



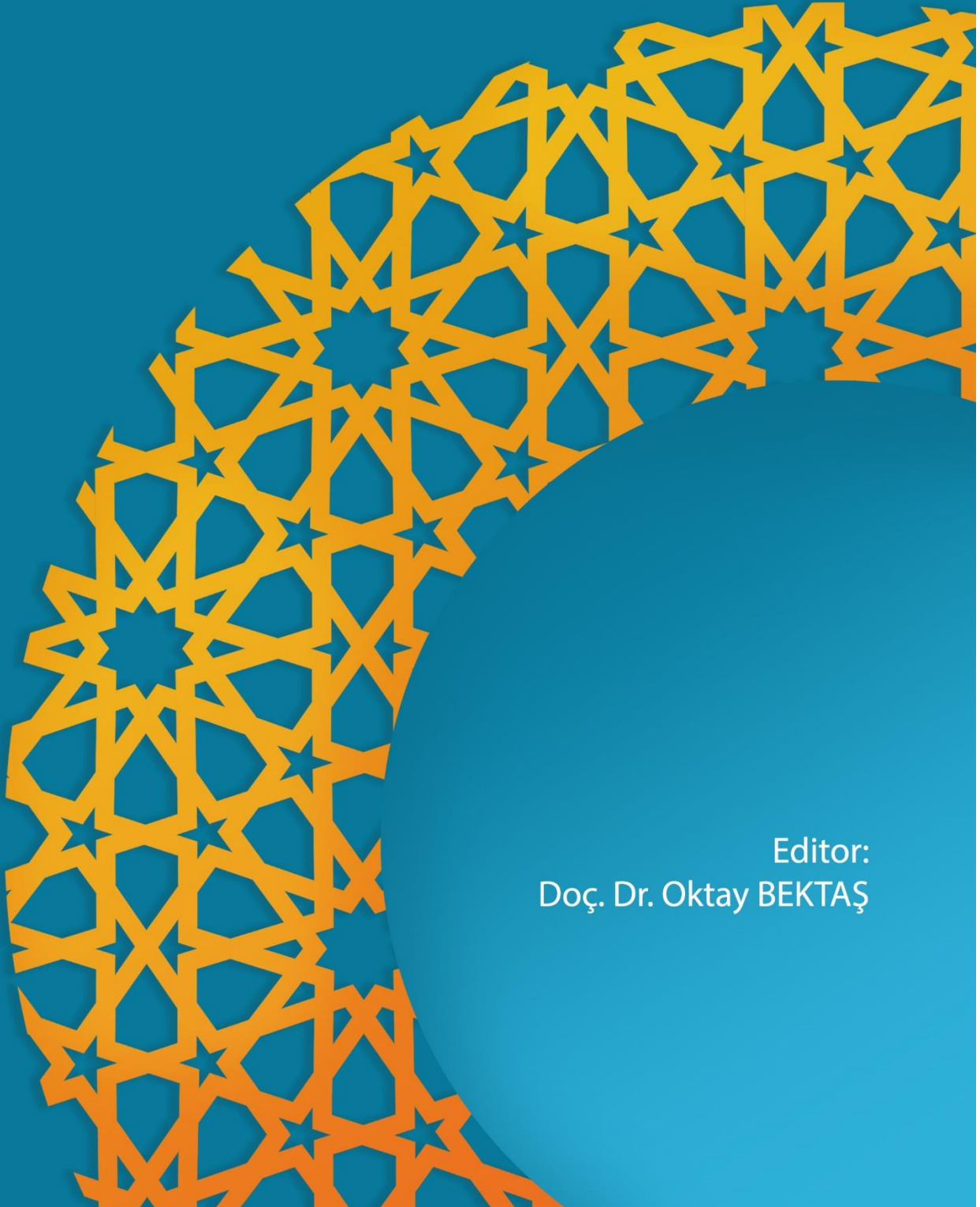
*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.*

ISSN: 2602-3830
e-ISSN: 2602-3512

Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 2, Number 2
November 2018



Editor:
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

Dergi Hakkında / About the Journal**Erciyes Eğitim Dergisi (EED)****Sahibi**

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dekan)

Baş Editör

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

Ortak Editör

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Editör Yardımcıları

Arş. Gör. Galip ÖNER
Arş. Gör. Dr. Gürkan MORALI

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Doç. Dr. Kasım KARAMAN
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Doç. Dr. Onur Alp İLHAN

Yabancı Dil Editörleri

Öğr. Gör. Dr. Erdem AKBAŞ (İngilizce)
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)
Öğr. Gör. Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK (İngilizce)
Arş. Gör. Dr. Ufuk GİRGİN (İngilizce)
Arş. Gör. Murat BORAN (İngilizce)

Dizgi-Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER

Kapak Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

e-ISSN: 2602-3512

İNDEKS:

Erih Plus, İndex Copernicus vb.13 uluslararası indekste taranmaktadır.

Erciyes Journal of Education (EJE)**Owner**

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dean)

Chief-Editor

Assoc. Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ

Co-Editor

Assist. Prof. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Assistant Editors

Ress. Assist. Galip ÖNER
Ress. Assist. Dr. Gürkan MORALI

Advisory Board

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN Prof.
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Onur Alp İLHAN

Foreign Language Editors

Teach. Assist. Dr. Erdem AKBAŞ (English)
Ress. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)
Teach. Assist. Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK (English)
Ress. Assist. Dr. Ufuk GİRGİN (English)
Ress. Assist. Murat BORAN (English)

Typographic- Design

Ress. Assist. Galip ÖNER

Journal Cover Design

Ress. Assist. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

e-ISSN: 2602-3512

INDEX:

Erih Plus, Index Copernicus etc. are scanned in 13 international indexes.

EJE yılda iki defa (Mayıs & Kasım) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

EJE is published two times (May & November) in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.

ULUSLARARASI BİLİM / HAKEM KURULU / INTERNATIONAL SCIENCE / REVIEW BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞAHAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Cerrahpaşa İstanbul Üniversitesi
Dr. Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Aleksandra VRANEŠ, University of Belgrade, **Sırbistan**
Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da SİLVA, Federal University of Piauí, **Brezilya**
Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, **USA**
Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Dr. Cemalettin IŞIK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan N. Univ., **Tayvan**
Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi
Dr. Danie Roberts-DAHMAN, University of South Florida St. Petersburg, **USA**
Dr. Danyal SOYBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. E. Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, **Kanada**
Dr. Emine GÜNERİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erol AKSOY, Erciyes Üniversitesi
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Gabriella AGRUSTI, Lumsa University, **İtalya**
Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Habib HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. İshak Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi
Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Tek. Üniversitesi
Dr. Jason HARSHMAN, University of Iowa, **USA**
Dr. Katarzyna POTYRALA, Pedagogical University of Cracow, **Polanya**
Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. M. Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi
Dr. M. İzzettin YILMAZER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Monica Gonzalez SMITH, University of Hawai'i at Manoa, **USA**
Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Oktay AKBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England, **UK**
Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi
Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Timothy RASİNSKİ, Kent State University, **USA**
Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi
Dr. Tyler HICKS, The University of Kansas, **USA**
Dr. Yasin DOĞAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

