilke, öykü ilkesiyle doğrudan ilgilidir. Çocuklar yeni öğrenilenleri önceki bilgiye bağlarken; anlamlarını bilinenden bilinmeyene doğru düzenlemelidirler. Çocuktan öğrenmesini istediğimiz şeyi neden öğrenmesini istediğini ortaya koyan temadır. Öykü teması gerçek hayatı yansıttığından; tema tanıdık ve çocuklar temanın kendi hayatlarıyla ilişkisini görebilirler. Çocuklar temanın onlardan istediği şeyi bildiği ve dikkate aldığı için; araştırır, becerileri uygular ve yeni bilgiyi özümserler (Bacak, 2008).

Uygulamadan Önce Yapı İlkesi

Çocuklardan düşüncelerini ifade etmelerini istemeden önce, onların daha önce kazanmış oldukları bilgileri en üst noktaya kadar getirdiklerinden emin olmalıyız. Böylece kendi sorularını oluşturabilirler ve bunlara yanıt aramaya başlayabilirler. Çocuklar bildikleri konuları dile getirerek neleri bilmediklerini keşfedebilirler. Bunun için öğretmen; ortamın oluşturulmasına, araştırma yapılmasına, sunum yapılmasına veya bir maketin yapılmasına uygun bir yapı sunmalıdır. Örneğin bir duvar panosu oluşturabilir. Bu yapı, gerekenleri tek başına yapmak için gerekli beceriye sahip olmayan çocuklar açısından da eşitlik sağlamaktadır. Bu becerilere sahip olan çocuklar ise kendi başarılarına çalışmaya yönelebilirler. Uygulamadan önce belirli bir yapının bulunması ilkesi, gerekli şartlar sunulduğunda, tüm çocukların kendilerinden istenenleri başarıyla yerine getirebileceği inancını desteklemektedir (Yiğit, 2007).

Öyküleştirme yönteminde çocuklar öğretmenleri ile birlikte planladıkları sürecin içerisinde yaşarken; hayal güçlerini harekete geçirir ve sorun çözmeye uygun basamakları kullanırlar. Akranlarıyla paylaşımda bulunarak öğrenirken; nasıl öğrendiklerinin farkına bile varmadan yeni bilgileri süreçte eğlenerek kullanmaya başlarlar. Çocuklar süreçte aktif rol alırken; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan etkinliklerle farklı öğrenme yollarını deneme fırsatı edinirler (Creswell, 2007).

1970'li yıllardan beri farklı ülkelerde bir eğitim yöntemi olarak kullanılan öyküleştirme yönteminin Türkiye de özellikle sosyal bilgiler, fen ve matematik eğitimi gibi alanlarda kullanıldığı ve ilköğretim düzeyinde yapılan bu çalışmaların olumlu etkisinin olduğu yapılan alan yazın taramasında bulunan farklı çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Güney (2003) tarafından Ankara'da yapılan "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı çalışmada öyküleştirme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, İlköğretim 5. sınıf öğretim programında son yapılan değişiklikten önce var olan "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi araştırmacı tarafından öyküleştirme yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma yapmanın öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırmakta olduğu görülmüştür. Yiğit (2007) tarafından Bolu'da yapılan bir çalışmada ise İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinde Öyküleştirme Yönteminin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Öyküleştirme Yönteminin öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Bacak (2008) Manisa ilinde yaptığı çalışmasına İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Programdaki "Hepimizin Dünyası" ünitesiyle sınırlandırdığı çalışmada; deney ve kontrol grubundan oluşan toplam 36 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda; öyküleştirme yönteminin akademik başarıyı ve yaratıcılığı arttırdığı sonucuna varmıştır. Özden (2012) ise İstanbul ilinde yaptığı

çalışmasında ilköğretim 5. Sınıf öğrencileriyle “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesinde öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öyküleştirme yöntemine dayalı hazırlanan öğretim planının çocukların öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir ilerleme sağladığı görülmüştür. Coşkun (2013) ise “Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi” adlı araştırmasında; “Tamsayılar ve Mutlak Değer” ünitesi deney grubunda Öyküleştirme Yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut yöntemler aracılığıyla öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda başarı düzeyleri açısından deney grubunda anlamlı bir farklılık çıktığı görülürken; matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmüştür. İlköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar dışında Tepetaş (2011) ise araştırmasında 6 yaş çocuklarının temel kavram ve bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması hazırlamıştır. Araştırma sonucunda ise öyküleştirme yöntemiyle öğrenim gören deney grubunun temel kavram bilgi düzeylerinde, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tüm bu bilgiler ışığında farklı ülkelerde bir eğitim yöntemi olarak kullanılan ve Türkiye’de de çeşitli yaş gruplarında etkisi araştırılan öyküleştirme yönteminin, beş yaş çocuklarına farklılıklara saygının kazandırılmasında bir etkisinin olup olmadığı bu araştırma ile incelenmiştir. Bu araştırma Ankara ilindeki MEB’e bağlı iki ilköğretim okuluna bağlı anasınıfına devam eden beş yaşındaki çocuklar, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, eğitim süreci, öyküleştirme yöntemini kullanarak hazırlanan altı haftalık “farklılıklara saygı eğitimi uygulaması” ve farklılıklara Saygı Ölçeğinin çocuklara belli aralıklarla üç kez uygulanması ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarına farklılıklara saygının kazandırılmasındaki etkisi incelemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler (Büyüköztürk, Çakmak Kılınç, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Desende bağımlı değişken, beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı kazanımı MEB 2013 Okul Öncesi Programında uygulanan etkinliklere göre kazanmaları, bağımsız değişken ise çocukların farklılıklara saygı kazanmasında etkisi incelenen öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programıdır.

Araştırmada, 2x3’lük bir karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını diğeri ise, deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi) tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak Kılınç, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Araştırmada kullanılan yarı deneysel desen Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Ön test-son test- kalıcılık testi kontrol gruplu araştırma deseni

<i>Grup</i>	<i>Ön Test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son Test</i>	<i>Kalıcılık Testi</i>	
GD	M	O1	XÖY	O3	O5
GK	M	O2	X	O4	O6

GD: Öyküleştirme Yöntemine dayalı eğitim verilen deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

M: Deneklerin gruplara yansız atanmadığını

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini,

O5: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümlerini,

O6: Kontrol grubunun kalıcılık test ölçümlerini,

XÖY: Deney grubuna uygulanan öyküleştirme yöntemine dayalı farklılıklara saygı eğitim etkinliklerini
X: Kontrol grubuna bir işlem yapılmadığını, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı etkinliklerine devam ettiklerini göstermektedir (Büyüköztürk 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki resmi kurumlardan MEB'e bağlı Gülten Kösemen ve Kurtuluş ilkokulları anasınıflarının yöneticileri, öğretmenleri ile görüşülerek, portfolyoları ve kişisel dosyaları incelenerek sosyo-kültürel özellikler açısından benzer özelliklere sahip beş yaş çocuklarının devam ettiği sınıflar belirlenmiştir. Daha sonra benzer özelliklere sahip olduğu belirlenen sınıfların bulunduğu okullardan deney ve kontrol grupları küme (grup) örnekleme yolu ile saptanmıştır. Bu bağlamda araştırma; çalışma grubunu oluşturan çocukların eş ve benzer nitelikte olduğu sayılına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bütün bu işlemler sonucunda deney grubuna Gülten Kösemen İlkokulu anasınıfında bulunan dört şubeden 52 çocuk ve kontrol grubuna Kurtuluş İlkokulu anasınıfında bulunan 6 şubeden 52 çocuk dâhil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde daha önce öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin uygulanmamış olma sınırlılığı aranmış ve her iki anasınıfında da daha önce bu tekniğin kullanılmamış olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak da olsa öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimden etkilenebilecekleri düşüncesiyle deney ve kontrol grupları ayrı okullardan seçilmiştir.

Deney grubunda araştırma başlangıcında dört şubede 56 çocuk bulunmaktaydı. Ancak iki ailenin başka bir semte taşınması sebebi ile iki çocuk okuldan ayrılmıştır. Diğer iki çocuk ise sağlık problemleri sebebiyle okula düzenli olarak devam edememişlerdir. Bu nedenle deney grubu sayı olarak 52' de sabitlenmiş ve eğitim programının uygulanmasına 52 çocuk ile devam edilmiştir. Deney grubunun bulunduğu okul sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere yarım gün eğitim vermektedir. Bu sebeple sabah okula gelen iki şube ve öğleden sonra okula gelen iki şube birleştirilmiştir. Böylece sabahtan 26 çocuk, öğleden sonra 26 çocuk olmak üzere deney grubu iki gruptan oluşmuş ve iki grupta da aynı çalışmalar yapılmıştır. Gruplar okulda yarım gün eğitim aldıkları için, araştırmacı deney grubuna altı hafta boyunca her gün giderek; sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere iki deney grubuna da yarım gün boyunca öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programı uygulamaları yapmıştır.

Kontrol grubunun bulunduğu okulda da çocuklara sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere eğitim verilmektedir. Bu yüzden okulda sabahtan üç şube, öğleden sonra üç şube olmak üzere altı şubede toplam 106 çocuk bulunmaktadır. Bu şubelerden küme örnekleme yöntemiyle çocuklar seçilerek, sabahtan ve öğleden sonra eğitim alan birer gruptaki toplam 52 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu gruplarda bulunan çocuklar okul öncesi öğretmeni tarafından 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre hazırlanan günlük eğitim programı ile eğitimlerine devam etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada belirlenen araştırma soruları dikkate alınarak, problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik öneriler elde etmek amacıyla ilgili alanda veri toplanmıştır. Araştırmada, birincil veri kaynağı olarak; Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen "Farklılıklara Saygı Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan çocukların ve onların aileleri hakkındaki demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formları kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Kişisel Bilgi Formu

Örnekleme dâhil edilen çocuklar ve aileleri hakkındaki demografik bilgileri içeren ve 10 sorudan oluşan form, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup aileler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı hakkında bilgi edinilmesini sağlayan kişisel bilgi formları, aileler hakkında da yaş, eğitim durumu ve meslek

gibi bilgilerle ilgili sorular içermektedir. Kişisel bilgi formları aracılığıyla çalışma grubuna dâhil olan çocuklar ve aileleriyle ilgili demografik bilgiler toplanmıştır ve çalışma grubunun özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Farklılıklara Saygı Ölçeği

Çalışmada belirlenen araştırma sorularını dikkate alarak araştırmacı, problemi daha ayrıntılı tanımlamak ve problemin çözümüne yönelik verileri elde etmek amacıyla Farklılıklara Saygı Ölçeğini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği” çalışmaya dâhil edilen çocukların farklılıklara saygı kazanımını değerlendirilmek için ilgili izin ve onay alınarak kullanılmıştır. Toplam 30 sorudan oluşan ölçek, uygulamalar öncesinde ön test, uygulamalar sonrasında son test ve son testten bir ay sonra kalıcılık testi için kullanılmıştır ve toplanan tüm verilerin istatistiksel analizleri yapılarak değerlendirilmiştir. Farklılıklara Saygı Ölçeği, farklılıklara saygı kazanımı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak Ekmişoğlu (2007) tarafından beş-altı yaş çocukları için yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği; farklılık alanlarına ilişkin olarak cinsiyete yönelik 5 madde, aile-sosyal yaşama yönelik 9 madde, engel durumuna yönelik 8 madde ve farklı kültürel geçmiş durumuna yönelik 8 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. 5 alt bölüm ve 30 maddeden oluşan bu ölçek; cinsiyet, aile-sosyal yaşam, engel ve farklı kültürel geçmiş durumlarını içermektedir. Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama süresi çocuğun yaşına ve yeteneğine göre yaklaşık olarak 20-25 dakika arasında değişmektedir (Ekmişoğlu, 2007: 77).

Farklılıklara Saygı Ölçeğinin iç tutarlık katsayısına bakıldığında; en yüksek iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha yöntemi ile bulunduğu ve bu değer, 6948 olduğu görülmektedir. Bu değer okul öncesi dönemi üzerinde yapılan bir çalışma için iyi bir değer olarak kabul edilmektedir. En düşük iç tutarlık katsayısı ise bir testin yarıya ayrılan metoduyla bulunan Sperman Brown ve Guttman ile elde edilmiştir. Sperman Brown ,4527 ve Guttman ,4527 olarak bulunmuştur (Ekmişoğlu, 2007). Ölçeğinin madde analiz sonuçları kapsamında 3 ayrı madde analiz tekniği kullanılmıştır. Bunların ilki; her bir sorunun test toplamı ile korelasyona dayalı “madde toplam değeri (item total)”dir. İkincisi; teknik her bir sorunun değerinin toplamdan çıkartıldıktan sonra kalan madde ile korelasyonuna dayalı “madde kalan (item remander)” değeridir. Üçüncüsü ise; teknik madde ayırt edicilik indeksleridir. Her bir sorunun 3 teknikte anlamlı sonuç vermesi beklenirken; istatistiksel açıdan 3 teknikten birinde de anlamlı sonuç alınması yeterlidir. Bu ölçekte de tüm maddelerin hiç olmazsa bir teknikte anlamlı sonuç verdiği için, tüm maddelerin kalmasına karar verilmiştir. Araştırmacı yaptığı istatistiksel işlemlere göre Farklılıklara Saygı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir test olduğunu dile getirmiştir (Ekmişoğlu, 2007).

Ölçekte yer alan maddeler ve ölçeğin iç tutarlık değeri dikkate alındığında; Farklılıklara Saygı Ölçeği, Öyküleştirme Yöntemine dayalı eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların değerlendirilmesini sağlayabileceği için seçilmiştir.

Bu araştırma için de kullanılan Farklılıklara Saygı ölçeğinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Farklılıklara Saygı ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü Cronbach Alfa değeri 1'e ne kadar yakınsa güvenilirlik değerinin de o kadar yüksek olduğu ifade edilir (Büyüköztük ve ark., 2008).

İşlem

Araştırmaya başlamadan önce araştırmaya dâhil edilecek çocukların ailelerine gönüllü katılım formu gönderilmiş ve araştırma hakkında ailelere bilgi verilmiştir. Aynı zamanda bu formla birlikte ailelerin çocuklarının bu çalışmaya katılımcı olmasına izin verip vermedikleri ailelere sorulmuştur. Gönüllü katılım formları bir hafta içerisinde ailelerin çocukları ile birlikte okullarına

gönderilmiştir. Gönüllü katılım formları incelendiğinde çalışmaya dâhil edilecek çocukların ailelerinin hepsinin izin verdiği görülmüştür.

