

**LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM TEMELLİ ÖĞRENME YÖNTEMİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN BAZI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**THE COMPARASION WITH REGARD TO SOME DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF OPINIONS ABOUT CCONTEXT-BASED LEARNING METHOD OF GRADUATE STUDENTS**

**Pelin METE**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Bölümü,  
Erzurum, Türkiye

**Özet**

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden survey (tarama) yöntemine göre sürdürülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde lisansüstü eğitim alan 49 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 18 maddeden oluşan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıları betimleyen tablolar sunulmuştur. Anketten elde edilen veriler ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; lisansüstü eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördüğü program, meslek türü, öğrenim gördüğü bölüm değişkenlerine göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açılarında anlamlı fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam temelli öğrenme, bağlam temelli öğrenme, kimya eğitimi

**Abstract**

The aim of this study was to determine graduate education students' opinions about context-based learning method. The study was carried out according to the survey method of quantitative research methods. Research participants is consisted of 49 students graduate education from various departments of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education. In research was used Likert-type scale consisting of 18 items as data collection tool. It was presented tables depicting participants to analyze the data. The data obtained from the survey was analyzed using ANOVA. Research results were no significant differences in perspective context-based learning approach according to variable programs of education, job type, department of education of graduate education students.

**Key Words:** Context-based learning, chemi-in contex, chemical education

**GİRİŞ**

Bilginin hızla değerli hale geldiği çağımızda, ezbere dayalı öğrenme yöntemlerinden ziyade, bilgiyi benimseyen ve unutulmuş bir öge olmaktan kurtaran öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Çam, 2008; İlhan, 2010; Kutu, 2011). Öğrenme ortamları yapılandırılırken yeni öğrenme yaklaşımlarını hesaba katmayan eski tanımlara bağlı kalmak doğru değildir. Öğrencilerin bilgi teknolojisinde ilerlemesi, kimyaya veya fen bilgisine karşı ilgi göstermeleri, kendi öğrenmelerini organize edebilmeleri ve hazıra alışmaksızın kendi kendilerine çalışmaya alışkın bireyler olmaları için bu tür yaklaşımların kullanılması gerekmektedir (Demircioğlu, Demircioğlu & Ayas, 2006).

Günümüzde kimya uygulamalarının ve ilkelerinin geliştirilmesinde fark edilebilen en büyük yönelimin yaşam temelli öğrenme (context-based) olduğu görülmektedir. Yaşam temelli öğrenme, bilgilerin öğrenciye günlük yaşam ile ilişkili bağlamlar aracılığıyla sunulmasıdır. Bu sayede bilgi öğrenci için ezberlenecek bir kavram olmaktan çıkmaktadır (Bennett 2003; Gilbert, 2006). Fen bilimleri bünyesindeki soyut kavramlardan dolayı öğrencilerin zorlandığı bir alan olarak görülmektedir. Bu

sebepten dolayı, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kimya kavramları mümkün olduğu kadar günlük hayatla ilişkili bağlamlarla sunulmalıdır (Demircioğlu vd., 2006).

Yaşam temelli öğrenmenin en belirgin özellikleri Bennett vd. (2005) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Bilgiye ulaşmak için başlangıç noktası olarak fen ile ilişkili bağlamlar ve içerikler kullanılır;
- Öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımı benimsenir;
- Öğrencinin fen ile ilişkili kavramlara ilgi duyması sağlanır.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımında amaç; öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunarak onların bilim öğrenmeye isteklerini artırmak, akademik hayatlarının başında fen bilimlerine karşı ilgi duymalarını, gerçek yaşamın aslında fen bilimleri ile yakından ilişkili olduğunu fark etmelerini sağlamaktır (Barker & Millar, 1999; Gilbert, 2006; Tekbıyık & Akdeniz, 2010; Sözbilir vd., 2007).

Öğrenci bilgi öğrenme ortamına çevresini ne kadar çok dâhil ederse etkili öğrenmede o kadar kolay gerçekleşecektir. Bu sayede öğrenci, hem kendini ifade etme hem de diğer arkadaşları ile tartışabilme imkânına sahip olduğundan bilgiyi yapılandırmasına ve zihninde gerekli yerde depolanmasına fırsat sağlanacaktır (Ayvaci, 2010). Öğrenme doğal ortamlarda ve çevreyle ilişkili olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşecektir (Bennet & Lubben, 2006).