- Dr. Alpaslan OKUR *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Cemre TATLI *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Dr. Duygu Ören VURAL *Kocaeli Üniversitesi*
Dr. Emine GÜNERİ *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ *Balıkesir Üniversitesi*
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ *Akdeniz Üniversitesi*
Dr. Filiz METE *Hacettepe Üniversitesi*
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Hasan KURNAZ *Siirt Üniversitesi*
Dr. Kıvanç AYCAN *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Özge GÜN *Bartın Üniversitesi*
Dr. Sevilay KİLMEN *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE *Anadolu Üniversitesi*
Yasemin ACAR *Erciyes Üniversitesi*

BU SAYININ ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS OF THIS ISSUE

Dr. Dürdane TOR Erciyes Üniversitesi
Arş. Gör. Galip ÖNER Erciyes Üniversitesi
Dr. Gürkan MORALI Erciyes Üniversitesi
Dr. Oktay BEKTAŞ Erciyes Üniversitesi
Dr. Sevim SEVGİ Erciyes Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Life Satisfaction Levels of High School Students in Terms of Various Variables 1-15

Dr. Gülin YAZICI ÇELEBİ & Bülent ÇELEBİ

Müziksel Zekâ Temelinde Hayat Bilgisi Dersi İşlemek: "Hem Öğreniyorum Hem De Eğleniyorum"
Teaching Life Studies Course Based on Musical Intelligence: "I am both Learning and Having Fun" 16-39

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR & Uzm. Tuğba SARGIN

Kamu Personeli Seçme Sınavındaki Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri
Opinions of Teacher Candidates Towards the Teaching Field Knowledge Tests on the Public Personnel Selection Examination 40-58

Dr. Öğr. Üyesi Hatice KARAER & Dr. Öğr. Üyesi Fergan KARAER & Öğrt. Elif KARTAL

PICTES Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştay Raporunun Değerlendirilmesi
Evaluation of the Program Regarding PICTES Turkish Proficiency and Scale Developmen Workshop Report 59-74

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÜLÜKÇÜ & Orhan SAVAŞ

Biyoloji Proje Çalışmalarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarına Etkisi
The Impact of Biology Project Studies on the Scientific Attitudes of Gifted and Talented Students 75-93

Dr. Murat ÖZARSLAN

Investigation of Life Satisfaction Levels of High School Students in Terms of Various Variables

Gülin YAZICI ÇELEBİ¹ 

Ministry of National Education

Bülent ÇELEBİ² 

Ministry of National Education

ABSTRACT

The high school years that correspond to the period when the symptoms of adolescence are most intense are also a time when important decisions are made. On one hand adapting to the physical emotional and intellectual developments, on the other hand deciding on the choice of the profession and furthermore being in a fight with the whole world, is making the period even more challenging. Satisfaction from life in these stormy years can become more difficult than ever. The aim of this research is to investigate the factors that may affect life satisfaction in adolescence. Relational screening model was used in the study. The study group of the research consists of 311 high school students from different high schools. Personal information form developed by researchers and Life Satisfaction Scale whose Turkish adaptation is made by Köker (1991) and Yetim (1993) is used as data collection tool. SPSS 20 program is used for analyzing the data. Statistical techniques to be used as a result of normality analysis were determined. Spearman's correlation coefficient was used for determining the relationships between variables, t-test was used for examining binary variables, ANOVA was used for three and more categorical variables. Survey results show that there is no significant difference in life satisfaction in terms of gender variable, school type, number of siblings and academic achievement. It has been found that there is a strong positive relationship between life satisfaction and family satisfaction. Also, as the class level increased, the level of life satisfaction decreased. The findings were discussed and interpreted in light of the literature.

Keywords: Adolescence, life satisfaction, high school



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.421904

Type: Research

Article History

Received : 08.05.2018

Accepted : 02.10.2018

Published : 03.10.2018

Suggested Citation

Yazıcı-Çelebi, G. and Çelebi, B. (2018). Investigation of life satisfaction levels of high school students in terms of various variables, *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 1-15.

¹Dr., Teacher., Ministry of Education. Trabzon Ortahisar Ali Soylu Anadolu Religious High School. gulin_celebi@hotmail.com

²Teacher., Ministry of Education. Trabzon Ortahisar Gazi Anadolu High School. bcelebi76@gmail.com.

Lise Öğrencilerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Gülin YAZICI ÇELEBİ¹ 

Ministry of National Education

Bülent ÇELEBİ² 

Ministry of National Education

ÖZET

Ergenlik döneminin en yoğun yaşandığı zaman aralığına denk gelen lise yılları aynı zamanda önemli kararların verildiği bir dönemdir. İçinde bulunulan dönem gereği yaşanan fiziksel duygusal ve bilişsel gelişimlere uyum sağlamak bir yandan meslek seçimine karar vermek diğer yandan da bütün dünya ile savaş halinde olmak dönemi daha da zorlu hale getirmektedir. Yoğun değişim ve gelişimin yaşandığı aynı zamanda sorumlulukların arttığı bu yıllarda yaşamdan doyum almak her zamankinden daha zor hale gelebilmektedir. Bu araştırmanın amacı ergenlik döneminde yaşam doyumu üzerinde etkili olabilecek faktörlerin araştırılmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı liselerde öğrenim gören 311 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük esasına dayanılarak uygun örneklem yoluyla belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Türkçe uyarlaması Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği Kullanılmıştır. Normallik analizleri sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman korelasyon katsayısı, ikili değişkenlerin incelenmesinde t-testi, 3 ve daha fazla kategorili değişkenlerde ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçları yaşam doyumunun cinsiyet değişkeni, okul türü, kardeş sayısı, akademik başarı açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ebeveynlerle olan ilişkilerden duyulan memnuniyet ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde güçlü (.65) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunu düzeyinin düştüğü görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:Ergenlik, yaşam doyumunu, lise

Önerilen Atıf

Yazıcı-Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *ErciyesJournal of Education*, 2(2), 1-15.



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.421904

Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 08.05.2018

Kabul : 02.10.2018

Yayınlanma : 03.10.2018

¹ Dr., Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon Ortahisar Ali Soylu AİHL, gulin_celebi@hotmail.com

² Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon Ortahisar Gazi Anadolu Lisesi, bcelebi76@gmail.com.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adolescence is expressed as a transition period from childhood to adulthood in the 12-18 age range (Spear, 2000). The high school years that are in the middle of this hard period can be quite challenging. The physiological and psychological changes on one hand, academic responsibilities, family and environment expectations, complex peer relations on the other hand; can lead to negative emotions in the students. In this period, the emotions of adolescents show ups and downs, mental health is influenced by various variables. The concept of life satisfaction is considered as one of the most important factors affecting mental health.