Araştırma sürecinde ise araştırmaya dâhil edilen çocukların ailelerine Kişisel Bilgi Formu sınıf öğretmenleri aracılığıyla gönderilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. Ailelerin hepsi kişisel bilgi formlarını çocukları ile birlikte okullarına göndermiştir. Kişisel bilgi formları incelendiğinde ailelerin hepsinin tüm maddeleri doldurduğu fark edilmiştir.

Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Uygulanışı

Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Çalışmanın ilk haftasında çocuklarla tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çocukların farklılıklara saygı kazanımlarını değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Bu süreç deney ve kontrol grubunda toplam bir hafta sürmüştür. Ön test uygulaması süresince her çocuk sıra ile uyarıların olmadığı bir ortama alınmış ve araştırmacı tarafından Farklılıklara Saygı Ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama aşamasında çocukların yanıtları ölçeğe işaretlenmiştir. Her çocuğa ortalama 20-25 dakika süre ayrılmıştır.

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra bir hafta süre ile deney ve kontrol gruplarına Farklılıklara Saygı Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Öyküleştirme Yöntemine dayalı olarak verilen eğitimin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla, Farklılıklara Saygı Ölçeği, son testten bir ay sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara tekrar uygulanan kalıcılık testi ile kalıcılıkları değerlendirilmiştir.

Deneysel Süreç

Ön test uygulamalarından önce araştırmacı deney grubunun bulunduğu okula giderek çocuklarla tanışma etkinlikleri yapmıştır. Bu etkinlikler kapsamında kendisini tanıtmış ve onlarla yapmayı planladığı çalışmadan bahsetmiştir. Bu süreçte çocukların çalışmaya başlamak için istekli ve gönüllü olduğu gözlemlenmiştir. Tanışma etkinliklerinden sonra ön testler uygulanmış ve araştırmacının öyküleştirme yöntemini kullanılarak hazırladığı etkinlikler araştırmacı tarafından altı hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim etkinliklerinin uygulandığı süre boyunca sınıf öğretmeni pasif rol almıştır. Yönergelere müdahale etmemiştir. Uygulama süresince hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklar günlük eğitim planlarındaki eğitim etkinliklerini gerçekleştirmeye devam etmişlerdir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Olası durumlar kontrol edilmiş ve çocukların aynı seviyelere gelmelerine çalışılmıştır.

Anasınıflarında sabahçı ve öğlenci uygulaması (yarım gün eğitim) yapıldığından dolayı; araştırmacı altı hafta boyunca, sabahçı ve öğlenci çocuklarla her gün sınıflarında bulunmuş ve aynı etkinlikleri yapmıştır. Eğitimin uygulanması gün içerisinde sınıf öğretmenin günlük etkinlik planını bozmadan deney grubundaki çocukların uygun zamanlarında yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ile konuşularak günlük plana uygun bir şekilde etkinlik araları ve gün içerisindeki boşluklar kullanılarak öyküleştirme yöntemi ile desteklenen günlük eğitim akışı içerisinde uygun yerlere yerleştirilmiştir. Birbirlerinin çalışmalarını görmemeleri için iki deney grubu da birbirinin aynısı olan iki ayrı sınıfta çalışmışlardır. Çalışmaya başlamadan önce iki sınıfta aynı şekilde düzenlenerek ortam hazırlanmış ve iki deney grubuna da aynı etkinlikler uygulanmıştır.

İki deney grubunda da öğretmenler aynı günlük planları uygulamıştır. Araştırmacı sabahçı ve öğlenci çocuklarla her gün sınıflarında bulunduğu için eğitim uygulanması gün içerisinde sınıf öğretmenin günlük etkinlik planını bozmadan deney grubundaki çocukların uygun zamanlarında yapılmıştır. Sınıf öğretmeni ile konuşularak günlük plana uygun bir şekilde etkinlik araları ve gün içerisindeki boşluklar kullanılarak öyküleştirme yöntemi ile desteklenen günlük eğitim akışı içerisinde uygun yerlere yerleştirilmiştir. Araştırmacı kendi uygulamaları haricindeki süreçte de sınıfta bulunduğu öğretmenlerin uygulamalarını da gözlemlemiş, özellikle farklılıklara saygı ile ilgili bir hikâye okunmamasına veya herhangi bir etkinlik yapılmamasına dikkat etmiştir. Bu etkinliklerin hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından konu ile ilgili geniş bir

alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca eğitim programının hazırlanması sürecinde araştırmacı tarafından zaman zaman anasınıfına gidilerek gözlemler yapılmış, sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bunlara ek olarak Farklılıklara Saygı Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılacağından eğitim programının geçerliliğini daha iyi ölçebilmek amacıyla kullanılacak olan alt boyutlara ait kavramlar belirlenerek eğitim programı içerisine yerleştirilmiştir. Bu bilgiler ışığında hazırlanan eğitim programında araştırmacı öykünün anlatımı için dikkat edilmesi gereken dört aşamayı göz önünde bulundurarak etkinlikleri uygularken; hazırlanan eğitim etkinliklerinde anahtar sorular kullanılarak öykü geliştirilmiş ve çocuklardan ileriki kısımlarda kullanılabilecek olayları önermeleri istenmiştir.

Tüm bunlar planlanırken de öyküleştirme yönteminin ilkeleri dikkate alınarak yapılmıştır. Çünkü öykü ilkesinde de bahsedildiği gibi; insan yaşamının önemli bir parçasını oluşturan ve gerçek hayatı yakından tanıyabilecekleri öyküler aracılığıyla tarih, din, kültür gibi öğeler çocuklara aktarılabilir (Tepetaş, 2011). Tahmin ilkesinin gerektirdiği gibi öykünün ne çok basit ne de çok karmaşık olmamasına dikkat edilerek, çocukların sonrasında neler olacağını tahmin etmelerine fırsat tanınmıştır. Öğretmenin ipi ilkesi dikkate alınarak öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiye dikkat edilmiş ve işbirliğiyle öykü oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim etkinliklerinin sonlandırılmasından hemen sonra son test uygulamalarına geçilmiştir ve bir hafta süre ile deney ve kontrol gruplarına farklılıklara saygı ölçeği uygulanmıştır. Son testler tamamlandıktan bir ay sonra araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunda buluna çocuklara kalıcılık testi uygulamaları yapılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamına alınan çocuklar hakkında genel bilgiler edinilmesini sağlayan Kişisel Bilgi Formu ve çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testlerinin sonuçlarını içeren puanlar bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bir deney ve bir kontrol olmak üzere iki grupta çalışılmıştır. Her grupta yer alan çocuklardan elde edilen verilerin parametrik test varsayımları olan verilerin normal dağılımı ve varyansların homojenliği istatistiki açıdan test edilmiştir. Gruplardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği “çarpıklık, basıklık katsayıları” ve “Shapiro-Wilk testi” ile varyansların homojenliği ise “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile incelenmiştir. Shapiro Wilk testinde deney grubuna ait p değerleri 0,05’den küçük olduğu ve Levene testinde ise son test ve kalıcılık testlerinde p değeri 0,05’den küçük olduğu için elde edilen verilerin dağılımlarının normal ve varyanslarının homojen olmadığı söylenebilir. Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları da eşit olmamakla birlikte (Box’s Test Equality of Covariance Matrices testi sonucu 0,001’den küçük), Mauchy’s Test of Sphericity (Mauchy küresellik testi) sonucu da 0,05’den küçüktür. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında verilerin parametrik test koşullarını (karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi için) karşılamadığı görüldüğü için parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler içinden, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için “Mann-Whitney U testi” kullanılarak deney ve kontrol grupları birbirleri ile son test ve kalıcılık testi fark puanları açısından karşılaştırılmıştır. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş çocukları ile kontrol grubunda yer alan çocukların kendi içlerinde ön-son-kalıcılık testleri açısından karşılaştırılmasında ise bağımlı örneklem durumunda kullanılan ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla “İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U testi” ile bakılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkların önemli olup olmadığını belirlemede 0,05 ve 0,01 önem düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

a)Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı kazanımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeğine ilişkin son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan mann-whitney u testi sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Son test	Deney grubu	52	78,42	4078,00	4,00	0,00*
	Kontrol grubu	52	26,58	1382,00		
Kalıcılık Testi	Deney grubu	52	78,50	4082,00	0,00	0,00*
	Kontrol grubu	52	26,50	1378,00		

*p<0,01

Tablo 2 incelendiğinde Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; öyküleştirme yöntemine göre eğitim alan çocuklar ile böyle bir eğitim almayan çocukların farklılıklara saygı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=4,00, p<0.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öyküleştirme yöntemine göre eğitim alan çocukların (sıra ort.:78,42), bu eğitime katılmayan çocuklara (sıra ort.:26,58) göre farklılıklara saygı kazanımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öyküleştirme yöntemi ile verilen eğitimin farklılıklara saygıyı öğrenmeyi, kontrol grubunda verilen eğitime göre daha iyi sağladığı söylenebilir. Yine Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grupları farklılıklara saygı ölçeği kalıcılık testi puanları anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=0,00, p<0.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında öyküleştirme yöntemine göre eğitim alan çocukların (sıra ort.:78,50), bu eğitime katılmayan çocuklara (sıra ort.:26,50) göre farklılıklara saygı kazanımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgularda yola çıkarak öyküleştirme yönteminin beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı kazanımlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Farklılıklara saygıyı kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programının dikkate alması gereken unsurlar düşünülerek hazırlanan öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimi alan deney grubundaki çocukların, bu eğitimi almayan çocuklara göre test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olması beklenen bir sonuçtur. Deney grubuyla yapılan çalışmada öyküleştirme yönteminin çocukları meraklandırdığı ve öğrenmelerini arttırdığı düşünülmektedir. Barret (2010)'in öyküleştirme yöntemi ve öğrencilerin motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da benzer sonuçları savunduğu görülmüştür. Creswell (2007)'in John Dewey'in fikirleri ile öyküleştirme yönteminin alt temel prensibini karşılaştırdığı araştırmasında ise öyküleştirme içerisinde karakterler ve olaylarla çocukların motive edildiğini, merak duygularını arttırdığını ve daha iyi öğrenmelerinin desteklediğini söylemiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı ölçeği ön test-son test, ön test-kalıcılık testi ve son test-kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili iki ölçüm setine uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 3, 4 ve 5'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Sıra işareti</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Deney grubu	Negatif sıra	2	22,00	44,00	5,87 *	0,00 ***
	Pozitif sıra	50	26,68	1334,00		
	Nötr	0				
Kontrol grubu	Negatif sıra	40	28,31	1132,50	4,40 **	0,00 ***
	Pozitif sıra	11	17,59	193,50		
	Nötr	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

*** $p < 0,01$

Tablo 3'de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı kazanımlarının, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim almadan önceki ve aldıktan sonraki puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=5,87$, $p < 0,01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öyküleştirme yönteminin çocukların farklılıklara saygı kazanımlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=4,40$, $p < 0,01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani ön test puanı lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç kontrol grubunda verilen eğitimin çocuklardaki farklılıklara saygı kazanımına etkisinin az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmalara göre, farklı ve yeni öğretim yöntemlerinin kullanılmasının, geleneksel öğretim yöntemlerine göre küçük çocuklardaki açığa çıkarılmamış potansiyeli açığa çıkardığını belirtilmektedir (Clements, 1999). Birbirinden farklı çalışmalarda araştırmacılar farklı öğretim yöntemlerini kullanarak programlar hazırlamış ve bu programların çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Drama, bilgisayar destekli eğitim, öyküleştirme yöntemi ve proje yaklaşımı gibi yöntem ve tekniklerle çocukların öğrenme potansiyelleri artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bir araştırmada 3-4 yaş grubu çocuklara renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitimin etkisini incelenmiş ve geleneksel öğretim yöntemine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (Demir, 2007; Akt: Tepetaş, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının amacı, çocuğa günlük yaşantı içerisinde geçmesi olası konu ve kavramların öğretilmesidir. Üner (2011) yaptığı araştırmasında farklılıklara saygı kazanımının günlük etkinliklerin içinde yer verilmesinin önemli olduğunu ve eğitim uygulaması yapılırken gerekli ortamın ve materyallerin zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye Özel Okullar Derneği (2013)'nin düzenlediği sempozyumda öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerden yararlanarak farklılıklara saygıyı öğretebilecekleri tartışılmıştır. Araştırmalara göre; bir yetişkin ya da başka çocuklarla sistemli olarak çalışan çocuğun bilişsel gelişiminin zenginleştiği ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığı ifade edilmektedir

(Oğuzkan ve Oral, 1997). Öyküleştirme yöntemi de çocukların yeni bilgiler edinirken, eski bilgilerini ve yeni tecrübelerini kullandığı, süreçte aktif olarak yer aldığı, problemlere çözümler ürettiği, deneyimler kazandığı bir ortam yaratır (Tepetaş, 2011). Bu sebeple çocukların bir yetişkinle ve akranlarıyla birlikte çalışmasına fırsat tanıyan öyküleştirme yöntemi, sosyal konuları ve çevreyi keşfetmek için bir uyarıcı olduğundan; bu yöntem ile hazırlanmış eğitimi alan deney grubundaki çocukların, bu eğitimi almayan çocuklara göre test sonuçlarında anlamlı bir farklılık olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeği ön test kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	Sıra işareti	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Deney grubu	Negatif sıra	2	21,75	43,50	5,88 *	0,00 ***
	Pozitif sıra	50	26,69	1334,50		
	Nötr	0				
Kontrol grubu	Negatif sıra	50	26,50	1325,00	6,21 **	0,00 ***
	Pozitif sıra	1	1,00	1,00		
	Nötr	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

***p<0,01

Tablo 4’de verilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı kazanımlarının, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitime katılmadan önceki ve program bittikten 1 ay sonraki puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=5,88, p< 0.01). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın kalıcılık testi lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin 1 ay sonraki ölçümlerde de çocukların farklılıklara saygı kazanımlarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir denilebilir. Aynı şekilde kontrol grubunda (z= 6,21, p< 0.01) yer alan çocukların farklılıklara saygı kazanımlarının, bu grupta verilen eğitime katılmadan önceki ve program bittikten 1 ay sonraki puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=6,21, p< 0.01). Fark puanlarının sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın ön test puanları lehine olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda gözlenen farkın ön test puanları lehine olması bu grupta verilen eğitimin etkisinin az olduğunu göstermektedir.