Yapılan araştırmalara göre bu yöntemi uygulamanın en önemli kısmı öğrencilerin ilgilerinin ve dikkatlerinin artması için konuyla ilişkili bağlamların hazırlanmasıdır. Yaşam temelli öğrenmede bağlamlar, öğrencilerin ilgisini çeken gündelik olaylardan seçilmelidir. Bu durum öğrencinin sunulan bağlamdaki problemi anlaması ve ilişkiyi iyi kurması bakımından önemlidir (Bilgin & Geban, 2001; Sadi-Yılmaz, Othan & Cantimur, 2014; Parchmann, Grasel & Baer, 2006). Bağlamların, gerçek hayatla olan ilişkisinin fazla olması, öğrencilere verileri organize etme, sınıflandırma ve ilişkilendirme fırsatı sağlar. Böylece öğrenci öğrenmenin merkezindedir ve öğrenme ortamında tamamen aktif hale gelmiştir (Özay-Köse & Çam, 2008; Koçak & Önen, 2012; Tekbıyık & Akdeniz, 2010).

### **Araştırmanın Gerekeşi ve Önemi**

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı ortamlarda olumlu sonuçlar alınmış fakat uygulama ve bağlam hazırlama aşamasında sorunlar yaşanmıştır (İlhan, 2011; Sadi, 2013). Öğretmenler bilginin öğrenciye doğrudan sunulduğu öğretmen merkezli geleneksel yöntemle alıştığı için bu yaklaşımda problemi tanıtmada, problemin nasıl çözüleceği konusunda ve yöntemi mevcut öğretim programındaki konulara uygulamada tereddüt yaşamaktadırlar (Barker & Millar, 1999). Bu nedenle öğretim programları hazırlanırken yalnızca öğrenme etkinliklerini içermemeli aynı zamanda öğretmenlere kolaylık sağlayan öğrenme adımlarını da içermelidir (Barker, 1999; Demircioğlu vd., 2006).

Alan yazın incelendiğinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının lisansüstü öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğine dair çalışma yapılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar genelde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretim yaklaşımıyla karşılaştırmaya veya bu yaklaşım hakkında kimya öğretmenlerinin görüşlerini almaya yöneliktir. Bu çalışmayla eğitimdeki gelişmeleri yakından takip eden ve geleceğin öğretmenleri konumunda olan lisansüstü öğrencilerin ilerdeki veya şu an ki çalışma hayatlarında kullanabilecekleri yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri tespit edilmek istenmiştir.

### **Çalışmanın Amacı ve Problemleri**

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

### **Araştırma Problemi**

Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki düşünceleri nelerdir? Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

### **Alt Problemler**

1- Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında fark var mı?

2- Lisansüstü öğrencilerin mesleklerine göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında fark var mı?

3- Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında fark var mı?

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerin belirlendiği çalışmalardır (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmalar deneysel olmayan araştırmalardandır ve bu tür çalışmalarda neden sonuç ilişkisi kurulmaz, deneklerin buldukları ortam üzerinde değişiklik yapılmaz, mevcut durumu tanımlamak için ölçümler yapılır (McMillan & Schumacher, 2010). Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama çalışmalarında ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Gözlem, görüşme, anket gibi veri toplama araçları kullanılır (McMillan & Schumacher, 2010).