Life Satisfaction

The concept of life satisfaction was first proposed by Neugarten (1961). It is not possible to handle this concept, which is one of the important concepts of positive psychology, independently from the concept of subjective well-being. It is necessary to discuss these intertwined concepts together from time to time. Subjective well-being is a concept that expresses how people evaluate their own lives. In other words, subjective well-being is where people evaluate their own situation. These evaluations can be made on cognitive or emotional dimensions (Diener, 1984). The cognitive dimension of these evaluations determines the perception of life satisfaction (Dorahy, Lewis, Schumaker ve ark. (2000). Neugarten (1961) defined life satisfaction as a result of comparing people's expectations with those in their possession. Life satisfaction refers not to satisfaction with a particular situation but to satisfaction with the whole life. In another definition, it is defined as individual's satisfaction from his/her life (Diener and Lucas, 1999). There is no single compromised definition of life satisfaction, which is why the concept can be perceived differently from person to person. The concepts of life satisfaction, happiness, subjective well-being have been frequently studied in recent periods. There are various theories that try to explain human well-being and well-being, while theoretical progress has not been achieved at the required level. While various theories have provided different definitions, some factors affect the life satisfaction of the individuals. These are:

Being happy in everyday life,

- Finding life meaningful,
- Adaptation to achievement of goals,
- Positive individual identity,
- Physically, the individual feels good about himself,
- Economical Security
- Social relationships (Keser, 2005).

When these elements are examined, they seem to be related to more general concepts rather than individual situations.

Purpose

The aim of this research is to examine the life satisfaction levels of high school students in terms of various variables.

Method

The research is a descriptive study in the relational screening model. The study group of the survey consisted of 311 students in various high schools in the academic year of 2017-2018. In the survey, personal information form and Life Satisfaction Scale developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and its Turkish adaptation made by Köker (1991) and Yetim (1993) are used as data collection tool.

Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether the data showed normal distribution and it was seen that the data showed normal distribution. The t-test was used for the binary group comparisons of the data, and the ANOVA test was used for three or more group comparisons. The Tukey test was used to determine the source of the difference in meaningful differences. The Spearman correlation coefficient was used in the correlation analysis to determine the relationship between the scores. In the analyses, life satisfaction and level of satisfaction with family relations were examined according to their descriptive characteristics (sex, class level, school type, etc.).

4

Findings

The data obtained from the study shows that there is a positive strong relationship at level .65 between life satisfaction and satisfaction with family relationships. In terms of gender variable, life satisfaction and family satisfaction do not differ. Life satisfaction level differs according to class level. There is an inverse correlation between the class level and life satisfaction.

Discussion & Conclusion

Findings from the study indicate that there is a meaningful and strong relationship between satisfaction with family relationships and life satisfaction. Many researches reveal that family relationships are related to life satisfaction. Ünal and Şahin, 2013 have reached the conclusion that family support significantly affected life satisfaction. Tümkaya, Çelik and Aybek (2011) found that positive parental attitudes make a positive difference in favor of life satisfaction.

The results of the research reveal that life satisfaction does not differ according to gender. There is no significant difference between male and female students' life satisfaction. Looking at the literature, it seems that researches have reached similar results. (Çam and Artar, 2014; Çeçen, 2007; Deniz and Yılmaz, 2004; Gündoğar, Sallanan-Gül, Uskun, Demirci and Keçeci, 2007; Huebner, Funk and Valois, 2006; Kabasakal and Uz-Baş, 2013; Toprak, 2014; Tümkaya, Çelik and Aybek, 2011; Ünal and Şahin, 2013). There are also researches that find meaningful differences in terms of gender change (Çivitçi, 2009; Dikmen, 1995; Tuzgöl-Dost, 2010). Analyses to determine if there is a difference in class level indicate that life satisfaction is lower as the class level is higher. There is a significant difference between life satisfaction levels of 9th and 11th grades. Cam and Artar, reached a similar result in a study conducted with 2014 middle school pupils and

conducted that 8th grade students' life satisfaction is lower than that of 6th and 7th grade students. This can be explained by the stress of passing High School Qualification Exam in the 8th grade and the university exam stress in the last years in the high schools. There are also research findings that show that life satisfaction does not differ in terms of class level,(Tümkiye, Çelik and Aybek, 2011; Ünal and Şahin, 2013).

The results of the research show that there is no meaningful difference in life satisfaction level in terms of gender variable. It has been found that there is a strong positive relationship between life satisfaction and family satisfaction.

- Contribution can be made to establish healthy relationships with their children during adolescence by providing education to their parents.
- Participation can be encouraged by organizing systematically family trainings at schools systematically.
- In addition to schools, public education centers, municipalities, the ministry of family and social policy can broaden their education.

The results of the research reveal that as the class level increases, the level of life satisfaction decreases. This can be interpreted as a result of the developmental period as well as the stress of the approaching exam. For this purpose,

- Individual and group guidance work can be done to gain the ability to cope with stress and anxiety
- Training can be given about development period and its effects on individuals.
- Teachers who are in communication with young people can be informed about their periodical characteristics.
- Work can be done for wider work groups
- Qualitative studies can be done in this regard to be able to examine the situation in depth.
- Longitudinal studies can be done to follow the process.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi 12-18 yaş aralığında çocukluktan yetişkinliğe uzanan bir geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir (Spear, 2000). Bir yanda yaşanan fizyolojik ve psikolojik değişimler bir yandan akademik sorumluluklar, aile ve çevre beklentileri, karmaşık akran ilişkileri öğrencilerde olumsuz duygulanımlara yol açabilmektedir. Ergenler uzun ve tutarlı bir çocukluk evresinden sonra kendilerini dengesiz, düzensiz ve karmaşık duyguların yaşandığı oldukça sıkıntılı bir dönemde bulmaktadır (Yavuzer, 2002). Bu dönemde ergenlerin duyguları iniş çıkışlar göstermekte, çevrelerine uyum sağlamalarını zorlaştıran olumlu-olumsuz stres kaynakları ile karşılaşmaktadırlar. Her birey için farklı işleyen bu süreçten süreç çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, dini ve politik inançlar, psikolojik ihtiyaçlar bunlara verilebilecek örneklerden birkaçıdır (Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri, 2005). Ergenlik dönemi psikolojik ihtiyaçların etkisinin en yoğun hissedildiği dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Şahin ve Owen, 2009). Bu ihtiyaçların yeterli karşılanıp karşılanmamasının ergenlerin ruh sağlığı üzerinde etki edeceği söylenebilir. Yaşam doyumu kavramı ruh sağlığını etkileyen en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Yaşam doyumu kavramını açıklayabilmek için öznel iyi oluş kavramını hareket noktası olarak ele almak gerekmektedir. Öznel iyi oluş bireyin tüm hayatını kapsayan genel bir değerlendirmesi olup, olumlu duyguların olumsuz duygulara göre daha sık yaşanması ve yaşamdan alınan doyum olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun üç önemli boyutu vardır. Bunlar; olumlu duygulanım (neşe, heyecan, ümit, ilgi, güven, gurur) olumsuz duygulanım (umutsuzluk, güvensizlik, kaygı, mutsuzluk, hayal kırıklığı) ve yaşam doyumudur. Yaşam doyumunu boyutunda kişinin iyi oluşuna ilişkin bilişsel değerlendirmeler yer almaktadır (Ben-Zur, 2003, Diener, 2000).

6

İnsanların hayatlarında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar, engeller ya da çatışma durumları karşısında yaşam doyumları düşebilmektedir (Demirel ve Canat, 2004). Ergenlik döneminde bireyin olumsuz duygulanıma yatkın olması, yaşadığı duygusal iniş çıkışlar ve otorite ile yaşayacağı çatışmaların yaşam doyumunu etkileyeceği söylenebilir.