Farklılıklarla yaşamları boyunca karşılaşabilecek çocuklar, insanları farklı yollardan anlamayı ve insanların farklılıklarına saygı duymayı ancak etkili bir okul öncesi programı ile öğrenebileceklerdir (Vanderbroeck, 2000). Ülkemizde KEDV (2006)’in yaptığı “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesinden sonra; farklılıklara saygının erken yaşlarda çocuklara kazandırılmasına dair önem artmıştır. Fakat ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı kazanımına yeteri kadar yer verilmemektedir. Üner (2011) araştırmasının sonucunda; farklılıklara saygı kazanımının okul öncesi eğitim programında sadece sosyal-duygusal ve bilişsel alanda yer alan birkaç amaç ve sayılı etkinliklerden oluştuğu için başarıyla uygulanmadığını, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusunda problem yaşadığını dile getirmiştir. Benzer sonuçlar Ekmişoğlu (2007)’nun yapmış olduğu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerden dolayı var olan programla eğitimlerine devam eden kontrol grubunda ön test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında; kontrol grubunda verilen eğitimin farklılıklara saygının kazandırılmasında etkili olmadığını göstermiştir. Coşkun (2013)’un matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin etkisinin incelediği çalışmada da

mevcut yöntemler aracılığıyla eğitim yapılan kontrol grubunun başarı düzeylerini deney grubuna göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeği son test-kalıcılık testi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Sıra işareti</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Deney grubu	Negatif sıra	3	5,50	16,50	1,89	0,06
	Pozitif sıra	9	6,83	61,50		
	Nötr	40				
Kontrol grubu	Negatif sıra	50	26,48	1324,00	6,20**	0,00 ***
	Pozitif sıra	1	2,00	2,00		
	Nötr	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

***p<0.01

Tablo 5 incelendiğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre sırasıyla deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı kazanımları, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=1,89$, $p>0.05$). Bu sonuçlar deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı kazanımının artmasında öyküleştirme yönteminin bir ay sonraki ölçümlerde de etkisinin devam ettiğini göstermektedir denilebilir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise farklılıklara saygı kavramları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=6,20$, $p<0.01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları incelendiğinde, gözlenen bu farkın negatif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Güney (2003) yapmış olduğu araştırma sonucunda, araştırma yapmanın çocukların konuya karşı motivasyonunu artırmakta olduğunu söylemiştir. Çocuklar araştırma yaparak dersten daha çok zevk aldığı için; çocukların düşünme, işbirlikçi çalışma, süreç içerisinde somut nesnelere yararlanma ve ürün oluşturma becerilerini geliştirmesi açısından etkili olmuştur. Benzer sonuçlar bu araştırmada da ortaya çıkmıştır. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin çocukları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı son test ve kalıcılık testi sonuçlarında da görülmektedir. Öyküleştirme yöntemi kullanarak hazırlanmış olan eğitim programı bitmesinden bir ay sonra bile beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı ölçümleri son testleriyle benzer çıkmıştır. Yiğit (2007)'in çalışmasında ulaştığı sonuç gibi; öyküleştirme yönteminin çocukların bir şeyleri öğrenebilme düzeylerinin ve başarılarını artmasında etkili olduğu söylenebilir. Tepetaş (2011) ise, öyküleştirme yöntemi kullanılarak hazırlanan eğitim programı içerisinde çocuklara farklı ve nitelikli bir eğitim imkânı sunduğunu ve öğrenmeye güdülenmeyi arttırdığını belirtmiştir.

Bu çalışma için eğitim etkinlikleri hazırlanırken öyküleştirme yönteminin ve farklılıklara saygı eğitiminin tüm detaylarına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Araştırma için hazırlanan bu öyküde çocukların eğlenerek ve heyecanla sürece katıldığı gözlemlenmiştir. Tüm çocukların daha sonra ne olacağını bilmek istedikleri için öyküyü bölüm bölüm takip ettikleri fark edilmiştir. Bunun öyküleştirme yönteminin takdir ilkesiyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Çünkü çocukların beğenisi "Bir dahaki öykü ne ile ilgili olacak?" sorusuyla ortaya çıktığı takdir ilkesinde dile getirilmiştir (Bacak, 2008). Öyküleştirme yönteminin çocuklarda uyandırdığı merak, beğeni, heyecan gibi duygular yöntemin çocuklar üzerinde olumlu etki bıraktığı için farklılıklara saygının kazandırmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu yüzden de beş yaş çocuklarında farklılıklara saygıyı kazanmalarında öyküleştirme yöntemi ile hazırlanan eğitim programı ile artış gösterdiği ve programın sonlandırılmasından sonrada bu ilerlemenin kalıcı bir şekilde sürdürüldüğü

söylenilebilir. Öyküleştirme yöntemi kullanılarak çocuklar tarafından hazırlanan karakterler, ev, ülkeye ait fotoğraflar, kıyafetler ve olaylara ait dokümanlar süreç sonlandırıldıktan sonra da sınıftan kaldırılmamıştır. Çocukların oyunlarını yine bu çalışmalar üzerinden diledikleri gibi oynamaya devam etmişlerdir. Eğitim programının bitmesine rağmen çocukların farklılıklara saygı kazanımına dair edindikleri kazanımların, bu materyaller ile geçirmiş oldukları zamanlarda oluşturdukları benzer öyküler ve oyunlar sayesinde kalıcılığını devam ettirdiği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar

a)Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı kazanımları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların cinsiyete göre farklılıklara saygı ölçeğine ilişkin “Mnn Whitney U” testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubunda yer alan çocukların cinsiyetine göre farklılıklara saygı ölçeğine ilişkin mann whitney u testi sonuçları

<i>Grup</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Deney	Kız	25	27,50	680,00	320,00	0,73
	Erkek	27	25,85	698,00		
Kontrol	Kız	27	23.67	639.00	261.00	0,16
	Erkek	25	29.56	739.00		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (U=320,00 p>0.05). Kontrol grubunda yer alan çocukların da farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanların, cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=261,00, p>0.05).

Cinsiyete bağlı ayrımcılığın toplum ve aile kültürü ile bağlantılı genel bir sorun olduğu düşünülmekte ve toplumda yetişkinlerin bu tür davranışlar sergilediği görülmektedir. Kızların öğretmen erkeklerin mühendis veya yönetici olması, annelerin ev işleri babaların ise tamir işlerini yapması gerektiği buna örnek olarak gösterilebilir (Üner, 2011). Hatta 3 yaşında bir kız çocuk cinsiyete dayalı stereotipik bir davranış ile erkek kardeşinin elektrikli süpürge ile oynamasına izin vermez ve kendini bu konuda haklı görür (Dunn, 1988). Farklılıklara saygıyı kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programının dikkate alınması gereken unsurlardan birinin de cinsiyet olduğu düşünülerek hazırlanan öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan deney grubundaki çocukların aldıkları puanlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmaması beklenen bir sonuçtur.

Öyküleştirme yönteminde tüm çocuklar süreçten memnun kaldıkları için; öğrenmenin tüm çocuklarda oluşması beklenmektedir (Yiğit, 2007). Bu yüzden Tablo 6 de görüldüğü gibi, öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı çerisinde çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermeksizin farklılıklara saygıyı kazandığı söylenebilir. Öyküleştirme yöntemi ile ilgili literatür taraması ve yapılan araştırmalar incelendiğinde, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine dair her hangi bir literatür bilgisine ya da araştırma sonuca rastlanmamıştır. Bu araştırmada da tablo 5’de görüldüğü gibi, çocukların farklılıklara saygı kazanımlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Öyküleştirme (Storyline) yöntemi kullanılarak uygulanan etkinliklerden oluşan programın gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim alan beş yaş çocukları ile öyküleştirme yöntemi (Storyline) kullanılmayan okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocukları, Farklılıklara Saygı Ölçeği kullanılarak çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öyküleştirme yöntemine göre eğitim alan çocuklar ile böyle bir eğitim almayan çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; deney grubunun lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim çocukların farklılıklara saygı kazanımı üzerinde olumlu etki yapmıştır. McNaughton (2007) yaptığı çalışmasına drama yöntemi ile öyküleştirme yönteminin çocuklar üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda iki yöntemin de çocuklarda olumlu değişiklikler sağladığını söylemiştir. McBlain (2007) ise "Öyküleştirme-Yaratıcı Bir Yaklaşım" adlı çalışmasının sonucunda öyküleştirme yönteminin çocukların üzerine olumlu etki yarattığını ve yaratıcılıklarını desteklediğini söylemiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan çocukların, almayan çocuklara göre bir ay sonra bile farklılıklara saygı kazanımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 5'te görüldüğü üzere öyküleştirme yönteminin beş yaş çocuklarının farklılıklara saygı kazanımlarında kalıcı etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle çocukların farklılıklara saygı kazanabilmeleri için okul öncesi eğitim programlarında öyküleştirme yönteminin kullanıldığı etkinlik uygulamalarından yararlanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bacak (2008)'in ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısını ve yaratıcılığını incelediğinde çalışmada; öyküleştirme yönteminin akademik başarıyı ve yaratıcılığı arttırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı okullarda öyküleştirme yönteminden yararlanılması önerilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testinin kullanıldığı Tepetaş (2011)'in araştırmasında da öyküleştirme yöntemiyle öğrenim gören deney gurubunun temel kavram bilgi düzeylerinde, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubuna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 6'da ise öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeğinden aldıkları puanlar çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin farklılıklara saygının kazandırılmasında mevcut programa ve yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Çalışmanın bulguları ve varılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve okul öncesi eğitim uygulamalarına yönelik bazı önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

Öyküleştirme Yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarına farklılıklara saygının kazandırılmasına etkisinin incelendiği bu araştırma sonuçları dikkate alınarak araştırmaya ve uygulamaya yönelik şu öneriler getirilmiştir.

Araştırmaya Dönük Öneriler

- Türkiye'de Öyküleştirme Yöntemine dayalı araştırmaların çoğu ilköğretim kademelerine yönelik olduğu için okul öncesi eğitimine yönelik daha çok araştırma yapılmalı ve alana katkıda bulunulmalıdır.

Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Çocuklarında Farklılıklara Saygı Kazanımına Etkisinin İncelenmesi

- Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği nitel bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırmada, beş yaş çocuklarıyla yapılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklarla önyargı, ayrımcılık ve farklılıklarla ilgili konuşulmaya başlanması karar verildiğinde, çocukların buldukları yaş grubuna dikkat edilmesi gerekir. Çocuklar farklı yaş dönemlerinde farklı kavramlara yönelik önyargılar oluşturdukları için farklı yaşlardaki çocukların farklılıklara saygıyı kazanmalarında öyküleştirme yönteminin etkisinin belirlenmesine ilişkin benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin okul öncesi çocukları üzerindeki etkilerinin nasıl olacağını belirleyebilmek için farklı alanlarda da (matematik veya fen eğitimi gibi) araştırmalar yapılabilir.
- Öyküleştirme yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı kazanımına yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığını nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Farklı yöntem ve teknikler ile verilen eğitimin (drama, oyun, proje yaklaşımı gibi) okul öncesi dönem çocuklarına farklılıklara saygının kazandırılmasındaki etkisi incelenebilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Öyküleştirme yöntemi kullanılarak hazırlanan farklılıklara saygı eğitim programının çocukların ilgisini oldukça çektiği, onlarda merak uyandırdığı ve onları motive ettiği bu araştırma ile belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stilleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu dönemdeki çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarının Öyküleştirme yöntemi gibi farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek Türkiye’de kullanımı yaygınlaştırılabilir.
- Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitimde sağlıklı bir şekilde kullanımını sağlamak ve yaygınlaştırmak için belirli aralıklarla seminerler, atölyeler düzenlenerek öğretmenlere ulaşılabilir.
- Dünyanın farklı ülkelerinde geliştirilmiş olan öğretim yöntem ve tekniklerin ülkemizde tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde farklı yöntem ve tekniklere yönelik atölye çalışmaları düzenlenerek uygulamalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri öyküleştirme yöntemi hakkında seminerler, konferans, hizmet içi eğitim gibi etkinliklere katılarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerde farklılıklara saygı kazanımının çocuklara nasıl kazandırılabileceğine dair atölyeler düzenlenerek örnek etkinlikler anlatılabilir. Ayrıca öğretmenlere bu konuda hazırlanmış film, broşür veya kitaplar verilerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek olunabilir.
- Farklılıklara saygı kazanımının geliştirilmesine yönelik eğitim programları hakkında ebeveynler ve kurum yöneticileri bilinçlendirilip onlarla işbirliği yapılabilir.
- Çocuklarda farklılıklara saygı kazanımının geliştirilebilmesi için öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin de model olabilecek şekilde farklılıklara saygı duymalarının sağlanması gereklidir.
- Çocuklarda farklılıklara saygı kazanımının geliştirilebilmesi için ailelerinde evde uygulamalara yaparak sürece katılımı sağlanmalı. Aile katılımı etkinlikleriyle onlarında farklılıklara saygı kazanımı hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir. Bu şekilde eğitimin kalıcılığı ve etkililiği artabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerine farklılıklara saygı ile ilgili materyaller (kimlikli bebekler, görseller gibi) eklenebilir.