### **Veri toplama araçları**

Çalışmada lisansüstü öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak 18 cümleden oluşan likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken araştırmacı tarafından bu konu hakkında tez çalışması yapan iki doktora öğrencisinin görüşleri alınarak önce yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkında ön bilgi içeren ve 8 açık uçlu sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır (Ek 1). Daha sonra hazırlanan bu sorular lisansüstü öğrenim gören örneklem grubundan farklı bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Buradaki amaç yaşam temelli öğrenme yaklaşımı hakkında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin görüşü alınarak çalışmada kullanılacak olan ölçeği geliştirebilmektir.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve çalışmada kullanılacak ölçeğin cümleleri yazılmıştır. İlk hazırlanan ölçeğin 36 cümleden oluşmaktaydı ve aynı görüşü tekrar eden birçok soru bulunmaktaydı. Bu soruları revize etmek için 2 uzmanın görüşüne başvurulmuş, soruların açık, net, konuyu yansıtacak ve katılımcıların soruları sıkılmadan cevaplayacakları şekilde yazılmasına karar verilmiştir. Uzman görüşünden alınan bilgiler doğrultusunda veri toplama aracının içerik ve yapı geçerliği sağlanmış, ölçek 36 cümleden 18 cümleye indirilmiştir; ölçekte ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir (Ek 2).

Çalışmada ölçekten elde edilen veriler SPSS 16 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada istatistiksel analizler için %95 güven aralığı,  $p=.05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınarak bulgular analiz edilmiştir. 18 cümleden oluşan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısını belirleyen Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .682 olarak bulunmuştur. Bu sonuç anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **Örneklem**

Çalışmanın örnekleme, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde lisansüstü eğitim alan 49 öğrenciden oluşmaktadır.

### Verilerin analizi

Araştırmada verilerin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır (Tavşancıl, 2002). Analiz sonucunda elde edilen önem düzeyi  $p > .05$  ten büyük olduğundan ölçekten elde edilen toplam puanların dağılımının normal dağılımdan önemli ölçüde farklı olmadığı görülmüştür (George & Mallery, 2011).

Veriler normal dağılıma uygun olduğu için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 1

#### Kolmogorow-Smirnov Analizi

Gruplar	Kolmogorow-Smirnov		
	İstatistik Değeri	Sd	p (sig.)
Cümle ortalaması	,110	49	,970

18 cümleden oluşan ölçekten elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ).

### BULGULAR

Çalışmadaki ilk değerlendirme lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile ilgili olacağından katılımcıları betimleyen Tablo 2 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

#### Betimleyici İstatistik

	N	Ortalama	Std. sapma	Std. hata	95% güven sınırı		Min.	Max.
					Alt sınır	Üst sınır		
Kimya Eğitimi	6	4,2979	,22844	,09326	4,0582	4,5377	3,89	4,50
Matematik Eğitimi	12	3,8742	,28256	,08157	3,6947	4,0537	3,50	4,50
BÖTE	17	3,9732	,30872	,07488	3,8145	4,1319	3,39	4,44
Coğrafya Eğitimi	2	4,3121	,10861	,07680	3,3363	5,2879	4,24	4,39
Fen Bilgisi	2	4,2222	,15713	,11111	2,8104	5,6340	4,11	4,33
Fizik Eğitimi	4	4,0972	,16589	,08295	3,8332	4,3612	3,89	4,28
Biyoloji Eğitimi	4	4,0833	,31914	,15957	3,5755	4,5912	3,89	4,56
Tarih Eğitimi	2	3,8873	,07626	,05392	3,2021	4,5724	3,83	3,94
Total	49	4,0283	,29491	,04213	3,9436	4,1130	3,39	

Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmak istendiğinden önce 18 cümleden oluşan ölçekten elde edilen verilerin varyans dağılımının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmıştır.

Tablo 3

#### Varyansların Homojen Dağılım Analizi

Levene istatistik	sd 1	sd 2	p (Sig)
,869	1	41	,539

Tablo 3'e göre ölçekten elde edilen verilerin varyanslarının homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu şart sağlandığından ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 4

#### Ölçekten Elde Edilen Puanların Lisansüstü Öğrenim Görülen Bölümlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

*Lisansüstü Öğrencilerin Yaşam Temelli Öğrenme Yöntemi Hakkındaki Düşüncelerinin Bazı Demografik Özellikler Bakımından Karşılaştırılması*

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık Derecesi
Gruplar Arası	1,080	7	,154	2,044	,072
Grup İçi	3,095	41	,075		
Toplam	4,175	48			

Tablo 4'den farklı bölümlerde lisansüstü öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre yaşam temelli öğrenme yöntemine karşı bakış açıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F(7,41)=2.044$ ;  $p>.05$ ).