Yaşam Doyumu

Psikoloji alanında yapılan çalışmaların 2000 li yıllara kadar olumsuz duygulara odaklandığı görülmektedir. Bu dönemden sonra psikolojide yaşanan pozitif yönelim olumlu özelliklerin araştırmasına imkân sağlamıştır (Sheldon ve King, 2001). Yaşam doyumunu kavramı pozitif psikoloji alanında sıklıkla ele alınan kavramlardan biridir. Yaşam doyumunu kavramı ilk kez Neugarten (1961) tarafından ortaya atılmıştır. Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan bu kavramı öznel iyi oluş kavramından bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Zaman zaman birbirinin yerine kullanılacak kadar iç içe geçmiş bu kavramları birlikte ele almak gerekmektedir. Öznel iyi oluş insanların kendi yaşamlarını nasıl değerlendirdiklerini ifade eden bir kavramdır. Öznel iyi oluşun üç önemli ögesi vardır. Bunlar: Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur. Öznel iyi oluş insanların kendi durumları ile ilgili değerlendirme yapmasıdır. Bu değerlendirmeler bilişsel ya da duygusal boyutlarda yapılabilmektedir (Diener, 1984). Bu değerlendirmelerin bilişsel boyutu yaşam doyumunu algısını belirlemektedir (Dorahy ve ark, 2001). Neugarten (1961) yaşam doyumunu insanın beklentileri ile elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen bir sonuç olarak tanımlamıştır. Yaşam doyumunu belirli bir duruma ilişkin doyumunu değil tüm yaşantıya ilişkin doyumunu ifade etmektedir. Bir başka

tanımlamada ise bireyin yaşamından duyduğu memnuniyet olarak tanımlanmaktadır (Diener ve Lucas, 1999). Yaşam doyumu ile ilgili üzerinde uzlaşmış tek bir tanım bulunmamaktadır, bunun nedeni kavramın kişiden kişiye farklı algılanabilmesidir. Yaşam doyumu, mutluluk, öznel iyi oluş kavramları son dönemlerde üzerinde sıkça çalışılan konulardır. Bu konuda istenen düzeyde kuramsal ilerleme sağlanamamış olmakla birlikte insan mutluluğunu ve iyilik halini açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan biri olan ereksel kuram mutluluğun ihtiyaçların elde edilmesi veya belirlenen hedefe ulaşılması ile elde edileceğini savunmaktadır. Yaşam doyumu da gereksinimler karşılanıp, belirlenen hedeflere ulaşıncaya oluşmaktadır. Temeli Aristo'ya kadar uzanan etkinlik kuramı ise başarılı etkinliklerin mutluluğun kaynağı olduğuna vurgu yapmakla birlikte kurama göre sadece sonuç değil sonuca ulaşmak için yapılan etkinliklerde mutluluk kaynağıdır ve ereksel kuram ile bu noktada ayrılmaktadır. Hobiler, sportif faaliyetler, sosyal aktiviteler buna örnek olarak gösterilmektedir (Başer-Şeker, 2009). Mutluluğu ihtiyaç ve amaçlar bağlamında ele alan bir diğer kuram olan haz ve acı kuramı bireyin ihtiyaçları karşılanır amacına ulaşırsa haz yaşanacağını aksi durumda ise acı duyulacağını vurgulamaktadır. Ancak oluşacak haz ya da acının şiddeti bireyin ihtiyaç ve amacın ne denli güçlü olduğuyula ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Birey durumu ne kadar çok önemsiyorsa o kadar çok haz ya da acı duyacaktır. Diener vd. (1985) e göre katılım, çaba ve adanma bireyin yaşayacağı duygunun yoğunluğunu belirlemektedir. Mutluluğu haz bağlamında ele alan kuramlardan aşağıdan yukarı kuramı küçük küçük hazlar birleşerek mutluluğu oluşturur görüşünü ileri sürerken yukarıdan aşağı kuramı ise bunun tam tersini savunarak birey mutlu olduğunda küçük hazları algılar diyerek kişinin olumlu yaşama eğilimine vurgu yapmaktadır. Bilişsel kuramı temel alarak oluşturulan bağ kuramı bireylerin olaylara yükledikleri anlamlara göre yaşanan duyguların farklılaşacağına vurgu yapmaktadır. Bellek, hatırlama, şartlama, koşullama gibi ilkelere dayanan kuram mutluluğun bellekte bir ağının bulunduğunu varsaymaktadır (Şahin, 2008). Birey yaşadığı olayları içsel etmenlere bağlıyorsa bu en büyük mutluluk kaynağını oluşturmaktadır (Schwarz ve Clore, 1983). Uyum kuramı ise insan doğasının normal işleyişinde uyum sağlamaya odaklı olduğunu vurgulamakta, mutluluğun ya da mutsuzluğun devamlı olamayacağını ifade etmektedir. Duygu sistemi yeni olaylara durumlara karşı güçlü tepkiler vermekte ancak uyum sağlayınca bu tepkiler azalmaktadır. Mutluluğu bireylerin standartları ile ilişkilendiren yargı kuramına göre bireyin yaşantısı belirlediği kriterlerin üzerindeyse kişi doyuma ulaşacak ve mutlu olacaktır. İçsel ölçüt kullanan yargı kuramının aksine sosyal kıyaslama kuramı dışsal ölçüt kullanmakta, bireyin kendini başkalarıyla kıyaslaması sonucunda onlardan daha iyi durumda olduğunu düşündüğünde mutlu olacağını ifade etmektedir (Diener, 1984).

Çeşitli kuramlar farklı tanımlar ortaya koymuş olsa da bireylerin yaşam doyumlarını etkileyen bazı unsurlar söz konusudur. Bunlar:

- Günlük yaşamdan mutluluk duymak,
- Yaşamı anlamlı bulmak,
- Amaçlara ulaşma konusunda uyum,
- Pozitif bireysel kimlik,
- Fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi,
- Ekonomik güvenlik
- Sosyal ilişkilerdir (Keser, 2005).

Bu unsurlar incelendiğinde tek tek durumlarla değil daha genel kavramlarla ilgili oldukları görülmektedir. Bu faktörlerle ilintili birçok alt faktör de yine yaşam doyumu ile ilişkili olacaktır.

düşünülecek ve çeşitli çalışmalarda değişken olarak ele alınarak incelenmiştir. Ergenlerin yaşam doyumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar bu kavramın farklı birçok değişkenle ilişkilendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Akademik başarı (Baker, Terry, Bridger, and Winsor, 1997; Gilman ve Huebner, 2006; Noddings, 2006;,, sosyal ilgi (Gilman 2001), anne – baba ilişkileri (Schek,1999, Young ve Miller, 1995), cinsiyet, Huebner, Funk ve Valois, 2006), psikolojik iyi olma (Lazzari, 2000), problem davranışlar (Sun ve Schek, 2012) bu değişkenlere örnek olarak verilebilir. Huebner ve arkadaşları (2006) 9. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubu ile yaptıkları çalışmada yaşam doyumunun cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Shek (2005) de yaptığı çalışmada benzer bu sonuca ulaşmıştır. Üniversiteli ergenler üzerine yapılan bir araştırma da ise Tuzgöl –Dost yaşam doyumunun cinsiyet, algılanan akademik başarıya göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Noodings (2006) da akademik başarı ile yaşam doyumunu ilişkilendirmektedir. Kaya (2006) yaptığı çalışmada askeri öğrencilerin yaşam doyumunun sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın amacı da lise öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, ebeveyn ilişkilerinden duyulan memnuniyet değişkenleri açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu modeldeki araştırmalarda mevcut bir durum, olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