Kaynakça

- Aktan, E. ve Divrenge, M. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Barret, M., R. (2010). *An analysis of the storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Durham University, England.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. USA, Boston: Pearson Education I
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M.A. ve Sarama, J. (1999). Young children's concept of shape. *Journal for Research in Mathematics Education*. 30 (2), 192-212.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir
- Creswell, J. (1997). *Creating words, constructing meaning: the Scottish storyline method*. NH: Heinemann
- Creswell, J. (2007). John Dewey and The Storyline Method. S.Bell, S.Harkness ve G.White (Ed.), *Storyline: past, present, future*. (ss:89-97). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Çiftçi, İ ve Sucuoğlu, B. (2012) *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dunn, J. (1988) *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (B. Özkan, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KEDV (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MacBlain, Y. (2007). Storyline - a creative approach. S.Bell, S.Harkness ve G.White (Ed.) *Storyline: past, present, future*. (ss:203-210), Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde
- McNaughton, M. J. (2007). Stepping out of the picture: using drama in storyline topics. S.Bell, S.Harkness ve G.White (Ed.) *Storyline: past, present, future* (ss:150-157), Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Merrell, K. W. ve Gimpel, G. A. (1997). *Social skills of children and adolescents. conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes
- Oğuzkan, S. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özden, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde kullanılan öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Tepetaş, Ş (2011). *6 Yaş Çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Vandenbroeck, M. (2000, Ağustos). "Self-Awareness, Cultural Identity and Connectedness: Three Terms To (Re)Define in Anti-Bias", Work Paper presented at the European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) Conference. London, England. http://www.academia.edu/26779888/SelfAwareness_Cultural_Identity_and_Connectedness_Three_Terms_To_Re_Define_in_Anti-Bias_Work. Erişim tarihi: 8 Ekim 2014.
- Yiğit, Ö. E. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

EXTENDED ABSTRACT

A Study on the Effect's of the Storyline Based on the Education Five Years Old Children's to Gaining Respect for Diversities

Saliha EREN³, Nefise Semra ERKAN⁴

The purpose of this research is to analyse the children who attend kindergarten that training based on storyline method how to affect their respect for diversities. Therefore, this research was conducted to determine whether there is a significant difference between the respect for diversities of children who had been trained or not trained based on storyline method, with five age groups of children attending pre-school education that affiliated MEB (2013) program. The participants of the research consist of 104 five years old children who are attending preschools in two different primary schools. Both schools are affiliated with MEB 2013 program in Ankara. The research was conducted during the 2013-2014 academic year. Considering the identified research questions in the study, the problem of data has been collected in the area concerned to obtain proposals to define further and solve the problem. In the study, as the primary data source, improved by Ekmişoğlu (2007) The scale of respect for diversities were applied. Also, children constitute the working group and to gather demographic information about their families' Personal Information Form prepared by the researchers were used. For the experimental group, a designed Storyline method was applied. In this research, since there are a 2x3 factor and repeated measurements (experimental-control group, pre-test, post-test, permanence test), to find out whether there is a difference between scores of pre-test, post-test and permanence test, "Wilcoxon Signed Rank Test" was applied. Besides, in the experiment and control groups with according to the "Mann-Whitney U Test" whether the gender is a factor that affects the score of the "Respect for Diversities" or not. A significance level of 0,005 and 0,01 was used for determining the importance of the difference averages.

Regarding the findings of the research, there are significant differences in the pre-test and post-test scores of respect for diversities between control and experimental group. The respect for diversities scores of the experimental group is increased through the applied education method. To figure out that whether the rising effect of designed Storyline method application is permanent or not, the permanence test was applied after one month and analysed. According to the analysis, there is no significant difference in post test scores and permanence test scores of both experimental and control groups. According to the findings, it could be claimed that instructional activities which were prepared based on the Storyline method helped children to gain respect for diversities significantly when it was used in addition to the daily educational activities that have already existed in MEB Early Childhood Program.

When the research results were analysed; compared with the education children receive their scores storyline method according to the scale of the respect for diversities of children who receive such training, the significant difference for the experimental group was detected. As Table 3 shows, children's education based on respect for diversities, storyline method has a positive effect. McNaughton said that for his work with the storyline method of drama methodically examined the effects on children and provided positive changes in children as a result of both approaches. McBlain said that as a result of working by "Storyline Creative Approach" has a positive impact on the children and supports their creativity.

In addition to this, based on the storyline method education of children, compared to children who did not even take a month later it found to be higher than the gains respect for diversities. Table 5 indicates that storyline to be said that the method of recovery permanent impact on respect for diversities of children five years of age. For this reason, consider that child in pre-school education programs to win respect for diversities is important storyline method of application used in the exploitation of the activity. Bacak examining the academic achievement

³ Specialist., Bilfen Educational Institute, e-mail: salihaeren@bilfen.com

⁴ Prof. Dr., Hacettepe University, e-mail: erkanssemra@hacettepe.edu.tr

and creativity; in elementary school 5th-grade, social studies lesson with the storyline method increases the school success of creativity. Also benefiting from the storyline method is applied the traditional teaching in schools has been proposed. Pre-test, last test and retention test were used Tepetaş (2011) research. A significant difference in the basic level of knowledge was found between storyline method experiment group and traditional control group. In Table 6, the children who take the education based on storyline method or didn't, when compared to the scores of children were taken from the scale of respect for diversities according to their gender differences; there was no big difference between girls and boys.

The obtained results are evaluated based on the storyline method is said to be more effective than the existing differences training programs and methods to gain respect. Here are some suggestions for the research: the Most studies about the story in Turkey is for primary level. Therefore more studies should be done for preschool level, and contribution to the area is vital. This research was done with 5-year-old children. When we decide to talk about prejudice, discrimination and differences, we must pay attention to their age group. Children create prejudice against different concepts in different age periods. Studies for determining the impact of the storyline can be done for various age group children to gain respect for differences. Preschool children's learning styles are different from each other. Like the storyline method of the training program can be prepared for children as various approaches and techniques can be extended and enriched in Turkey. Educational program which is based on storyline method, to provide the effect positively in pre-school training, seminars to promote specific intervals, organising workshops to teachers. For the development of gains respect for diversities to the children, their family should be ensured to participate in the process by practising at home. With the help of family involvement activities provided for in their knowledge about the gain respect for diversity. In this way, it can increase stability and effectiveness of the training. Materials (like dolls with identity, pictures, etc.) related to the respect for diversities in pre-school learning centres can be added.

Kuzey Kıbrısta Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Resim Eğitimi İle İlgili Malzeme Fiziksel Altyapı Yeterliliği İle Resim Eğitimi Konu ve Tekniklerinin İncelenmesi

Yücel Yazgın¹

Özet

Bu araştırmada, Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim veren devlet anaokullarının programında yer alan resim-iş konuları, teknikleri, kullanılan malzemeler ve fiziksel altyapının yeterlilik durumu incelenmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi eğitim veren devlet anaokullarındaki görsel sanat eğitimi konuları ile teknikleri, kullanılan malzemeler ve fiziksel altyapı standartları araştırmada, güncel okul öncesi eğitim literatürüne göre incelenmiştir. Araştırma karma yöntem modelinde olup, veri toplama aracı olarak anket ve kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak iki ve üç boyutlu iş üretme teknikleri ile baskı tekniklerini bildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda uygulamada, bu teknikleri çocuklara gerektiği şekilde sundukları da belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla A4 ölçüsünde kağıt yüzey kullanımına fırsat verdikleri saptanmıştır. Genelde bilinçli davranan öğretmenlerin okul öncesi dönemde kullanılmaması gereken A4 yüzey kullanma sebebi olarak ilgili bakanlığın okullara bu ölçüye ait kağıtlar göndermesinin etken olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin resim eğitimi ile ilgili unsurları belirlemede çoğunlukla çocukların özgür iradelerine müdahale etmediği, bilinçli davranarak özellikle renk ve figür seçimini çocukların özgür iradesine bıraktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iki boyutlu iş üretme teknikleri uygulamalarında "standart dışı malzeme" kullanımında yaratıcı olamadığı, üç boyutlu iş üretme teknikleri uygulamalarında ise daha yaratıcı olduğu ve "standart dışı malzeme" kullanımında çeşitliliğe gittiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin programın öngördüğü konular dışında konu belirlemede çeşitleme yapmadığı ve programla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Sanat eğitimi atölyesi bulunan okulların atölye iç donanımı ve malzeme eksikleri olduğu saptanmıştır. Sanat eğitimi ortamı olan okulların ise donanım ve malzeme eksikliği olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Kuzey Kıbrıs, resim-iş, okul öncesi, resim konuları, resim teknikleri

Investigation of Art Education Subject and Techniques with Art Education Related Material and Physical Infrastructure Sufficiency in Northern Cyprus' Preschools

Abstract

In this research, the printwork subjects are studied with regard to their techniques, materials used and the sufficiency of physical infrastructure, in state preschools. The visual art education and their techniques, the materials used and physical infrastructure standards are studied according to the current preschool education literature. The study is done according to the mixed method model and collection of information

4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğretim Görevlisi, Yakın Doğu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi yucel.yazgin@neu.edu.tr

is realised by the use of survey and observation forms. As the result of the research it is understood that the teachers employed at the preschools know, in general, the two and three dimensional production techniques and the press techniques. In this context, it is also understood that in application the teachers give the necessary opportunity for the use of the correct materials. Yet, they also provided the opportunity for use of A4 paper sheets as a surface. Although it is known that it is incorrect to supply A4 papers to preschool students, they expressed that the authorities supplied only this kind of paper material to these schools. The teachers of preschool education, in choosing the components of education such as colours, shapes and objects, left the students to use their own selections. We learned that the teachers were not creative enough in using "out-of-standart" materials in two dimensional work production techniques but more creative in three dimensional works; and in using "out-of-standart" materials they were increasing the variety.

Keywords

North Cyprus, art-crafts, preschool, painting topics, painting techniques

Giriş

Okul öncesi eğitimin önemi ve niteliği çağlar boyunca araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu bağlamda birçok ülke okul öncesi eğitime fiziksel altyapı, öğretmen yetiştirme, programlar ve eğitim yaklaşımları açısından önemli yatırımlar yapmaktadırlar. 0-6 yaş grubu çocukların eğitimini kapsayan "okul öncesi eğitim" genel anlamda benzer içerikle olsa da, değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. "Okul Öncesi Eğitimi, 36-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır.

Okul öncesi eğitimi "36-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir" şeklinde de ifade edilmektedir (Haktanır, 2012). Bu tanımlarda da vurgulanan; duygu eğitimi, algı gücünün artırılması ve yaratıcılık geliştirmenin eğitimdeki en önemli katkısını, genel eğitim içinde güçlü bir süreç olarak yerini alan sanat eğitimi aracılığı ile, insanlara kazandırıldığı yadsınamaz. Özellikle duygu eğitiminin tüm canlılar içinde sadece insana yönelik bir etkinlik olduğu ve bunun da sanat eğitimi aracılığı ile yapılabildiği düşünülürken, insanın yaşamının her döneminde sanat eğitimine yer verilmesi zorunlu hale gelmektedir. Sanat yoluyla dışavurum bütün çocukların hakkıdır. Sanatın yaratımı, eleştirme düşünme, yansıtma ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Renk tercihleri, materyalleri bireysel olarak kullanımı, karar verme, seçim yapma stratejileri de çocuğun düşünce sistemini destekler. Sanat eğitiminin, çocuğun eğitim ve gelişimini desteklemesi için bir program dahilinde yürütülmesi gerekir. Yaratıcı bir göz, her türden materyalle sanat yapmayı her yerde başarabilir. Sanat pahalı malzemeler gerektirmez; çocuklar çubuklarla çizim yapıp, çamurla heykel yapabilirler (Shulsky ve Kirkwood, 2015). Günümüzde ulusal eğitim programlarında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezleri anlayışı yer almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan merkezlerden biri de sanat etkinlikleri için hazırlanan sanat merkezleridir. Öğrenme merkezleri anlayışında çocukların hangi merkezde vakit geçireceklerine özgür iradeleri ile kendilerinin karar vermesi ve özgüven duygularını geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda çocukların doğrudan resim çizmek veya üç boyutlu materyaller tasarlamak yönündeki etkinlikleri ile ilgili yapacakları çalışmalar yanında yaratıcı etkinliklerde bulunabilecekleri diğer merkezlerde geçirecekleri sürelerin öğretmenler tarafından sınırlandırılmaması gerekir.

Sanat eğitimi "bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede hazır bulunuşluk ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasıdır" (Yazgın, 2010). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun yöntem ve tekniklerle sürdürüldüğünde, çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını sözel, sayısal ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade

etme imkanı bulmakta ve rahatlamaktadırlar. Kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri, onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilerle bilgiler verebilmektedir. Erken yıllarda çocukların neler düşündükleri, resimlerine bakılarak anlaşılabilir. Bunun anlaşılması, ancak resimler hakkında yapılan sohbetlerde mümkün olmaktadır. Çocukların sanat eğitimi sırasında makas, tutkal, boya, fırça gibi farklı araç-gereç ve materyalleri kullanması, el-göz koordinasyonlarının gelişmesini, kavramlar ve problemler hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Yılmaz, 2007). Günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında sanat eğitimi standardı olmaksızın, kimi kurumlarda bilimsel yaklaşımların öngördüğü biçimde gelişimi destekleyici uygulamalar yer alırken, kimi kurumlarda da sanat eğitimi uygulamaları istendik düzeyde değildir. Hangi yaşta olursa olsun özelde çocukların ve genelde insanların büyük bir çoğunluğu, sanat çalışmalarından hoşlanmaktadır. Dışarıdan bakıldığında çocukların ellerini, elbiselerini ve etrafı kirletmelerine neden olmakla birlikte sanat eğitimi, onları eğlendiren, eğlendirirken de beceri geliştirme, gözlem yaparak görmeyi öğrenme, doğa ile ilişki kurma, deneme-yanılma yolu ile yaratıcılık geliştirme olanağı sağlayan etkinliklerin başında gelmektedir.

“Çocuklar, gelişim özellikleri, davranışları, duygu ve düşünceleri yönünden yetişkinlerden farklı, değişim ve yeniliklere açık, hassas ve kendilerine özgü bireylerdir. Bu nedenle çocukların uyarıcılarla, erken dönemde karşı karşıya gelmeleri ve onlara nitelikli eğitim ortamlarının sunulması oldukça önemlidir” (Koçak, 2001). “Çocuk, tüm gelişim alanlarına ilişkin temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları, öncelikle aile içinde deneyimlemektedir. Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada sistem içerisindeki yerini almakta ve aileyi çocuklarının eğitimi konusunda desteklemektedir” (Kandır, 2001).