Çalışmadaki ikinci değerlendirme lisansüstü öğrencilerin meslek türü ile ilgili olduğundan katılımcıları betimleyen Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

*Betimleyici İstatistik*

	N	ortalama		95% güven sınırı		Min.	Max.	
		Std. sapma	Std. hata	Alt sınır	Üst sınır			
Öğretmen	15	4,0769	,3084	,07963	3,9061	4,2477	3,50	4,56
Araştırma Görevlisi	13	4,0052	,3042	,08439	3,8213	4,1890	3,56	4,44
Öğretim Görevlisi	6	3,9444	,3617	,14768	3,5648	4,3241	3,39	4,28
Öğrenci	13	4,0513	,2809	,07793	3,8815	4,2211	3,61	4,50
Memur	2	3,9167	,1178	,08333	2,8578	4,9755	3,83	4,00
Total	49	4,0283	,2949	,04213	3,9436	4,1130	3,39	4,56

Lisansüstü öğrencilerin meslek türü ile ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen verilerin varyans dağılımının homojen olup olmadığı Levene Testi yapılarak saptanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6

*Varyansların Homojen Dağılım Analizi*

Levene istatistik	sd 1	sd 2	p(Sig)
,860	4	44	,495

Tablo 6'da ölçekten elde edilen verilerin varyanslarının homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 7

*Ölçekten Elde Edilen Puanların Meslek Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık Derecesi
Gruplar Arası	,116	4	,029	,315	,866
Grup İçi	4,058	44	,092		
Toplam	4,175	48			

Tablo 7'de farklı meslekteki lisansüstü öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F(4,44)=.315$ ;  $p>.05$ ).

Çalışmadaki üçüncü değerlendirme lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördüğü programlar ile ilgili olduğundan katılımcıları betimleyen Tablo 8 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

*Betimleyici İstatistik*

	N	ortalama	Std. sapma	Std. hata	95% ortalamalar için güven sınırı		Min.	Max.
					Alt	Üst		
Yüksek Lisans	21	4,0359	,279	,060	3,908	4,162	3,56	4,56
Doktora	28	4,0226	,311	,058	3,902	4,143	3,39	4,50
Toplam	49	4,0283	,294	,042	3,943	4,113	3,39	4,56

Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördüğü programlar ile ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen verilerin varyans dağılımının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 9

*Varyansların Homojen Dağılım Analizi*

Levene istatistik	sd 1	sd 2	p(Sig)
,697	1	47	,408

Tablo 9'da görüldüğü gibi ölçekten elde edilen verilerin varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ( $p > .05$ ).

Tablo 10

*Ölçekten Elde Edilen Puanların Öğrenim Görülen Programlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi (df)	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık Derecesi
Gruplar Arası	,002	1	,002	,024	,878
Grup İçi	4,172	47	,089		
Toplam	4,175	48			

Tablo 10'da farklı programlarda öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ( $F_{(1,47)}=.024$ ;  $p > .05$ ).

**SONUÇ ve TARTIŞMA**

Ölçekten elde edilen veriler ve yapılan istatistiksel analizler sonucu lisansüstü öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölüm, program ve meslek değişkenleri açısından yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun sebebi bu yaklaşımı tam olarak bilmediklerinden kaynaklanabilir. Fakat ölçekten elde edilen ortalama puanlara bakıldığında genel olarak yaşam temelli öğrenmeye karşı olumlu tutum içerisinde buldukları söylenebilir. İlhan, Doğan ve Çiçek (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının YTÖ yaklaşımına olumlu bakış açısı sergiledikleri, adayların bu yaklaşımı kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme ilişkin betimleyici istatistik tablosuna (Tablo 2) bakıldığında katılımcıların BÖTE 17, matematik eğitimi 12, kimya eğitimi 6, tarih, biyoloji, fizik eğitiminde ise 4 kişi olduğu görülmektedir. Bu tabloda göze çarpan en belirgin fark BÖTE de katılımcı sayısının fazla olmasına rağmen en düşük ortalamaya sahip olan bölüm olmasıdır ( $\times=3.97$ ). Kimya eğitiminde ise katılımcı sayısı az olmasına rağmen en yüksek ortalamaya sahip bölüm olmuştur ( $\times=4.29$ ). ANOVA istatistiği sonucunda ortalamalar arasında anlamlı fark çıkmamasına rağmen katılımcı sayısını düşündüğümüzde kimya eğitimindeki öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımına karşı daha çok olumlu tutum içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Bunu sebebi bu yaklaşımın daha çok fen alanında kullanılıyor olmasından kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalarda da YTÖ yaklaşımının öğrencilerin fen dersine olan ilgilerinin artması için özellikle kimya gibi soyut konular içeren alanlarda