8

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde çeşitli liselerde öğrenim gören 156 kız 155 erkek olmak üzere toplam 311 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu gerekli izinler alındıktan sonra uygun örnekleme yolu ile belirlenmiş, gönüllü öğrencilerden seçilerek oluşturulmuştur. 12. sınıflar sınava girecek olmaktan kaynaklanan yaşadıkları stres, kaygı ve yoğun tempo nedeniyle yaşam doyumunun bu faktörlerden etkilenebileceği düşüncesi ile çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	156	50,16
	Erkek	155	49,84
Okul Türü	Anadolu Lisesi	157	50,48
	Fen Lisesi	51	16,40
	Meslek Lisesi	17	5,47
	İmam Hatip Lisesi	86	27,65
Sınıf	9. Sınıf	92	29,58
	10. Sınıf	140	45,02
	11.Sınıf	79	25,40

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerinin demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmış bunun için cinsiyetleri, okul türleri, sınıf düzeyleri, ortalama okul başarı notu, kardeş sahibi olup olmamaları ile ilgili sorular ile ebeveynleriyle olan ilişkilerinden duydukları memnuniyeti 1-10 arasında puanlamalarından oluşan bir cetvel yer almaktadır.

Yaşam doyumu ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale) Likert tipinde 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "hiç katılmıyorum" (1), "katılmıyorum" (2), "kısmen katılmıyorum" (3), "ne katılıyorum ne katılmıyorum" (4), "kısmen katılıyorum" (5), "katılıyorum" (6), "tamamen katılıyorum" (7) şeklinde ifadeler içermektedir. Ölçekteki ifadelerin hepsi olumlu anlamlar ifade etmekte, tersten puanlanan madde bulunmamaktadır ve ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten düşük puan alınması düşük düzeyde yaşam doyumuna, yüksek puan alınması ise yüksek düzeyde yaşam doyumuna işaret etmektedir. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha değeri. 87 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerliği ise.82 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Köker (1991) ve Yetim (1993) tarafından yapılmış, Yetim' in yaptığı çalışmada Alpha değeri. 86, test-tekrar test güvenilirliği ise.73 bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlık analizleri sonucu Cronbach Alpha katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

9

Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla kolmogrow-smirnow testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin bilgilerde yüzde ve frekanslar belirlenmiş, verilerin ikili grup karşılaştırmalarında t-testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı fark çıkan sonuçlarda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Puanlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizlerde yaşam doyumu ve aile ilişkilerindeki memnuniyet düzeyinin tanımlayıcı özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü) göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilere ilişkin istatistiksel analizler yer almaktadır.

Tablo 2. Yaşam Doyumu- Ebeveyn İlişkileri İle İlgili Duyulan Memnuniyet Düzeyi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler

	Yaşam Doyumu	Ebeveyn İlişkileri M.	Yıl Sonu Başarı Puanı
Yaşam Doyumu	1		
Ebeveyn İlişkileri M.	.65**	1	
Yılsonu Başarı P.	.08	.03	1

Tablo 2 incelendiğinde Yaşam doyumu ile ebeveyn ilişkilerinde duyulan memnuniyetarasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ebeveynleri ile olan ilişkisinden memnuniyeti yüksek olan ergenlerin yaşam doyumlarının da yüksek olacağı söylenebilir. Yılsonu başarı puanı ile yaşam doyumu ve ebeveyn ilişkileri memnuniyet düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Yaşam Doyumunun Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Yaşam Doyumu	Kız	156	24,37	7,11	-0,43	.67
	Erkek	155	24,70	6,53		

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Yaşam doyumunun cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Ebeveynlerle İlişkilerine İlişkin Memnuniyet Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Aile Memnuniyeti	Kız	156	8,65	1,98	.15	.88
	Erkek	155	8,62	2,16		

10

Tablo4. incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinden duyulan memnuniyete ilişkin puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ebeveyn ilişkilerine ilişkin memnuniyet düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Yaşam Doyum Düzeyinin Sınıf Seviyesi Açısından İncelenmesi

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	355,76	2	177,881		
Grup içi	14039,56	308	45,583	3,90	0,02
Toplam	14395,32	310			

Tablo 5. incelendiğinde yaşam doyumu düzeyinin sınıf seviyesine göre farklılaştığı görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam doyumu düşmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 9. ve 11. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyum puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. 9. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamaları 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinden daha yüksektir ve 11. Sınıf ile arasındaki fark anlamlıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ebeveynleriyle olan ilişkilerinden memnun olma düzeyi ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaşam doyumu düzeyi ve ebeveynlerle olan ilişkilerden duyulan memnuniyet düzeyi cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Yaşam doyumu sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Birçok araştırma aile ilişkilerinin yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ünal ve Şahin, 2013 yaptıkları çalışmada aile desteğinin yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) de olumlu anne baba tutumlarının yaşam doyumu lehine farklılık oluşturduğunu bulgulamıştır. Alan yazın incelendiğinde, olumlu anne ve baba davranışları algılayan bireylerin yaşam doyumu puanlarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Gilman ve Huebner, 2006; Rask, Åstedt-Kurki, Paavilainen, ve Laippala, 2003); Young, Miller, Norton, ve Hill, 1995). Acun-Kapıkıran, Körükcü ve Kapıkıran, 2014 yaptıkları çalışmada kabul edici anne-baba tutumlarının yaşam doyumu üzerinde olumlu yordayıcı olduğunu bulgulamışlardır. Aile ile kurulan sağlıklı ve doyum verici bir iletişimin genel yaşam doyumunu etkilemesi beklenen bir durumdur. Evinde mutlu ve huzurlu olan bir gencin yaşadığı her türlü problemde kendini yalnız hissetmeyeceği ve mücadeleye daha güçlü başlayacağı söylenebilir. Ailesi ile ilişkilerinde sorun yaşayan bir ergenin dönemin fırtınaları ile başa çıkması daha zorlu bir süreç haline dönüşecek ve bu zorlanmanın yaşam doyumunu olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

11

Araştırma sonuçları yaşam doyumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Çam ve Artar, 2014; Çeçen, 2007; Deniz ve Yılmaz, 2004; Gündoğar, Sallanan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007; Huebner, Funk ve Valois, 2006; Kabasakal ve Uz-Baş, 2013; Toprak, 2014; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011; Ünal ve Şahin, 2013, Yılmaz ve Aslan, 2013), erkeklerin yaşam doyumlarının yüksek olduğu (Goldbeck, Schmitz, Besier, Henrich ve Herschbach, 2007; Mosknes ve Espnes, 2014), kızların yaşam doyum düzeylerinin yüksek olduğu (Çam ve Artar, 2014; Tuzgöl-Dost, 2007), araştırmalar da bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulan araştırmalar da mevcuttur (Çivitçi, 2009; Dikmen, 1995; Tuzgöl-Dost, 2010). Ergenlik ve çocukluk döneminde demografik değişkenlerin ve cinsiyetin yaşam doyumunu üzerinde çok az etkili olduğu ortaya konmuştur (Proctor, Linley ve Maltby, 2009). Farklı sonuçlara ulaşılması çalışılan grupların özelliklerine, sosyo- ekonomik düzeyler arasındaki farklılıklara bağlanabilir. Daha geniş ölçekli ve farklılığa neden olabilecek demografik değişkenlerin dikkate alınarak yapılacak çalışmaların yararlı olacağı söylenebilir.