Öğretmenlerin etkili bir öğrenme sağlayabilmek için değişik yaş ve gelişim dönemlerindeki çocukların, gelişim dönemleri ile ilgili özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun şekilde düzenlemeleri gerekmektedir” (Senemoğlu, 2005). İyi bir okul öncesi eğitim kurumunun eğitim ortamını oluşturmada, öğretmen, idareci, beslenme ve gıda kalitesi kadar, eğitim ortamının fiziksel koşulları da çocukların ilk hayat deneyimlerinde çok önemli rol oynamaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003). Sanat eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinde fiziksel altyapı, araç-gereç ve malzeme önemli unsurlardır. Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımı ile eğitim veren okullarda, doğal materyaller ve sanat malzemelerinin yeterli miktarda bulunduğu, stüdyo ve laboratuvar karışımı olarak tanımlanabilecek “Atelier” adı verilen mekanlar bulunmaktadır. Her atölyede öğretmen ve öğrencilerle birlikte çalışan “Atelierista” adında birer görsel sanatlar uzmanı bulunmaktadır. Bu kişi, eldeki proje ile ilgili haftalık etkinliklerin planlanmasına yardım etmektedir. Bu etkinlikler, çocuğun farklı malzeme ve araçlarla, yeni teknikler uygulayarak kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Bu atölyelerde değişik türde renkli kalemler, sulu boyalar, doğadan sağlanan sınıflandırma materyalleri, çeşitli renk ve türde kağıtlar ile sanat malzemeleri bulunmaktadır (Aslan, 2005).

Bir başka okul öncesi eğitim yaklaşımı uygulayan Waldorf okullarında plastik hiçbir malzeme kullanılmamaktadır. Waldorf okullarında doğal malzemeler ve doğa ile iletişim içinde tutulan çocuklar, sanat eğitimi için altyapı oluşturacak olan imgelem birikimi sağlamaktadırlar. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları, çeşitli bitki yaprakları gibi doğal materyallerle etkinliklerini gerçekleştirmektedirler. Oyuncakların basit ve doğal olması çocuğun hayal gücünü daha etkin hale getirmekte, böylece yaratıcı akıl için daha iyi bir zemin hazırlanmış olmaktadır (Bayhan ve Bencik, 2008). Davies ve arkadaşları (2013), eğitimde yaratıcı öğrenme çevrelerini araştıran ikiyüz on çalışmayı gözden geçirmişlerdir. Bu gözden geçirme çalışmasında pek çok araştırmanın geçerli kanıtları özetlenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf içinde ya da atölyelerde çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi için esnek alanlar bırakılması önerilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim ortamlarına dramatik oyun alanları ve maske gibi materyalleri dahil etmek çocukların düşünceleri için daha büyük fırsatlar sunacaktır. Mobilyaların azaltıldığı sade ortamlarda örneğin fiziksel olarak farklı gelişen çocuklar da dahil olmak üzere çocukların mekanda daha rahat hareket etmesi sağlanacak, böylelikle farklı mekanların kullanımı, farklı fikirlerin gelişmesini sağlayacaktır. Pek çok Reggio Emilia okulunda yapılmış

araştırma, eğitim ortamının duyuşsal kalitesi, ışık, renk, ses, sınıf iklimi ve bunların çocukları nasıl etkilediğı ve bunlarla yaratıcılıklarının nasıl sağlanacağına değinmiştir.

İçgüdüsel bir eylem olan karalamalar ile başlayan resim çizme, uygun fiziksel altyapı, araç-gereç ve malzeme yanında öğretmenin demokratik tutum sergilediğı bir ortama ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların resimlerini çizmelerinde; yetişkinlerin sağlayacağı anlayış, hoşgörü, demokrasi ve uygun malzeme çok önemlidir (Yazgın, 2010). Okul öncesi çocukların resim adı altında yaptıklarının sanat açısından bir ürün olmadığını, çocuğun bunu yaparken aslında bir oyun olarak yaptığı bilinmelidir. Konu verilip çizmesi için çocuğa baskı yapılmamalıdır (Yazgın, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin çalışılacak konularla ilgili çocuklara alternatifler sunarak ilgi duydukları konuyu seçme olanağı vermeleri önemlidir. Konu seçiminin çocuklar tarafından yapılabilmesi olanağının verilmesi yanında farklı çalışma tekniklerini uygulama konusunda da çocukların özgür olması sağlanmalıdır. Ayrıca farklı tekniklerin uygulanabilmesi için malzeme olanaklarının da öğretmenler tarafından çocuklara sunulması önem arz etmektedir. Sağlanacak olan bu olanaklarla çocuklar, sanat merkezinde geçirecekleri süreleri kendileri belirleyecek ve çocukların özdüzenleme becerileri desteklenecektir.

Okul öncesi dönem çocukları ile görsel sanatlara ilişkin çalışmalar sırasında esnek programlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukları sanat eğitimi açısından ele alırken, onlara mevcut kurallara göre çok amaçlı bir program uygulamak, hemen bazı şeyleri öğreneceklerini varsayarak zorlayıcı bir çalışmaya girmek amacı güdülmemelidir. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini, mevcut yetilerini kendi eğilimlerine göre, farklı yollarla ve maddelerle ifade etmek isterler. Bunlara kil, plastik maddeler, doğal maddeler, oyun hamuru, kağıt, kumaş, boya vb. gibi malzemeler örnek verilebilir (Yazgın, 2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların görsel sanatlar alanı ile ilgili çalışmalarında kullanacakları malzemenin doğru seçilmesi önemlidir. Doğru tercih edilen malzemeler çocukların içgüdüsel olarak, oyun amaçlı yaptığı bu etkinliğı severek yapmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışma materyallerinin seçiminin, çocukların kas gelişimi göz önünde bulundurularak yapılması önemlidir. Çizici malzemeler, yumuşak, kolay iz bırakan, kalınlığı yaşlarına uygun, kas gelişimleri dikkate alınarak seçilmeli. Çocukların yaşı küçüldükçe kalın çiziciler kullanılması tercih edilmelidir. Kolay ve geniş iz bırakan çiziciler, çocukların çalışma yüzeyini usanmadan doldurmasını sağlamaktadır (Yazgın, 2010). Bu yüzden krayon boyalar, kurşun kalemler gibi ince ve zor iz bırakan çizicilerin kullanımı uygun görülmemektedir. Kalın fırçalar kullanılması şartıyla suluboya tekniğı, parmak boya tekniğı uygulamaları ile kolay ve geniş iz bırakan çiziciler okul öncesi çocuklarının kullanımı için uygun teknik ve materyallerdir. Yine kalınlığı kas gelişimlerine uygun olması şartıyla kolay iz bırakan pastel boyaların kullanımı uygun olacaktır. Okul öncesi öğrenme ortamlarındaki etkinliklerin kapsamında sanat ve tasarımın yer alması, uygun materyaller, araç-gereç ve diğer kaynakların çocukların kullanımına sunulmasının yaratıcılığı geliştirdiğine dair çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Davies ve arkadaşları 2013). Artut'a göre (2004) boyama işlemleri uygun koşullarda olmalı, çocuğun yüzeyleri boyamakta zorlanmayacağı araç-gereçlerin kullanılması sağlanmalıdır.

Ayrıca iki boyutlu çalışmalar için kullanılacak olan yüzeylerin de okul öncesi çocuklarının kas gelişimi dikkate alınarak ölçülendirilmesi önemlidir. Özellikle ince motor kasları az gelişmiş olan bu çocuklarda fırçalar ve çizicilerin kalın olması önerilmektedir. Kalın fırça ve çizicilerle resim çalışmaları yapacak olan çocuğun geniş yüzey ihtiyacı duyması da doğal bir istek olarak görülmektedir. En küçük kağıt 35 x 50 cm ölçülerinde olmalıdır. Okul öncesi dönemde 70 x 100 cm'lik kağıtlar vermek de mümkündür (Yazgın, 2010). Resim çalışmaları için ihtiyaç duyulan iki boyutlu yüzeyler günümüzde çok farklı malzemelerden üretilmektedir. Okul öncesi çocuklarının resim çalışmalarında kullanacağı; kumaş, karton, oluklu karton ve farklı maddelerden üretilen diğer iki boyutlu çalışma yüzeylerinin sözü edilen ölçüden küçük olmaması çocukların kas gelişimlerine uygunluğu açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma karma yöntem modelinde olup, veri toplama aracı olarak anket ve kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı anket aracılığıyla düşünceleri hakkında nitel veri elde edilmiştir. Anket nicel veri elde etmek amacıyla geliştirilmiş olmasının yanı sıra katılımcıların kapalı uçlu sorularla gözden kaçabilecek görüşlerini belirtebilecekleri alanlar sağlamak amacı ile dört adet de açık uçlu soru içermektedir. Anketin işleyip işlemediğine karar verebilmek için araştırmada kullanılmadan önce ön hazırlık olması bakımından okul öncesi öğretmenlerinden oluşan beş kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin; 1. "Aşağıda belirtilen iki boyutlu iş üretme tekniklerini, resim derslerinde kullanma sıklığınıza göre sıralayınız." 2. "Aşağıda belirtilen üç boyutlu iş üretme tekniklerini, resim derslerinde kullanma sıklığınıza göre sıralayınız." 3. "Aşağıda belirtilen baskı tekniklerini, resim derslerinde kullanma sıklığınıza göre sıralayınız." 4. "Resim dersleri ile ilgili unsurları belirleme durumunuzu, uygun ifadeyi işaretleyerek belirtiniz." 5. "Resim derslerinde iki boyutlu iş üretme tekniklerine yönelik becerileri kazandırırken 'standart malzeme dışında' kullandığınız malzemeler varsa, isimlerini yazınız." 6. "Resim derslerinde üç boyutlu iş üretme tekniklerine yönelik becerileri kazandırırken 'standart malzeme dışında' kullandığınız malzemeler varsa, isimlerini yazınız." 7. "Okulunuzda sanat atölyesi var mı?" 8. "Okulunuzda sanat merkezi var mı?" 9. "Sınıfınızdaki 'sanat eğitimi' ile ilgili donanımın nasıl olmasını isterdiniz?" 10. "Sizce var olan donanım durumu ile olması gereken arasında fark var mı?" sorularını cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca araştırmada, kullanılan malzemeler ve fiziksel altyapının yeterlilik durumu araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi ile incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs'ta; Lefkoşa, Mağusa ve Güzelyurt ilçe merkezlerinde, okul öncesi düzeyinde eğitim veren yedi resmi ana okulunda 31 öğretmenle görüşülerek programlarda yer alan resim eğitimi ile ilgili malzeme, fiziksel altyapı yeterliliği ile resim eğitimi konu ve teknikleri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile beş (5) kişisel bilgi sorusu, üç (3) tekniklerle ilgili, üç (3) malzeme ile ilgili ve bir (1) tane de resim dersleri ile ilgili unsurları belirleme düzeyine ilişkin soruları içeren anket formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenin cinsiyet, görevli olduğu okul, okulda resim dersi verdiği sınıflar, mezun olduğu okul ve mesleki deneyimi (yıl) sorulmuştur. Tekniklerle ilgili, iki boyutlu ve üç boyutlu iş üretme teknikleri ile baskı resim tekniklerini resim derslerinde kullanma sıklığına göre sıralamaları istenmiştir.

Resim derslerinde malzeme kullanımı ile ilgili, iki boyutlu çalışmalar sırasında kullandıkları yüzeyleri kullanım sıklığına göre sıralamaları istenmiştir. Resim derslerindeki iki ve üç boyutlu iş üretme tekniklerine yönelik becerileri kazandırırken standart malzeme dışında kullandıkları malzemelerin olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca resim dersleri ile ilgili unsurları belirleme durumlarını anketteki uygun ifadeyi işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

İşlem

Veri toplama aşamasında anket formunda yer alan sorular öğretmenlere görüşme yöntemi ile iletilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin gönüllü olarak katılması ve sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Görüşme saati ve yeri önceden öğretmenlerle görüşülerek onların uygun olduğu tarih ve saatte yapılmıştır. Görüşme sırasında hazırlanan sorulara verilen cevaplar çözümlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Görüşmeler, yaklaşık 25-30 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Okulların fiziksel ortamları sanat eğitimi ölçütleri açısından araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu amaçla onbeş sorudan oluşan sanat merkezi fiziki altyapı kontrol listesi hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, anket sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen ve çözümlenen veriler bulgulara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Açık uçlu görüşme sorularına verilen yanıtlar, sırasıyla kodlanarak temalara dönüştürülmüştür. Öncelikle görüşme sorularından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilere içerik analizi uygulanmıştır.