uygulandığı görülmektedir (Bennett & Lubben, 2006; Bennett, Lubben & Hogarth, 2007; Gilbert, 2006; Sözbilir vd., 2007; Ültay, 2012; Ültay & Ültay, 2012 ). BÖTE de ise yaşam temelli öğrenmeyi tam olarak bilmeme veya yanlış bilmeden dolayı ortalamanın düşük olduğu yorumu yapılabilir. Diğer bölümlerdeki katılımcı sayısı ve ölçekten elde edilen ortalamalar ise neredeyse birbirine yakındır. Bunlar için ise yaşam temelli öğrenmeye ilişkin bakış açıları aynı seviyededir denilebilir.

Lisansüstü öğrencilerin meslek türüne ilişkin betimleyici istatistik tablosuna bakıldığında (Tablo 5) ise katılımcı sayısının öğretmen 15, araştırma görevlisi ve öğrenci 13, öğretim görevlisi 6, memur 2 olduğu görülmektedir. ANOVA istatistiğine göre ortalamalar arasında fark çıkmasa da memur ve öğrenci sayısının az olmasına rağmen ortalamalarının diğer meslek türündeki ortalamalara yakın olduğu görülmüştür ( $\times=3.91$ ). Bu durum memur ve öğrenci sayısı fazla olsaydı yaşam temelli öğrenmeye karşı tutumlarının daha yüksek olabilme ihtimalini akıllara getirmiştir. Ayrıca öğretmen sayısı fazla olmasına rağmen ortalamada fark olmaması alan yazında da belirtildiği gibi genelde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının geleneksel yöntemi tercih ettikleri ile ilişkili olabilir (İlhan, Doğan & Çiçek, 2015; Sadi-Yılmaz, 2013).

Çalışmanın en son analizi lisansüstü öğrencilerin öğrenim gördüğü programlara göre yaşam temelli öğrenme yöntemine karşı bakış açılarını test etmeye yönelik olmuştur. Bununla ilgili betimleyici analiz tablosuna bakıldığında (Tablo 7) katılımcıların sayısının yüksek lisans 21, doktora 28 olduğu görülmektedir. Betimleyici istatistik tablosunda katılımcıların sayısının birbirine yakın ve ortalamaların ise aynı olduğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yaşam temelli öğrenme yaklaşımına yönelik bakış açılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Mevcut çalışmada lisansüstü öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölüm, program ve meslek değişkenleri açısından yaşam temelli öğrenme yaklaşımına bakış açıları arasında anlamlı fark çıkmaması bu yaklaşımı tam olarak bilmediklerinden kaynaklanabilir. Eğitim sisteminde özellikle günümüzle ilişkili olan öğrenme yaklaşımlarına yer verilmelidir (Sözbilir vd., 2007). Bilginin öğrenciye sunulmasında her anlamda etkin rol oynayan öğretmenlerin ve akademisyenlerin yeni yönelimlerden haberinin olması eğitim sisteminin daha iyi işlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 15, 42-51.
- Barker, V., & Millar, R. (1999). Students' reasoning about basic chemical reactions: What changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science* (2. baskı). New York, USA: Continuum Publish.
- Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth S. (2007). Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching. *Science Education*, 91(3), 347-370.
- Bennett, J., Grasel, C., Parchmann, I., & Waddington, D. (2005). Context-based and conventional approach estoteaching chemistry: Comparing teachers' views. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1521-1527.
- Bennett, J., & Lubben, F. (2006). Context-based chemistry: Thesalters approach. *International Journal of Science education*, 28(9), 999-1015.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2001). Bezeşim (analoji) yöntemi kullanılarak lise 2.sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-32.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. (Yayımlanmış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006). Hikayeler ile kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28( 9), 957-976.
- İlhan, N. (2010). *Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (contexbased) öğretim yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İlhan, N., Doğan Y., & Çiçek, Ö. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının “özel öğretim yöntemleri” dersindeki yaşam temelli öğretim uygulamaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 666-681.
- Koçak, C., & Önen, A. (2012). Kimya konularının günlük yaşam konsepti çerçevesinde değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 262-263.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS modeliyle 9.sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Kutu, H. (2011). *Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya“ ünitesinin öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence based inquiry* (7th ed.). New York: Pearson Publishing.
- Özay, K. E., & Çam, T. S. (2011). Effect of ‘‘context based learning’’ in students’ achievement about nervous system. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-106.
- Parchmann, I., Grasel, C., & Baer, A. (2006). Chemi im kontext: Asymbiotic implementation of a contex-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062.
- Sadi Yılmaz, S. (2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sadi Yılmaz, S., Othan, O., & Cantimur, E. (2014). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına (YTÖY) göre elektrik, madde ve ısı konularının işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 41-49.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., & Yıldırım, A. (2007, Haziran). *Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları*. I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. (2009). An investigation on thecomparasion of contex-based and traditional physics problems. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Ültay, E. (2012). Implementing react strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 233-240.
- Ültay, E., & Ültay, N. (2012). Designing, implementing and evaluating a context-based instructional materials on buoyancy force. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Special Issue*, 201-205.