Akademik başarı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Literatüre bakıldığında akademik başarı ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları oldu görülmektedir (Ay, Gökler, ve Koçak, 2013; Gilman ve Huebner, 2006).

Sınıf düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunun düştüğünü göstermektedir. 9. Sınıflar ile 11. Sınıfların yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır. Çam ve Artar, 2014 ortaokul öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada benzer bir sonucu ulaşmış, 8. Sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarının 6 ve 7. sınıflardan daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum akademik sorumlulukların artması, merkezi sınavların yaklaşması ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Sınav kaygısı, akademik erteleme gibi değişkenlerin kontrol altına alınarak yapılacak daha geniş ölçekli bir araştırmalar konunun tüm yönleri ile ortaya konulması açısından yararlı olacaktır. Sınıf düzeyi açısından yaşam doyumunun farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011; Ünal ve Şahin, 2013).

Araştırma sonucunda okul türleri açısından yaşam doyumunun farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında farklı sonuçlara ulaşan araştırma sonuçları olduğu görülmektedir (Ay, Gökler ve Koçak, 2013; Sezer, 2013).

Öneriler

Ailelere

Ebeveynler ile olan ilişkilerden duyulan memnuniyet ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmak için okullar, halk eğitim merkezleri vb kurumlarca düzenlenen aile eğitim programlarına katılmaları, nitelikli zaman geçirme konusunda duyarlı olunması önerilmektedir.

Öğretmenlere

Ailelere verilecek eğitimlerle ergenlik dönemindeki çocukları ile sağlıklı ilişkiler kurmaları, okullarda sistemli olarak aile eğitimleri düzenlenerek velilerin katılımlarını teşvik etmeleri önerilebilir. Araştırma sonuçları sınıf düzeyi yükseldikçe yaşam doyumunu düzeyinin düştüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum yaklaşan sınava ilişkin stresle ilgili olabileceği gibi, okul tükenmişliği ya da içinde bulunulan gelişim döneminin de bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bu konuda yapılacak kapsamlı çalışmalar yararlı olacaktır. Sınav kaygısı ile başa çıkma becerileri kazandırmak için bireysel ve grup rehberlik çalışmaları, stresle baş etme yolları konusunda rehberlik çalışmaları, gelişim dönemi ve bireye etkileri ile ilgili hem öğrencilere hem velilere yönelik seminerler ve eğitimler yapılması önerilebilir.

Politika yapıcılara

Okulların yanı sıra halk eğitim merkezleri, belediyeler, aile ve sosyal politikalar bakanlığının yapacağı çalışmalara ile bu konuda yapılacak eğitimler genele yayılabilir. Gençlerle iletişim halinde olan öğretmenlere dönemsel özellikler ve ergenlerle iletişim konusunda seminerler düzenlenebilir.

Araştırmacılara

Bu araştırma Trabzon ili ile sınırlıdır, daha geniş örneklem gruplarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Durumu derinlemesine inceleyebilmek için bu konuda nitel çalışmalar yapılabilir. Süreci takip edebilmek adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acun-Kapıkıran, N, Körükcü, Ö. ve Kapıkıran, Ş.(2014). Erken ergenlikte anne – baba tutumlarının yaşam doyumu ve depresyonla ilişkisi: Benlik saygısının aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4),1237-1252.
- Ay, Ö., Gökler, R. ve Koçak, R.(2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşam doyumu: Ortaöğretim öğrencileri üzerinde bir inceleme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 739-767.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R. & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26, 586-602.
- Başer-Seker, G. (2009). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Çam, Z. ve Artar, M.(2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çeçen, A. R. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,2(3), 180-190.
- Çelikkaleli, Ö, Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Demirel, S. ve Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Buletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34-39.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-303.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985), The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

- Dikmen, A. A. (1995). Kamu çalışanlarında iş doyumunu ve yaşam doyumunu, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dorahy, M. J., Lewis, C. A., Schumaker J. F. (2000). Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University students. *Journal Social Behavior Personality*, 15, 569-580.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Huebner, E. S., Funk, B. A. & Valois, R. F. (2006), Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies*, 7, 41-54.
- Kabasakal, Z. & Uz-Baş, A. (2013). Öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. (2006). Askeri öğrencilerin yaşam doyumları üzerine bir araştırma, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*. Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Mosknes, U.K. & Espnes, G.A. (2014). Self-esteem and life satisfaction in adolescents gender and age as potential moderators. *Quality Of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*, Zuhâl Bilgin (Çev.). İstanbul: Kitap Yayıncılık.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Paavilainen, E., & Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 17, 129-138.

- Schwarz, N. & Clore, G. L. (1983). Mood, Misattribution and judgements of well Being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Sezer, F.(2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,41(192), 74-85.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 216-263.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Sahin, S. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Şahin, E. S. & Owen, F. K. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Toprak, H.(2014). Ergenlerde mutluluk yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 76-89.
- Tümkaya, S., Çelik, M. & Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.
- Ünal, A. Ö. & Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3, 46-63.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi* (22. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yetim, Ü. (1993). Life Satisfaction: A Study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289.
- Yılmaz, E. & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*,57, 813-822.

Teaching Life Studies Course Based on Musical Intelligence: "I am both Learning and Having Fun"*

Yücel KABAPINAR¹ 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education

Tuğba SARGIN² 

ABSTRACT

The purpose of the study is to designate the opinions of students and teachers after a life studies course process that is based on musical intelligence. The study is appropriate for action research. Participants of the study are 63 third grade students and 7 teachers from a private school in Zeytinburnu, İstanbul. Data was collected through interviews and diaries. Interviews were made with 9 students and 7 teachers. 26 students and 2 teachers completed the diaries. Content analysis were applied to data collected. In this study, musical intelligence-based life studies lessons were found "fun" and "instructive" by the students and "attention grabbing/interesting" and "fun" by the teachers. In addition, via the implementation, students' "learning more easily" and "starting to love the course more" are among the results of the study.