Bulgular**Çizelge 1. İki boyutlu iş üretme tekniklerini kullanma sıklığı**

TEKNİK	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam n	Toplam %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Suluboya tekniği	5	16.1	15	48.4	9	29.0	1	3.2	1	3.2	31	100
Pastel boya tekniği	16	51.6	10	32.3	2	6.5	2	6.5	1	3.2	31	100
Parmak boya tekniği	6	19.4	11	35.5	12	38.7	2	6.5	0	0.0	31	100
Guvaj boya tekniği	1	3.2	5	16.1	11	35.5	7	22.6	7	22.6	31	100
Krayon boya tekniği	16	51.6	4	12.9	6	19.4	2	6.5	3	9.7	31	100
Kara kalem tekniği	3	9.7	3	9.7	4	12.9	10	32.3	11	35.5	31	100

Öğretmenlerin iki boyutlu iş üretme tekniklerini kullanma sıklığı incelendiğinde, otuz bir öğretmenin %16.1'inin her zaman, %48.4'ünün çoğunlukla, suluboya tekniğini, %51.6'sının her zaman, %32.3'ünün çoğunlukla, pastel boya tekniğini, %19.4'ünün her zaman, %35.5'inin çoğunlukla, parmak boya tekniğini, kullanmak için olanak sağladığı görülmüştür. Otuz bir öğretmenin, guvaj boya tekniğini uygulamasına %22.6'sının nadiren olanak sağladığı, %22.6'sının ise hiç olanak sağlamadığı, %32.3'ünün öğrencilerinin kara kalem tekniğini uygulamasına, nadiren, %35.5'inin ise hiç olanak sağlamadığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, %64.5'inin, her zaman ve çoğunlukla sulu boya tekniğini, %83.9'unun, her zaman ve çoğunlukla pastel boya tekniğini, %54.9'nun her zaman ve çoğunlukla parmak boya tekniğini, sınıflarındaki öğrencilerin uygulamasına olanak sağlamaları öğretmenlerin bu tekniklerin okul öncesinde kullanımı ile ilgili bilinçli davrandığını göstermektedir. Öğretmenlerin, %58.1'inin bazen ve nadiren guvaj boya tekniğini, %22.6'sının ise hiç, %32.3'ünün öğrencilerinin kara kalem tekniğini uygulamasına, nadiren, %35.5'inin ise hiç olanak sağlamaması öğretmenlerin bu tekniklerin okul öncesinde kullanılmaması gerektiği ile ilgili bilinçli davrandığını göstermektedir. Otuz bir öğretmenin %51.6'sının her zaman sınıflarındaki öğrencilere krayon boya tekniğini kullanmak için olanak sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının sınıflarındaki çocuklara krayon boya tekniğini uygulamaları yönünde olanak sağlaması öğretmenin bilinçli olmamasından çok, ilgili bakanlığın okullara gönderdiği boya malzemesi içinde, yüksek oranda krayon boyaya yer verilmesi olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 2. Üç boyutlu iş üretme tekniklerini kullanma sıklığı

TEKNİK	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam n	Toplam %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Oyun hamuru uygulamaları	27	87.1	0	0.0	0	0.0	3	9.7	1	3.2	31	100
Kil uygulamaları	2	6.5	5	16.1	4	12.9	6	19.4	14	45.2	31	100
Kağıt hamuru uygulamaları	1	3.2	9	29.0	6	19.4	3	9.7	12	38.7	31	100
Kağıt katlama uygulamaları	11	35.5	8	25.8	4	12.9	8	25.8	0	0.0	31	100
Alçı oyma uygulamaları	0	0.0	2	6.5	1	3.2	5	16.1	23	74.2	31	100
Alçı kalıplama uygulamaları	0	0.0	2	6.5	3	9.7	4	12.9	22	71.0	31	100
Yumuşak taş oyma uygulamaları	1	3.2	1	3.2	3	9.7	5	16.1	21	67.7	31	100
Örgü çalışmaları	2	6.5	6	19.4	2	6.5	7	22.6	14	45.2	31	100
Dokuma çalışmaları	1	3.2	9	29.0	3	9.7	4	12.9	14	45.2	31	100

Üç boyutlu iş üretme tekniklerini kullanma sıklığı incelendiğinde, otuz bir öğretmenin, %87.1'inin oyun hamuru uygulamalarına her zaman yer verdiği, kağıt katlama uygulamalarına ise %35.5'inin her zaman, %25.8'inin çoğunlukla, sınıflarındaki çocuklara olanak sağladığı görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli davrandığını göstermektedir. Otuz bir öğretmenin, %45.2'sinin kil, %38.7'sinin kağıt hamuru uygulamalarına programlarında hiç yer vermediği belirlenmiştir. Üç boyutlu iş üretme tekniklerini kullanma sıklığı ile ilgili diğer bir sonuçta ise öğretmenlerin, %74.2'sinin alçı oyma, %71.0'inin alçı kalıplama, %67.7'sinin yumuşak taş oyma uygulamalarına programlarında hiç yer vermediği görülmektedir. Yumuşak, kolay şekillenen ve kolay eklenip-ayrılabilen oyun hamuru okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerine uygun olup, üç boyutlu çalışmalar yapmaları için en uygun malzemelerden biridir. Kağıt katlama (origami) uygulamalarına programlarında yer vermeyen öğretmenlerin olması, okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulama ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Kağıt katlama uygulamaları, her yaş grubuna uygun olanını seçebilme olanağı vermektedir. Basit katlamalar okul öncesi dönem çocuklarının küçük kas gelişimine uygun olup, duyuşsal ve estetik gelişimleri açısından çocukları desteklemektedir. Öğretmenlerin, %45.2'sinin üç boyutlu çalışmalar yapmak için yoğurma materyali olarak okul öncesi dönem çocukların küçük kas motor olgunluğu bakımından uygun olmayan kil uygulamalarına programlarında hiç yer vermemesi bu bakımdan bilinçli davrandıklarını göstermektedir. Buna karşın, kil uygulamalarına çoğunlukla ve her zaman olanak sağlayan öğretmenlerin oranının toplam olarak %22.6 da kalması okul öncesi öğretmenin bilinçli davrandığı yorumunu destekler niteliktedir. Katılımcıların, %74.2'sinin alçı oyma uygulamalarına, %71.0'inin alçı kalıplama uygulamalarına ve %67.7'sinin yumuşak taş oyma uygulamalarına programlarında hiç yer vermemesi okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli davrandığı şeklinde

yorumlanabilir. Alçı ve taş oyma uygulamaları, okul öncesi dönem çocuklarının küçük kas gelişimine uygun malzemeler olmayıp, aynı zamanda oyma işlemi için kullanılacak kesici ve delici araçlar da çocuklar için tehlike yaratmaktadır. Ayrıca üç boyutlu çalışmalar yapmak için alçı karma ve kalıba dökmek, okul öncesi yaş grubu çocuklarının kas gelişimine uygun olmayıp aynı zamanda alçıyı karma işlemi için kullanılacak araçlar da çocuklar için tehlike yaratmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin, %38.7'sinin kağıt hamuru uygulamalarına programlarında hiç yer vermemesi, buna karşın %3.2'sinin her zaman, %29.0'unun da çoğunlukla yer vermesi okul öncesi öğretmenlerin kağıt hamuru uygulamaları ile ilgili daha çok bilgilenme ihtiyacı olduğu yönünde değerlendirilebilir. Tekniğin hangi yaş gruplarına daha uygun olduğu ile ilgili olarak öğretmenin kararsız konumda olduğu belirlenmiştir. Otuz bir öğretmenin, %45.2'sinin örgü, %45.2'sinin dokuma uygulamalarına programlarında hiç yer vermediği belirlenmiştir. Örgü ve dokuma uygulamalarına olanak sağlamayan öğretmenlerin %45.2 oranında olması okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulama ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Örgü ve dokuma uygulamaları; çok basit örgü ve dokumalar yanında, çok karmaşık olanlarının da yapılabileceği uygulama alanlarıdır. Bu özellikleri ile her yaş grubuna uygun olanı seçebilme olanağı vermektedir. Basit örgü ve dokumalar, okul öncesi çocuklarının kas gelişimine uygun olup, duyuşsal ve estetik gelişimleri açısından çocukları desteklemektedir.

Çizelge 3. Baskı tekniklerini kullanma sıklığı

TEKNİK	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam n	Toplam %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ağaç baskı	1	0.0	1	3.2	2	6.5	4	12.9	24	77.4	31	100
Linol baskı	1	3.2	1	3.2	3	9.7	4	12.9	22	71.0	31	100
Ebru baskı	1	3.2	0	0.0	1	3.2	9	29.0	20	64.5	31	100
Patates baskı	12	38.7	5	16.1	4	12.9	7	22.6	3	9.7	31	100
Limon baskı	5	16.1	10	32.3	5	16.1	4	12.9	7	22.6	31	100
Yaprak baskı	14	45.2	5	16.1	3	9.7	7	22.6	2	6.5	31	100
Şablon baskı	5	16.1	4	12.9	6	19.4	7	22.6	9	29.0	31	100
Soğan baskı	4	12.9	9	29.0	6	19.4	5	16.1	7	22.6	31	100
Sünger baskı	13	41.9	6	19.4	2	6.5	4	12.9	6	19.4	31	100
Bulaşık teli baskı	3	9.7	0	0.0	3	9.7	6	19.4	19	61.3	31	100
Köpük baskı	3	9.7	3	9.7	6	19.4	2	6.5	17	54.8	31	100
İplik baskı	7	22.6	9	29.0	4	12.9	8	25.8	3	9.7	31	100

Baskı tekniklerini kullanma sıklığına bakıldığında otuz bir öğretmenin, %77.4'ünün ağaç baskı uygulamalarına, %71.0'nin linol baskı uygulamalarına, %64.5'inin ebru baskı uygulamalarına programlarında hiç yer vermediği belirlenmiştir. Bu oranlar, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Ağaç ve linol baskıda; özel oyma bıçakları kullanılarak, boyuna kesilmiş ağaç plakanın veya linolün oyulması ile şablonları hazırlanır. Boya olarak matbaa mürekkebi kullanılarak yapılan baskı resim çeşitleridir. Temizlik işlemleri için ise tiner veya gazyağı kullanılmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının kas gelişimişliğine uygun

teknikler olmayıp, aynı zamanda oyma işlemi için kullanılacak araçlar ve temizlik işlemleri için kullanılan sıvılar da çocuklar için tehlike yaratmaktadır. Ebru baskı da özel kimyasallar ve boyalar kullanılarak yapılan bir baskı resim çeşidi olduğu için okul öncesi dönem çocuklarının sanat etkinliklerinde uygulamalarına uygun değildir. Katılımcı öğretmenlerin, %38.7'sinin her zaman, %16.1'inin çoğunlukla, baskı tekniklerinden patates baskı uygulamalarına programlarında yer verdiği, buna karşın %9.7'sinin hiç yer vermediği belirlenmiştir. Patates baskı motif oluşturma sırasında kesici araç kullanıldığı için okul öncesi dönem çocuklarına uygun bir teknik değildir. Öğretmenin patatesi şekillendirerek çocuklar için baskı şablonunu hazırlaması halinde uygulanması mümkün olan bir tekniktir. Baskı teknikleri ile ilgili diğer bir sonuçta ise öğretmenlerin, %16.1'inin her zaman, %32.3'ünün çoğunlukla, limon baskı uygulamalarına programlarında yer verdiği, buna karşın %22.6'sının hiç yer vermediği, öğretmenlerin, %12.9'unun her zaman, %29.0'unun çoğunlukla, soğan baskı uygulamalarına programlarında yer verdiği, buna karşın %22.6'sının hiç yer vermediği belirlenmiştir. Kolay baskı teknikleri olan limon ve soğan baskılarının öğretmen programlarında daha sıklıkla yer alması beklenmektedir. Bulgular öğretmenin bu baskı teknikleri ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Otuz bir öğretmenin, %61.3'ünün her zaman ve çoğunlukla yaprak ve sünger baskı uygulamalarına programlarında yer verdiği belirlenmiştir. Bu oran her iki teknik için de, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Otuz bir öğretmenin, %16.1'inin her zaman, %12.9'unun çoğunlukla, %19.4'ünün bazen, %22.6'sının nadiren şablon baskı uygulamalarına programlarında yer verdiği, buna karşın %29.0'unun hiç yer vermediği belirlenmiştir. Programlarında şablon baskı uygulamalarına nadiren yer veren ve hiç yer vermeyen öğretmenlerin %51.6 oranında olması araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısının bilinçli davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Şablon baskı için gerekli araçlar: İki yüzü parlak karton, ucu sivri ve keskin bıçak, resim kağıdı, guvaj boya, sünger ya da sert kıllı fırçadır (Kılıçkan ve Kılıçkan, 2002). Otuz bir öğretmenin, %61.3'ünün bulaşık teli ile baskı, %54.8'inin strafor baskı uygulamalarına hiç yer vermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu baskı uygulamalarına programlarında hiç yer vermemesi tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Baskı için kullanılacak olan bulaşık tellerinin hiçbir şekillendirmeye ihtiyaç duyulmadan, ayrıca strafor baskıda kullanılacak olan straforun da hiçbir şekillendirmeye ihtiyaç duyulmadan elle koparılıp kullanılabilir olması, okul öncesi dönem çocukları için uygun tekniklerdir. İplik baskıya programlarında her zaman ve çoğunlukla yer verenlerin toplamın %51.6'sını oluşturması, okul öncesi öğretmenlerinin teknik konusunda bilinçlenmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

İplik baskı iki kişi ile yapılırsa daha kolay ve daha iyi sonuç elde edilir. Resim kağıdının biri düzgün bir yüzeye konur. Sonra çalışanlardan birinin gerdirerek tuttuğu ipliği, diğeri suluboya ile boyar. Boyanan ip, resim kağıdı üzerine oynatmadan güzel bir biçimde yayılır. Daha sonra ikinci resim kağıdı iplik arada kalacak şekilde diğेरinin üzerine köşe köşeye gelecek biçimde konulur. Bunu yaparken ipliğin ucu dışarıda kalmalıdır. Sonra da kalın kaplı bir kitapla kağıtların üzerine baskı yapılarak iplik, ucundan yavaş yavaş çekilir. İplik tamamen çıktıktan sonra kağıtlar birbirinden ayrılır (Kılıçkan ve Kılıçkan, 2002).