## **EK 1**

### **Görüş ölçeğini hazırlamak için kullanılan sorular**

Sevgili arkadaşlar aşağıda yaşam temelli öğrenmenin kısaca tanımı yapılmıştır. Yaşam temelli öğrenme hakkındaki görüşlerinizi belirlemek için verilen soruları yanıtlamanız çalışmalarımızda bizlere yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

### **Yaşam Temelli Öğrenme**

Yaşam-temelli (context-based) öğrenme yaklaşımının temel amacı, öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak ve böylece öğrencilerin motivasyon ve bilim öğrenmeye isteklerini artırmak, akademik kariyerlerinin başında öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgilerini artırmak, öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir (Sözbilir vd. 2007).

Yaşam temelli öğrenmede ders için seçilen içerikler öğrencilerin ilgisini çeken güncel olaylardır. Uygulamalı çalışmaları içeren öğrenme etkinliklerinin yanında bazı etkinlikler model geliştirmeyi gerektirir. Ayrıca münazara, tartışma, araştırma ve rol oynama gibi etkinliklerde vardır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri içinde hem içerik hem de deneysel teknikler sunulur (Özay-Köse, Çam, 2008).

Etkinlikler iletişim ve birlikte çalışabilme, bilginin eleştirel değerlendirilebilmesi ve veri analizi becerilerini geliştirmek için tasarlanır. Bağımsız öğrenme de etkinlikler boyunca geliştirilmeye çalışılan önemli bir beceridir. Bu sayede öğrenciler fikirler arasında bağlantı sağlar, var olan bilgilerle birleştirir, bu bilgileri yeni durumlara uygular ve onların kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar (Özay-Köse, Çam, 2008).

1. Yaşam temelli öğrenmenin öğretme-öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2. Yaşam temelli öğrenmenin, kimya konularını günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?

3. Yaşam temelli öğrenmenin günümüz şartlarında ( okullarımızın fiziki koşulları, MEB tarafından verilen ders süresi, müfredatın içeriği, öğrencilerin üniversite sınavına yönelik çalışmaları vb.) okullarda uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

4. Yaşam temelli öğrenmenin kimyanın bütün konularında uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

5. Önceki öğrenim yaşantınızda fen dersleri ve kimya derslerinde Yaşam temelli öğrenme uygulamalarına dayalı olarak dersler işlediniz mi? İşlediyseniz nasıl işlediniz? Kısaca yazınız.

6. Üniversitede aldığınız öğrenim ile ilerdeki meslek hayatınızda yaşam temelli öğrenme uygulamalarını ne düzeyde yapabileceğinizi düşünüyorsunuz? Neden?