Keywords: Life studies, multiple intelligences theory, musical intelligence, constructivism.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje



Type: Research

Article History

Received : 18.08.2018

Accepted : 22.10.2018

Published : 30.10.2018

Suggested Citation

Kabapınar, Y., Sargin, T. (2018). Teaching life studies course based on musical intelligence: "I am both Learning and Having Fun". *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 16-39. DOI: 10.32433/eje.454502

*This study is developed from the master's thesis study called "Integrating Musical Intelligence to the Multiple Intelligence Theory with Life Studies Course Learning Environments: an Action Research"

¹Prof. Dr., Department of Basic Education, ykabapinar@marmara.edu.tr

² Master of Degree, tugbasargin1@gmail.com

Müziksel Zekâ Temelinde Hayat Bilgisi Dersi İşlemek: “Hem Öğreniyorum Hem De Eğleniyorum”*

Yücel KABAPINAR¹ 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

Tuğba SARGIN² 

ÖZET

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde Müziksel Zekâ'nın temele alındığı bir ders sürecinden sonra derse ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma, eylem araştırması modeline uygundur. Çalışma grubu, İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesindeki özel bir okulun 3. sınıfına devam eden 63 kişilik öğrenci; aynı kuruma bağlı çalışan 7 kişilik öğretmen grubudur. Verilere görüşme ve günlükler aracılığı ile ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrenci sayısı 9, öğretmen sayısı 7'dir. Günlükleri dolduran öğrenci sayısı 26, öğretmen sayısı 2'dir. Elde edilen verilere, içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada, Müziksel Zekâ temelinde Hayat Bilgisi derslerini öğrencilerin "eğlenceli" ve "öğretici", öğretmenlerin "dikkat/ilgi çekici" ve "eğlenceli" buldukları belirlenmiştir. Ayrıca uygulama ile birlikte öğrencilerin, derse "daha kolay öğrendikleri" ve "daha fazla sevmeye başladıkları" da araştırmada çıkan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, çoklu zeka kuramı, müziksel zeka, yapılandırıcılık.



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje



Tür: Araştırma
Makale Geçmişi
Gönderim: 18.08.2018
Kabul: 22.10.2018
Yayınlanma: 30.10.2018

Önerilen Atıf

Kabapınar, Y., Sargin, T. (2018). Müziksel zekâ temelinde hayat bilgisi dersi işlemek: “Hem Öğreniyorum Hem De Eğleniyorum”. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 16-39. DOI: 10.32433/eje.454502

*Bu çalışma, "Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarına Çoklu Zekâ Kuramının Müziksel Zekâ Alanını Eklelemek Bir Eylem Araştırması" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. 2

¹Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü, ykabapinar@marmara.edu.tr

²Uzm., tugbasargin1@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

After the educational reform launched in 2005, a new educational philosophy named as constructivism has been adopted. Thereby the new teaching methods came to the fore in educational settings from elementary to higher education. Stating from the elementary level sequentially constructivist view become dominant toward secondary and higher education levels. Constructivist view has shaped teaching methods, instructional approaches, the roles of teacher and students, classroom discourse and assessment techniques already used in Turkish educational settings. Life Studies courses have also been influenced by this reformation.

On the examination of the life studies textbooks highlights the concrete influence of educational change. The textbooks written in the light of curriculum announced in 1998 involved a series of suggestions about life issues or problems by simply stating students "do's and don'ts". Students are expected to obey the rules or suggestions without questioning as textbooks do not provide any justification for the expected behavior. On the contrary textbooks designed in the light of constructivist perceptive in 2005 presents contradictions and immortality regarding life issues; students are expected to share their ideas, verbalise their own perspectives, create definitions on their own words thus they create individual meaning (Kabapınar, 2012). In this context, Life Science Education Programme aims taking into account individual differences rather than conveying knowledge. Values and skills are the key concepts for the new programme rather than knowledge (MEB, 2018, s.3). Based on this change, the students has a role in which they take responsibility for their own learning, by leaving the role of a passive listener from the teacher or the textbook their behind. Teaching how to learn come to the fore in the programme. In order achieve this instruction need to be fun and entertaining. One of the ways could be instruction based on multiple intelligence theory. This theory is a model that explains the ways in which individuals use their intelligence areas to solve problems or produce products (Saban, 2002a, s.26; Saban, 2002b, s.55). This theory, developed by Howard Gardner in 1983, consists of eight intelligence fields and thereby it likely renders learning environment interesting to any students with different intelligent fields. Since the new programme referred to the "need for enjoyment" of learners/children the Music Intelligence among the others could be an effective baseline. Musical Intelligence is defined as "the ability to perceive musical forms and to express them through music", "thinking with music, understanding music concepts, listening, interpreting, ability to keep in mind easily" (Duman, 2007, p.353). Music has a relaxing and learning-facilitating effect thus it is an important tool that can add energy, vitality and creativity to the classroom environment (Kabapınar, 2009, p.80; Kabapınar, 2012, p.153). In this context, designing learning activities on the base of the Music Intelligence in Life Studies courses might arouse students' curiosity towards learning, make them to enjoy learning.

Purpose

The aim of the present research is to investigate teachers' and students' opinions about the effects of intervention based on Musical Intelligence in life studies courses and to determine whether students' perspectives towards learning and learning have changed.

Method

This study was designed in the line of constructivist paradigm where action research was adopted. Participants of the study are 63 third grade students and 7 teachers from a private school in Zeytinburnu, Istanbul. Data was collected through face to face interviews and diaries. Nine students and seven teachers were interviewed about their ideas on effectiveness of the intervention. Diaries were completed by 26 students and 2 teachers. Content analysis were applied to data collected.

Teaching intervention lasts 7 weeks each of which had 2 teaching hours was conducted in 3rd graders. The teaching intervention involved 7 attainment targets. A number of well-known Turkish songs were selected and their words were changed to meet the requirements of attainment targets. At the beginning of teaching intervention brain storming questions were posed to students. This was done to arouse their curiosity. It was followed by students to sing the song as its original form and then they re-sing the song changed form. In the second lesson, individual, dual group and large group Multiple Intelligence activities are given to the students to evaluate what they have learned. Then the students exhibited their products of the activities in front of the class. During the intervention students and teachers were asked to keep a diary; after the lessons they were told to write their opinions about the intervention. After the application, interviews were conducted with teachers and students and their impressions and opinions about the process were learned.

Findings & Discussion

19

The findings reveals that musical intelligence based life studies course was effective to achieve the attainment targets appear in the programme. They also indicated that the teachers did not benefit songs during their lessons. They aired that they hesitated about the efficiency of using songs in the lesson. However, their opinions changed in a positive way after the intervention carried out. Students verbalized that they learned easier and began to love the life studies lesson.

GİRİŞ

2005 yılında gerçekleşen program değişikliği ile, ders kitapları, öğrenci ve öğretmen rolleri, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme gibi eğitimin çeşitli alanlarında, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerden en yoğun olarak etkilenen derslerden birisi de Hayat Bilgisi dersi olmuştur.