Çizelge 4. Renkleri, konuları, figürleri ve yüzey ölçülerini belirleme sıklığı

	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam n	Toplam %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Renkleri öğrenciler belirler	17	54.8	12	38.7	2	6.5	0	0.0	0	0.0	31	100
Konuları öğrenciler belirler	1	3.2	5	16.1	20	64.5	3	9.7	2	6.5	31	100
Figürleri öğrenciler belirler	12	38.7	9	29.0	9	29.0	1	3.2	0	0.0	31	100

Yüzey ölçülerini öğrenciler belirler	1	3.2	6	19.4	6	19.4	8	25.8	10	32.3	31	100
--------------------------------------	---	-----	---	------	---	------	---	------	----	------	----	-----

Renkleri, konuları, figürleri ve yüzey ölçülerini belirleme sıklığına bakıldığında otuz bir öğretmenin, %54.8'inin resimlerini çizerken kullanacakları renklere öğrencilerin karar vermesine her zaman olanak sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bildirimlerinden yola çıkılarak, renk tercihi konusunda çocukları çoğunlukla özgür bıraktıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, %64.5'i bazen, %9.7'si nadiren konuları çocukların belirlemesine olanak sağladığı, %6.5'i ise hiç olanak sağlamadığı belirlenmiştir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin programa bağlı kalarak programdaki konuların çalışılmasına olanak sağladığını göstermektedir. Otuz bir öğretmenin, %38.7'sinin her zaman resimlerini oluştururken çizecekleri figürlere çocukların karar vermesine olanak sağladığı belirlenmiştir. Bu oran, öğretmenlerin figür belirlemede etkin olduğu, bu bağlamda çocukların figürlerini özgürce belirleyemediklerini göstermektedir. Okul öncesi çocukların resim adı altında yaptıklarının sanat açısından bir ürün olmadığını, çocuğun bunu yaparken aslında bir oyun olarak yaptığını bilmeliyiz (Yazgın, 2010). Konu verilip çizmesi için çocuğa baskı yapılmamalı ayrıca renkleri, konuyu, figürleri çocuk belirlemelidir (Yazgın, 2010). On beş öğretmenin %60'ı her zaman çocukların renkleri belirlemesine izin vermektedir. Hiçbiri konuları her zaman çocukların belirlemesine izin vermemektedir. %33.3'ü figürleri her zaman çocukların belirlemesine izin vermektedir. Otuz bir öğretmenin, %32.3'ü çalışma yüzeyi ölçülerini öğrencilerin hiçbir zaman belirlemediğini ifade etmişlerdir. Bu oran, öğretmenlerin çalışma yüzeyi ölçülerini belirleme konusunda etkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Resim derslerinde, iki boyutlu iş üretme tekniklerine yönelik becerileri kazandırırken standart malzeme dışında hangi malzemelerin çocuklar tarafından kullanılmasına olanak sağladıkları yönündeki soruya otuz bir öğretmenden sadece dördü cevap vermiştir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden; birincisi kuru kalem boya, ikincisi hava kabarcıklı ambalaj malzemesi (bubble wrap) ve kulak çöpü ile baskı, üçüncüsü kum boyası, dördüncüsü kalın krayon boya kullanılmasına olanak sağladığını ifade etmiştir. Üç boyutlu iş üretme tekniklerine yönelik becerileri kazandırırken standart malzeme dışında hangi malzemelerin çocuklar tarafından kullanılmasına olanak sağladıkları yönündeki soruya ise tüm öğretmenler cevap vermişlerdir. Malzemeler ve kullanım sıklığı Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 5. Standart malzeme dışında kullanıma sunulan malzemelerin kullanım sıklığı

Malzemeler	n	%
Yün ipi	10	32.3
Pamuk	8	25.8
Gazete	6	19.4
Kurmaş	5	16.1
Yumurta kabuğu	5	16.1
Dergi	4	12.9
Çamaşır mandalı	4	12.9
Krapon kağıdı	4	12.9
Pet şişe	3	9.7
Plastik bardak	3	9.7
Plastik tabak	2	6.5
Şişe kapağı	2	6.5
Boyama için taş	2	6.5
Oluklu karton	2	6.5
Kuru yemiş kabukları	2	6.5
Strafor	2	6.5
Teneke kutu	1	3.2
Keçe	1	3.2
Dondurma çubukları	1	3.2
Sünger	1	3.2

Karton koli	1	3.2
Deniz kabukları	1	3.2
Yaprak	1	3.2
Boncuk	1	3.2
Kurdela	1	3.2
Plastik kaşık	1	3.2
Yumurta kolisi	1	3.2
Kuru baklagiller	1	3.2
Seramik hamuru	1	3.2

Üç boyutlu iş üretme teknikleri ile ilgili beceri kazandırırken, öğretmenler, yirmi dokuz farklı artık, doğal ve satın alınmış malzemeyi sınıflarındaki çocuklara kullanma olanağı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu malzemeler içinde %32.3 ile yün en çok kullanılan, %25.8 ile pamuk ikinci sırada ve %19.4 ile gazete üçüncü sırada yer almıştır. Okul öncesi eğitimde özellikle artık ve doğal malzemelerin kullanımının çocukların yaratıcılığını tetikleyen unsurlar olduğu bilinmektedir. Waldorf okullarında çocukların tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları gibi doğal materyaller de en yaygın kullanılan malzemelerdir. Yıldızbaş'ın Miller (1996)'den aktardığına göre de, sanat eğitimi sırasında çocukların insan yapımı ve doğal materyaller ile çalışmaları onların estetik ve yaratıcılık duygularını geliştirir. Uygun çalışma ortamı yaratarak onların çalışmayı öğrenmelerini destekler. Ayrıca çocukların, resimde kompozisyon unsurları çizgiler, şekiller, renkler ve sanat eserleri ile buluşmalarını sağlayıp onlar hakkında fikir söylemeleri sağlanmalıdır. Resim derslerinde programda var olan konular dışında, konuları çocukların çalışmasına olanak sağlayıp sağlamadıkları yönündeki soruya otuz bir öğretmenden sadece sekizi cevap vermiştir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden; biri resim yarışmaları nedeni ile gelen konular, ikisi tiyatrolar haftası, ikisi engelliler haftası, ikisi kütüphaneler haftası ve biri de dünya su günü konularını çalıştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca yedi okulda, fiziksel altyapı, araç-gereç, materyal ve donanımla ilgili gözlem yapılarak öğretmenlerle görüşülmüştür. Gözlem yapılan yedi okulun ikisinde "**resim atölyesi**", dördünde sınıflarda "**resim etkinlikleri merkezi**", birinde ise diğer etkinliklerin yapıldığı "**masalarda**" resim eğitimi yapıldığı saptanmıştır. Atölyesi bulunan iki okulun atölyeleri ile ilgili veri toplama aracı olarak kontrol listesi kullanılmıştır.

Çizelge 6. Atölyesi bulunan iki okulun atölyelerinde bulunan malzeme ve donanım

Malzeme ve donanım	Okul 1 (evet)	Okul 1 (hayır)	Okul 2 (evet)	Okul 2 (hayır)
Renkli kuru kalem boyalar	X			X
Kas gelişimine uygun kalınlıkta yumuşak ve kolay iz bırakan pastel boyalar	X		X	
Kas gelişimine uygun kalınlıkta yumuşak ve kolay iz bırakan keçe kalemler	X			X
Farklı türlerde çiziciler	X		X	
Sulu boya ve kas gelişimine uygun kalınlıkta fırçalar	X		X	
Görsel algıyı destekleyici sınıflandırma materyalleri	X		X	
Farklı türlerde yoğurma maddeleri	X		X	
Üç boyutlu çalışmalar için kullanılabilir materyaller	X		X	
Üç boyutlu çalışmalar için kullanılabilir artık materyaller	X		X	
Resim sehpası ve altlığı		X		X
Resim çalışmaya uygun ayarlanabilir yüzeye sahip masalar		X		X
Alçak ve geniş lavabolar		X		X
Tabanlar ahşap	X			X
Halı kaplı yerler		X		X
Çocukların rahat çalışmalarını sağlayacak önlük var mı?	X		X	

Yedi okuldan iki tanesinde bulunan atölyelerin birinde renkli kuru kalem boyalar bulunmaktadır. Bu çiziciler ince ve zor iz bırakan çiziciler olduğu için okul öncesi dönem çocuklarının etkinlik yaptığı atölyelerde bulundurulması doğru değildir. Her iki atölyede de, kas gelişimine uygun kalınlıkta yumuşak ve kolay iz bırakan pastel boyalar, keçe kalemler, farklı türlerde çiziciler, sulu

boya ve kas gelişimine uygun kalınlıkta fırçalar bulunduğu tesbit edilmiştir. Yine her iki atölyede, görsel algıyı destekleyici sınıflandırma materyalleri bulunmaktadır. Üç boyutlu çalışmalar için, yoğurma maddeleri, artık materyaller ve kullanılabilir farklı türlerde materyaller bulunduğu görülmüştür. Çocuklar için önlükler bulunmaktadır. Atölyelerin birinin tabanı ahşap, diğerinin ise mermer karo ile kaplıdır. Atölyelerde resim sehпасı ve altlığı, ayarlanabilir yüzeye sahip masalar, alçak ve geniş lavabolar bulunmamaktadır. Okul öncesi çocukların görsel sanat eğitimi etkinliklerini gerçekleştirdikleri atölyelerde, hayal güçlerini destekleyici uygun materyallere, rahat çalışmayı sağlayacak ayarlanabilir yüzeye sahip masalara, temizlik için ergonomik lavabalara ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk eğitiminde ortamın tasarlanması giderek daha da artan bir önemle üzerinde durulan bir konudur. Reggio Emilia felsefesine göre çevresel düzenleme çocuğun “ikinci öğretmeni” olarak kabul edilmektedir (Çelebi Öncü, 2012). Reggio Emilia okullarında atölyelerin çocukların çalışması için uygunluğu bakımından yeterli genişlikte olması ve etkinlikler sırasında çocukların görsel olarak okulun geri kalan kısımları ile bağlantıda olması sağlanır. Atölyelerdeki donanım, masalar, materyallerin taşınması için konteynirler, bilgisayar, yazıcı, dijital kameralar, boyama işlemleri için kolaylaştırıcı malzemeler, kil ile çalışmak için uygun yüzeyler, seramik fırını, müzik seti, mikroskop, ve bütçenin elverdiği diğer malzemelerden oluşur. Bu materyallerle birlikte çok sayıda geleneksel malzeme de bulundurulur. Bu malzemeler, boyama ve çizim için çeşitli türlerde renkli boyalar, siyah, beyaz ve kırmızı kil, farklı renklerde oksitler, seramik boyamak için boyalar, kili şekillendirmek için araçlar, geri dönüşüm materyalleridir. Bu araç gereç ve materyaller, çocukların görsel, işitsel, kinestetik, duyum ve düşünce alanlarında çeşitli deneyimler kazanmaları için uygun fırsatlar sağlar (Vecchi, 2010)

Çizelge 7. Resim etkinlikleri merkezi bulunan dört okulun sanat merkezinde bulunan malzeme ve donanım

Malzeme ve donanım	Evet	Hayır
Resim sehпасı var mı?	0	4
Masalar çocukların rahatlıkla ve güvenle çalışabileceği genişlikte midir?	2	2
Sınıfın gürültüsü az ve aydınlık bir köşesinde bulunuyor mu?	2	2
Pencereye yakın mı?	4	0
Renkli kuru kalem boyalar	3	1
Sulu boya ve kas gelişimine uygun kalınlıkta fırçalar	2	2
Kas gelişimine uygun kalınlıkta yumuşak ve kolay iz bırakan keçe kalemler	0	4
Çeşitli renk ve türlerde kalemler	4	0
Dolaplar var mı?	4	0
Dolaplar çocukların rahatlıkla ulaşabileceği bir mesafede midir?	4	0
Raflar bulunuyor mu?	1	3
Çocuklara malzemelerin sunulacağı raflar onların malzemeleri rahatlıkla alabileceği bir mesafede midir?	1	3
Eğitimin yapıldığı ortamda öğrenci sayısına uygun lavabo var mı?	0	4
Çocukların rahat çalışmalarını sağlayacak önlük var mı?	2	2
Resim çalışmaya uygun ayarlanabilir yüzeye sahip masalar var mı?	0	4

Araştırma kapsamında bulunan okullardan, resim etkinlikleri merkezi bulunan dört okulda da, resim sehпасı bulunmamaktadır. İki okulda masalar çocukların güvenle çalışabileceği genişlikte iken, iki okulda uygun genişlikte olmadığı, masa yüzeylerinin ise dört okulda da ayarlanabilir olmadığı belirlenmiştir. Dört okulun resim köşeleri pencereye yakın olduğu, iki okulun köşelerinin gürültüsü az bölgede ve aydınlık olduğu saptanmıştır. Bir okulun sınıflarında raflar bulunmaktadır ve bu raflar çocukların yetişebileceği yüksekliktedirler. Dört okulda da resim etkinlikleri merkezinde lavabo bulunmamaktadır. Dört okulda da renkli kuru kalem boyalar, çeşitli renk ve türlerde kalemler, çocukların rahatlıkla erişebileceği dolaplar bulunmaktadır. Sulu boya ve kas gelişimine uygun kalınlıkta fırçalar ve önlük iki okulda bulunmaktadır. Kas gelişimine uygun kalınlıkta yumuşak ve kolay iz bırakan keçe kalemler dört okulda da bulunmamaktadır. Öğretmen kullanacağı malzemenin güvenli olduğunu ve çocukların kullanımı için uygun olup olmadığını bilmelidir. Bütün ürünlerin üzerindeki etiketleri içerik açısından okunmalı ve toksik madde içermediğinden emin olmalı ve bunları çocuklara da öğretmelidir. Pek çok malzeme küçük çocuklar için toksik olabilir. Küçük çocuklar bu maddeleri yetişkinlere göre daha hızlı

vücutlarına absorbe edebilirler (Fox & Schirmacher, 2012). Görsel sanat eğitimi etkinliklerinin yapılacağı alanların gürültüden uzak ve aydınlık olması önemlidir. Ayrıca farklı teknikleri uygulayabilmek için uygun kalınlıkta ve kolay iz bırakan çeşitli çizicilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin iki boyutlu çalışmalar sırasında, sınıflarındaki çocukların hangi ölçülerde kağıt kullanmalarına olanak sağladıkları da incelenmiştir.