7. Kimya konularındaki bilgilerinizi günlük yaşamda karşınıza çıkacak olaylarla ne kadar ilişkilendirebileceğinizi düşünüyorsunuz?

a) Yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorsanız bunun sebeplerini ( gördüğünüz öğrenim, bireysel araştırma yapma yapmanız, internetten öğrendiğiniz bilgiler, okuduğunuz kimya kitapları, kimya konuları ile günlük yaşamdaki olaylar arasındaki ilişkiyi merak etmeniz vb.) yazınız.

b) Yetersiz olduğunu düşünüyorsanız bunun sebeplerini yazınız.

8. Belirtilen sorular dışında Yaşam temelli öğrenme uygulamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

**EK 2**

**Lisansüstü öğrencilerin Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Hakkında Görüş Ölçeği**

1 ) Mesleğiniz nedir?

a) Öğretmen b) Araştırma görevlisi c) Öğrenci d) Memur

2) Lisansüstü öğrenim programınız nedir? a) Yüksek lisans b)Doktora

3) Lisansüstü öğrenim gördüğünüz bölüm nedir? ( Örn: Kimya Eğitimi, Matematik Eğitimi, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi vb.)

Merhaba arkadaşlar, Aşağıda Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı (YTÖY) hakkındaki görüşlerinizin belirlenmesi için bir takım sorular yer almaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz bizim için son derece önemlidir. Size en uygun olan yanıtı işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. <b>Ankete katıldığınız için teşekkürler...</b>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. YTÖY da derse günlük hayatla ilişkili bir örnekle başlanır.	1	2	3	4	5
2. YTÖY öğrencilerin derslerine olan ilgisini artırır.	1	2	3	4	5
3.YTÖY öğrencilerin derse aktif katılımına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
4.YTÖY konuları somutlaştırarak öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlar.	1	2	3	4	5
5.YTÖY öğrenmenin kalıcılığını artırır.	1	2	3	4	5
6.YTÖY öğrencilerde bilme ihtiyacını uyandırır.	1	2	3	4	5
7.YTÖY öğrencilerin bilimsel bilgilerini kullanarak çevredeki olayları anlamlandırmasına katkı sağlar.	1	2	3	4	5
8.YTÖY öğrencilerin bilgi transferi yapmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
9.YTÖY öğrencilerin derste öğrendiği bilgilerin nerede ve ne amaçla kullanabileceklerinin farkına varmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
10.YTÖY öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurabilmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
11. YTÖY bilimsel gelişmelerden haberdar bireylerin yetişmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
12.YTÖY derste öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda karşılaşılan olaylarla ilişkilendirilmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
13. YTÖY uygulamaları konuların içeriği farklı olduğundan dolayı her konuya uygulanamaz.	1	2	3	4	5
14. YTÖY' nin uygulanabilmesi için okulların fiziki şartları( lab, teknoloji sınıfları) uygun olmalıdır.	1	2	3	4	5
15.Öğrencilerin sınav kaygıları (Öğrenci Seçme Sınavları) YTÖY' nin uygulanabilirliğini olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
16. YTÖY istenilen etkiyi sağlayabilmesi için dersin öğretim elemanının bu yaklaşımı uygulayacak bilgiye sahip olması gerekir.	1	2	3	4	5
17. Sınıfların kalabalık olması YTÖY uygulamalarını sınırlandırır.	1	2	3	4	5
18. YTÖY ve Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı arasında fark yoktur.	1	2	3	4	5

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** Context-based learning is to present the information to students via concepts in association with daily life. Thus, the information is no longer a context that will be memorized for the student (Bennett 2003; Gilbert 2006). Science is a field that students have difficulty in as it contains abstract concepts. For this reason, chemistry concepts aimed to teach students should be presented via concepts associated with daily life as much as possible (Demircioğlu, Demircioğlu and Ayas, 2006). It is seen that there is no study about how context-based learning approach is evaluated by postgraduates when the body of literature is examined. In general, available studies are for comparing the context-based learning with traditional teaching method and taking chemistry teachers' opinions about this approach. In this study, it is aimed to determine the views of the postgraduates who follow the developments in education closely and are in future teachers position about context-based learning approach that can be use in their working life now or later. Study objective is to define the opinions of postgraduates about context-based learning approach.