Çizelge 8. İki boyutlu çalışmalarda kullanılan kağıtların, ölçülerine göre kullanım sıklığı

Kağıt ölçüsü	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Nadiren		Hiç		Toplam n	Toplam %
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
A4	19	61.3	7	22.6	2	6.5	2	6.5	1	3.2	31	100
A3	13	41.9	11	35.5	2	6.5	5	16.1	0	0.0	31	100
A2	1	3.2	4	12.9	11	35.5	2	6.5	13	41.9	31	100
A1	2	6.5	0	0.0	2	6.5	13	41.9	14	45.2	31	100

Araştırma kapsamına alınan okullarda resim derslerinde, iki boyutlu yüzey üzerine yapılan çalışmalarda A4 yüzeyi otuz bir öğretmenden %61.3'ü, A3 yüzeyi %41.9'u, A2 yüzeyi %3.2'si ve A1 yüzeyi %6.5'i her zaman sınıflarındaki okul öncesi dönem çocuklarının kullanmasına olanak sağlamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının kas gelişimine uygun çizici ve fırçalar kavramayı kolaylaştırmak için kalın olmalıdır. Geniş iz bırakan bu materyallere uygun çalışma yüzeyinin de geniş olması gerekmektedir. İlgili bakanlığın bu amaç için kullanılmak üzere okullara genellikle A4 kağıt göndermesi öğretmenlerin de bu yüzeyleri yüksek oranda kullanmasına neden olmaktadır. Oysa ki ince motor kaslar az gelişmiş çizici ve fırça kontrolünün azaldığı, bu yüzden çizimler için geniş yüzeyler kullanılması gerektiği bilinmektedir. Yıldızbaş (2015) okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinlikleri konusundaki uygulamaları inceleyen çalışmasında benzer şekilde malzeme konusunda özel okul ve devlet okulları arasında özel okul lehine farklılık olduğunu bildirmektedir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin "resim eğitimi" ile ilgili nasıl bir donanım istediklerine dair görüşleri

Kategoriler	Tema	n
Malzeme	Çocuklara daha çok zevk verecek malzemeler (şablon, alçıdan iz çıkarma, farklı yoğurma malzemeleri) olması gerekir.	1
	Çocukların yaşlarına uygun boya malzemelerinin sınıfta bulunmasını isterdim.	1
	Şu anda var olan donanıma ve malzemelere eklemeler yapılarak eksiksiz olmasını sağlamak gerekir. Sanat malzemelerinin çeşitlendirilmesi çocukların istedikleri zaman bunlara ulaşabilmesi gereklidir.	4
	Tüm araç gereçlerin olduğu , donanımlı bir ortam çok faydalı olur (guvaj boya, kartonlar, şablonlar, yapıştırıcılar, oyun hamurları)	1
	Doğal çevreden edinilen malzemeler kullanılabilir.	1
	Çocukların her an ulaşabilecekleri, artık malzemeler olması gerekir.	1
	İstenilen malzemelere rahatlıkla sahip olabileceğimiz bir potansiyel olmasını isterdim.	1
	Boya malzemeleri dışında baskı yaparken kullanılacak malzemeler olmasını isterdim.	1
İç donanım	Sınıfta lavabo olsun.	8
	Sınıfta malzeme ve bitmiş işlerin saklanması için yeterli dolap ve raf olsun.	5
	Sınıfta çocukların rahat çalışabileceği masalar olsun. Yuvarlak, büyük, modüler, ayakta çalışabilecekleri özellikte.	6
	Sınıfta önlük olması.	3
	Sınıfta kağıt peçetelik.	1
	Çocukların boylarına uygun panoların olması.	1
Fiziksel altyapı	Okulda ayrı atölye olması.	3

	Sınıfların büyük olması.	2
Zaman	Sanat etkinliklerine ayrılan zamanın uzun olmasını isterdim.	1
Ekonomi	Malzeme alımına daha çok para ayrılmasını isterdim.	1

Sınıflarındaki resim eğitimi ile ilgili donanımla ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %25.8'i "lavabo olması", %19.4'ü "çocukların ayakta rahat çalışabileceği, yuvarlak, büyük, modüler masalar olması", ve %16.1'i de "malzeme ve bitmiş işlerin saklanması için yeterli dolap ve raf olması" gerektiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim ortamlarında sınıfın fiziksel çevresi, bu ortamda zaman geçiren çocukların dikkat sürelerini, tutum ve davranışlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir. İyi planlanmış ve estetik sınıf ortamları çocukların öğrenmeye odaklanmasını ve olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirmelerini de desteklemektedir. Aksine ilham verici olmayan ortamlar çocukların öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf ortamı estetik açıdan doyum verici ve zengin uyarıcı içermelidir (Fox & Schirmacher, 2012).

Çizelge 10. Öğretmenlerin "resim eğitimi" ile ilgili var olan donanım durumu ile olması gereken arasında farka dair görüşleri

Kategoriler	Tema	n
Malzeme	Materyal ve malzeme yetersizliği (her çocuğa özel olmalı).	4
Ekonomi	Ekonomik sıkıntılardan kaynaklandığı düşüncesindeyim.	5
	Resim eğitiminde kullanılan malzemelerin maliyet olarak, fazla maliyetli malzemeler olmasından kaynaklanabilir.	1
	Okulların maddi durumdan dolayı yaşadığı sıkıntılardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum.	2
Fiziksel altyapı	Sınıfların küçük, ortamın uygun olmamasından.	2
	Okulların fiziksel altyapı ve bina durumunun çoğu etkinliğe uygun olmamasından.	1
	Önceden yapılmış plansız (işlevsiz) sınıf projelerinden.	2
Yönetmelik	Sınıfların kalabalık olmasından.	2
	Okul idaresinin maddi, manevi desteklenmemesinden.	1
	Devlet okulu idari yapısından.	1
Öğretmen nitelik/nicelik	Eğitimci sayısının az oluşundan.	1
	Bu eğitimi veren kişilerin alanda uzman ve yeterli donanıma sahip olmamasından.	2
Program	Ders sürelerimizin kısa oluşundan.	1
	Öğretmenlere tamamlanması gereken müfredat dayatması olmasından.	1

Sınıflarındaki resim eğitimi ile ilgili donanımla, olmasını istedikleri donanım arasındaki farkın nedeni olarak, otuz bir öğretmen %16.1'nin ekonomik sıkıntılardan kaynaklandığı yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Farkın nedeni olarak daha düşük yüzdelerle sahip farklı görüşler belirten öğretmenlerden sadece ikisi çözüm önerisi sunmuştur. Öğretmen 1; "Okulumuzun tam donanımlı bir resim-iş odası ve ayrı resim iş öğretmeni olursa, çocukların sanat eğitimi için daha faydalı olacaktır" şeklinde görüş belirtirken, öğretmen 2 de; "Bakanlığın çocuk gelişimi ile sanat eğitiminde verileceklerin paralel olarak gitmesi gerektiğinin farkında olmaması (Okullara gönderilen resim kağıt ve defterlerinin A4 boyutundan bile küçük olması gibi)" yönünde görüş belirtmiştir. Özer Kocamanoğlu ve Acer (2015) eğitim ortamının çocukların estetik yargısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, çocukların gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların estetik yargılarının da bu düzenlemelerden anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilendiğini bulmuşlardır. Erken çocukluk eğitim ortamları kalite değerlendirme ölçeğine göre (ECERS-R), yüksek düzeyde kaliteli okul öncesi sınıflarında mutlaka sanat merkezi yer almalıdır. Bu merkez, çizim ve boyama malzemeleri, çeşitli fırçalar, üç boyutlu sanat ve kolaj malzemelerini içermelidir. Ayrıca bu malzemeler çocukların özgürce erişebilecekleri ve bireysel ifadelerini kullanarak istedikleri yaratımları gerçekleştirebilecekleri uygunlukta olmalıdır. Çocuklar projelerini tamamladıklarında onu saklama koruma sergileme ya da eve götürme kararını kendileri verebilmelidir (Shulsky ve Kirkwood, 2015).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, araştırma kapsamında görüşleri incelenen okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun, iki boyutlu ve üç boyutlu iş üretme tekniklerini bildiği ve uygulamada çocuklara, gerektiği şekilde kullanım fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iki boyutlu, üç boyutlu iş üretme ve baskı tekniklerini çocukların kullanımına sunmalarında araştırma sonucunda da belirlendiği gibi bilinçli davranışlarını daha da geliştirmeleri ve güncel tutabilmeleri için, belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler önerilir. Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak baskı tekniklerini bildiği ve uygulamada gerektiği şekilde kullanım fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerin çoğunun A4 ve A3 yüzeylerinin kullanımına fırsat verdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, resim etkinlikleri, üç boyutlu iş üretme ve basit baskı tekniklerini uygulama açısından yetkin ve bilinçli olduklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin resim eğitimi ile ilgili öğeleri belirleme, renk ve figür seçimi konularında genel olarak çocukların özgür iradelerine müdahale etmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı, çocukların kendilerini spontan olarak ifade etmeleri konusunda destekleyici ve pedagojik açıdan da uygun bir tutumdur. Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerinin resim eğitiminde iki boyutlu iş üretme teknikleri uygulamalarında “standart dışı malzeme” kullanımında yaratıcı olamadığı, üç boyutlu iş üretme teknikleri uygulamalarında ise daha yaratıcı olduğu ve “standart dışı malzeme” kullanımında çeşitliliğe gittiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler için sanat eğitiminde kullanılan malzemelerin eğitimsel işlevinin yanısıra, güvenli içerikte seçilmesi için bir “sağlıklı ve güvenli malzeme seçimi” rehberi hazırlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin programın öngördüğü konular dışında konular belirlemede yaratıcı davranmadığı ve programa sadık kaldıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında sanat eğitimi atölyesi bulunan okulların sayısının yeterli olmadığı, atölye olanlarda ise, iç donanımı ve malzeme eksikleri olduğu belirlenmiştir. Atölyesi bulunmayan ancak sanat eğitimi merkezi olan okulların sanat eğitimi köşelerinde de donanım ve malzeme eksikleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, sanat eğitimi için malzeme alımı yapan bakanlık yetkililerini, bakanlığın ilgili denetmenleri aracılığı ile bilgilendirme yoluna gidilebilir. Eğitim programlarında, okul öncesi gruplarında sanat eğitime ayrılan süreyi artıracak planlamaya gidilebilir. Okul öncesi eğitim kurumu olarak yeni inşa edilecek okullardaki sınıf planları sanat eğitime fırsat verecek şekilde veya okulların bünyesine sanat atölyeleri fiziksel altyapı olarak planlanmalıdır. Okul öncesi eğitim ortamlarında iç donanım çocuklar için daha ergonomik olarak planlanmalıdır. Sanat eğitiminin daha sağlıklı sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynağın karşılanabilmesi için aile, okul, maddi katkı sağlayabilecek kurum ve kuruluşlar ile bakanlık işbirliği yapılabilir. Sanat eğitiminin özgür yapısının çocuklara yansıtılabilmesi için esnek ve yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarmaya yönelik destekleyici programlar geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Artut, K. (2007). *Okul Öncesi Resim Eğitimi*, (2. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, D. (2005). Çocuk Eğitiminde Reggio Emilia Yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 15-25.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-95
- Demiriz, Karadağ, Ulutaş, (2003). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. İstanbul: Anı Yayıncılık
- Fox Englebrigh, J.& Schirrmacher, R. (2012). *Art & Creative Development for Young Children*. Wadsworth Cengage Learning, United Kingdom.
- Haktanır, G. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer Kocamanoğlu, D.& Acer, D. (2015). Examining Children's Art Products and Determining Their Aesthetic Judgment in a Preschool Classroom Where Learning Centers were Used. *Journal of Education and Future*, 7, 1-16.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi. (12. Baskı).
- Shulsky, D. ve Kirkwood, D. (2015). Beyond Tempera Paint: Authentically Exploring Visual Art in Early Childhood, *Childhood Education*, 91(5), 363-369
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*, Routledge, New York.
- Yazgın, Y. (2010). *Resim – İş Eğitimi Yöntemi*. Lefkoşa: Tipograf Art Basım Yayın LTD
- Yıldızbaşı, F. (2015) The study of preschool teachers' implementations of art activities. *Global Journal on Humanities & Social Sciences*, 1, 257-265.
- Yılmaz, M. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Art Education Subject and Techniques with Art Education Related Material and Physical Infrastructure Sufficiency in Northern Cyprus' Preschools

Yücel Yazgın

In this research, subjects of printwork, their techniques, the materials used and the physical sufficiency of infrastructure of the public preschools, officially acting in the TRNC is studied. In the study thirty one teachers, from the preschools taking place in Nicosia, Famagusta and Morphou, are interviewed. The teachers, are interviewed about the visual art education and the abovementioned subjects in their schools. The study is done with mixed-method system and in the data collection, semi-structured questionnaire and control list is used. As the result of the study; it is understood that the teachers are aware of the two-dimensional work production techniques and they are allowing the children to use such techniques in their education. In this context, it is understood that, oil pastels and crayon techniques, colour-sticks, gouache paints and black pencils were mostly used. Besides, it is understood that the teachers are knowing the three-dimensional work production techniques and they know the ways of application and how to reflect them to their teaching techniques. Potty-putty, modelling clay, paper muld, plaster carving, plaster stripping, soft stone carving, weaving and knitting (which is believed that, these improve the psycho-motor development of the pre-school children), are mostly used during their works. Besides, it is understood that, the interviewed teachers while allowing the children to apply the printing techniques like, sheet-print, sponge-print and potato-print, they didn't allow them to apply the wood-print work which is difficult and even dangerous and rarely allowing them to apply the linoleum print in their art works.

The ideas of the teachers are also taken about the decision of the children in deciding about the colour, subject, the figures and the physical size of the work that they were doing, regarding the art activities. The teachers said that the children are left free to decide about the above mentioned subjects and they didn't effect their decisions. And, the teachers, in general , left children to use A4 size papers in their works. It is understood that the teachers tendency in doing this is that the Ministry of Education offers only this size of papers to these pre-school nurseries for their use. This created the result that the children couldn't choose a larger size papers for their art works. The teachers are liable to teach the "given" programs, though they couldn't left the children too choose their own preferences.

It is found out that the teachers, in application of two dimensional work production techniques they couldn't be so creative in using "out of standard materials" but in three dimensional productions they were more creative and they have been so successful to give twenty nine different materials to the use of the children. In this context, it is seen that wool thread, cotton and newspapers were mostly used in regard to the other materials.

As it is mentioned above, in Nicosia, Famagusta and Morphou districts the teachers are interviewed about the physical infrastructure, the hardware, materials and the other means of production. It is seen that the drawing activities were done in different places; in the two of these preschools in the "drawing workshop", in four of them in the "drawing activities centre" and in one the "activity tables" were used. In two preschools which have drawing workshops, the children were using the workshop for psycho-motor development activities as; carving, produced materials for three dimensional works and some natural findings are seen on the benches. In one workshop the dried paint pencils are seen which are not proper for the development or growing-up of the children. Besides, in both of these workshops, the materials which support the visual understanding are found. In only two of the schools the working benches were wide enough and they were in secured mode during the work, but in the rest of them the benches were insufficient regarding size and security. Also, in four of the preschools there were no lavabos, no suitable plotter pens which help to the development of fine motor of the children and no brushes in the

drawing activity centers. In one of these nurseries there existing very high shelves so that the children couldn't reach.

Most of the interviewed teachers agreed that in such centres lavabos and modular tables or benches, suitable for the childrens' work is necessary. Some of the teachers said that the insufficiency of physical infrastructure and hardware is the result of economic problems, is a matter of budget. As a result, in a general perspective, we can say that the interviewed teachers are very much conscious about the drawing education, the selection and choosing the suitable materials and hardware, two or three dimensional work production techniques and their applications and preparing suitable workshop for the related work and they were trying to do their best. Besides they were tolerating the children and supporting their self-confidence in leading them to make genuine productions.