**Method:** Survey model which is one of the quantitative research methods has been used in this study. Survey researchs are studies that define the participants' views or characteristics such as interest, ability, talent, and attitude about a subject or an event (Büyüköztürk, 2010). These studies are non-empirical researchs and it cannot be established cause and effect relation in these kind of studies, the environment of experimental subjects cannot be changed, measurements is performed to identify the present situation (McMillan & Schumacher, 2010). Likert scale consisting 18 sentences has been used as data collection tool in this study. Questionnaire containing preliminary information about context-based learning approach and consisting 8 open-ended questions has prepared to get the scale ready. These questions have been applied to a different student group from postgraduate sample group. The aim of this is to improve the data collection tool to be used in study by taking postgraduates' opinions about context-based learning approach. The answers of the postgraduates have been analyzed by researcher and the sentences of the data collection tool to be used in the study have been written. Thus, an 18 sentences-scale has been prepared. As a result of reliability analyze of the 18 sentences-scale, Cronbach Alpha reliability value of it has been determined as 0.82. This result has showed that the questionnaire is reliable. The sample of the study has been consisted of 49 postgraduates from different departments of Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty. Parametric tests (ANOVA) have been used as the data is proper with normal distribution.

**Findings:** The first evaluation has been related to departments of the postgraduates in the study. It cannot be stated any significant difference among viewpoints of postgraduates in different departments about context-based learning according to their points in scale ( $F(7,41)=2.044$ ;  $p>.05$ ). The second evaluation has been related to postgraduates' fields of professions in this study. It cannot be stated any significant difference among viewpoints of postgraduates in different professions about context-based learning according to their points in scale ( $F(4,44)=.315$ ;  $p>.05$ ). The third evaluation has been related to programs that postgraduates studied in this study. It can be seen that there is not any significant difference among viewpoints of postgraduates in different programs about context-based learning according to their points in scale ( $F(1,47)=.024$ ;  $p >.05$ ).

**Result and Discussion:** It cannot be stated any significant difference among viewpoints of postgraduates with regards to department, program and profession variables about context-based learning approach according to data collected from scale. The reason of this may be due to the fact that they do not know this approach fully. However, it can be said that they have generally maintained positive attitude to context-based learning when the average point that they get from scale have been taken into consideration. It has been indicated that preservice teachers have had positive viewpoint about CBL approach and they may be use this approach in the study conducted by İlhan, Doğan and Çiçek (2015). It cannot be stated any significant difference in viewpoints of postgraduates about context-based learning approach with regards to their departments. Yet, we can say that the students in chemistry have had more positive attitude about context-based learning when the number of participants have been

considered. The reason of this may be due to the fact that this approach is used in field of science further. It has been also seen that CBL approach has been used especially in fields containing abstract subjects such as chemistry to arouse students' interests about science lessons in researchs conducted (Bennett & Lubben, 2006; Bennett, Lubben & Hogarth, 2007; Gilbert, 2006; Sözbilir et al., 2007; Ültay, 2012; Ültay and Ültay, 2012). It cannot be stated any difference in viewpoints of postgraduates about context-based learning approach with regards to their fields of professions. In spite of a low number of officials and students, it has been seen that the averages are close the averages of other fields of professions. This situation has set us thinking about the possibility that if the number of officials and students was higher, their attitude about context-based learning would be much more. The fact that the there has been no difference in average in spite of high number of teacher may be related to traditional method preference of teachers and preservice teachers as indicated in the body of literature (İlhan, Doğan & Çiçek, 2015; Sadi-Yılmaz, 2013). The last analyze of the study is about testing the viewpoints concerning context-based learning according to postgraduates' programs studied. It has been seen that the number of participant is close each other and the averages is same in descriptive statistics. It can be said that the viewpoints of graduate and doctoral students about context-based learning approach have shown similarity. The fact that there is not any significant difference in viewpoints of postgraduates about context-based learning approach with regards to department, program and profession variables may be caused that they do not know this approach fully in present study. In particular, student-centered approaches should be used in the system of education.