Ders kitapları değişimi somut olarak yansıtan materyallerden biridir. Bu açıdan incelendiğinde, 2005 yılı öncesindeki ders kitaplarında sunulan sosyal ortamlar her şeyin yolunda olduğu/sorunların bulunmadığı ortamlardır. Öğrencinin elde etmesi gereken esas düşünce/bilgi öğrenciye doğrudan verilmektedir. 2005 yılı sonrasındaki ders kitaplarında ise gerçek hayatta olduğu gibi, sorunların, yanlışların bulunduğu sosyal ortamlara rastlanmaktadır. Kitaplarda öğrencilere tanımlar sezdirilerek verilmekte ve bu sayede öğrencilerin bireysel anlam oluşturmalarına yardımcı olunmaktadır (Kabapınar, 2012). 2005 yılı sonrasındaki program ile öğrencilerin Hayat Bilgisi derslerinde, yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara aktif bir şekilde çözümler bularak hayata ilişkin deneyimler kazanmaları; öğretmenlerin de, öğrencileri aktif hale getirebilecek ve onlara hitap edebilecek yöntemler kullanmaları gerekmektedir. Nitekim programda Hayat Bilgisi derslerinin yetişkinlere özgü bir "ciddiyet" içinde geçmek zorunda olmadığından, tersine çocuğun eğlenme gereksinimini karşılaması ve bakış açısını yansıtmaya gerektiğinden bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s.6). Aynı zamanda, rehber görevini üstlenen öğretmenlerin etkinliklerle öğrencilerinin "öğrenmekten keyif alan" ve "mutlu bireyler" olmalarını sağlamaları gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009, s.9). 2017'de yayınlanan programdaki estetik eğitiminin hedefleri kapsamında eğlenerek öğrenen, motivasyonu yüksek, mutlu bireyler yetiştirmekten bahsedilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s.4). Programın temelinde bireyin yapabileceklerinin potansiyeli ölçüsünde en üst düzeyde geliştirilmesi ve bireyin aklını ve duygularını sağlıklı bir şekilde yönetebilmesini sağlayacak gerekli yeterlilikleri kazandırma amacı bulunmaktadır (MEB, 2017, s.3). 2018'deki programda ise, ölçme ve değerlendirme anlayışı çerçevesinde, sadece bilişsel ölçümlerin yeterli olmadığı; öğrencilere eğitimin, bilmenin yanı sıra hissetme ve yapma için de verildiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.5). Tüm bu noktalardan hareketle, programın akademik becerilerin yanı sıra duygusal becerileri de önemseydiği söylenebilir. Dolayısı ile öğrencilerin bilgiye ulaşırken öğrenmenin tadına varması, mutlu olması gibi duygu durumları göz ardı edilmemelidir. Böylece öğrencilerin edineceği bilgiler daha kalıcı hale gelebilir ve dersler daha verimli geçebilir. Ergün (2014, ss.145-146), öğrencilerin eğlenceli ve eğlendirici bulunduğu etkinliklerin ilgilerini çektiğini, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse katılımını arttırdığını belirtmektedir. Nitekim bu makalede de belirtilen yöntemle, şarkılarla işlenen bir ders sürecinin olanaklılığının araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma noktasında başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Kabapınar & Sargın, 2018). Şarkıların öğretim sürecine akademik anlamda katkıda bulunduğunu belirten başka araştırmalar da bulunmaktadır (Ayyılmaz, 2016; Al, 2016; Crowther, 2012; Güney, Aytan & Şengül, 2014; Kuşnierek, 2016; Metaxa, 2013; Yağışan, Köksal & Karaca, 2014). Bu noktada öğretim programlarında da belirtildiği gibi, Hayat Bilgisi dersi kapsamında konular işlenirken öğrencilerin duygu dünyasına hitap edilmesi ve eğlenceli etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri daha kolay ve kalıcı bir şekilde edinmeleri noktasında önem teşkil ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu çerçevede yeni sistem kapsamında ele alınması gereken kuramlardan biri de Çoklu Zeka Kuramı'dır. Bu kuram, bireylerin zekâ alanlarını kullanım biçimlerini, problemleri çözebilmek veya ürün ortaya koyabilmek amacıyla açıklayan bir modeldir (Saban, 2002a, s.26; Saban, 2002b,

s.55). 1983 yılında Howard Gardner tarafından geliştirilen bu kuram, 8 zekâ alanından oluşmaktadır: Dilsel Zeka, Mantıksal-Matematiksel Zeka, Bedensel-Kinestetik Zeka, Müzikal Zeka, Uzamsal Zeka, Sosyal (Kişilerarası) Zeka, İçsel Zekâ ve Doğacı Zeka'dır (Gardner, 2013).

Çoklu Zeka Kuramı'nda belirtilen sekiz zekâ alanı yalıtılmış ve birbiriyle ilişkisi olmayan üniteler değildir. Tersine birbirleriyle ilişkili ve birleşik yapısıyla işlevsel bir bütün teşkil etmektedir. Sözgelimi, kaleye atış yapan bir futbolcunun gol atabilmesi için, Görsel, Matematiksel ve Bedensel Zekalarını bir arada ve uyumlu olarak kullanması gerekmektedir (Kabapınar, 2009, s.72; Kabapınar, 2012, s.145). Çoklu Zeka Kuramı, geleneksel anlayıştaki zeka kavramını çoğullaştırır ve herkesin bu çoğul zeka anlayışındaki tüm zekâ alanlarına sahip olduğunu belirten bir anlayıştır. Sadece kişilerin sahip oldukları becerilerin seviyesi ve bileşimlerinin özelliği farklıdır. Bu anlayışa göre, zekâ belli bir sosyal alana dayanarak ürün ortaya çıkarma ve sorun çözme becerisi gerektirir (Gardner, 2013). Aşağıda bu zekâ alanlarının açıklamalarına yer verilmiştir:

Sözel-Dilsel Zeka, "sözcükler zekası ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneği" (Bümen, 2007, s.5); Mantıksal-Matematiksel Zekâ, "somut nesne olmaksızın kavramsal biçimde düşünme yeteneği" (Selçuk, Kayılı & Okut, 2002, s.49); Bedensel-Kinestetik Zeka, "düşünce ve duyguları ifade ederken, problemleri çözerken bedeni kullanma yeteneği" (Duman, 2007, s.352-353); Görsel-Uzamsal Zeka, "boşluğu zihinde canlandırabilme yeteneği" (Özden, 2003, s.115); Sosyal-Kişilerarası Zeka, "diğer bireylerle, toplumla sağlıklı ve tutarlı ilişkiler kurma" (Sönmez, 2010, s.161); İçsel-Kişisel Zeka, "bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneği" (Saban, 2002b, s.46); Doğa Zekası, "doğayı tanıma yeteneği" (Özden, 2003, s.121); Müziksel-Ritmik Zeka ise, "beste yapma, bir enstrümanı çalma, şarkı söyleme yeteneği" (Sönmez, 2010, s.160) şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğrencilerde değer ve tutum geliştirme adına en önemli derslerden birisi olan Hayat Bilgisi derslerinin eğlenceli geçmesi, öğrenciler için dersin daha anlamlı hale gelmesini ve bu sayede öğrencilerin öğrenmekten keyif almasını sağlayabilir. Bu kapsamda yapılabileceklerden biri Müziksel Zeka'yı temele alarak Hayat Bilgisi derslerini işlemektir.

Müziksel-Ritmik Zeka, "bir kişinin bir besteci bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleri", "bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması" (Saban, 2002b, s.44); "ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık" (Altan, 2011, s.54) şeklinde tanımlanmaktadır. Müzik Zekası'nı belirleyen öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler: Müziğin ses, ritim, tempo, nüans gibi unsurlarını ayırt etmek ve hafızada tutmak, çalgı çalmada ve şarkı söylemede başarı sağlamak, beste yapmak, çeşitli olayları müziksel bir dille düşünmek, ifade etmek, yorumlamaktır (Çuhadar, 2017, s.5).

Müzik ile duygu ve düşünceler arasında güçlü bir bağ vardır. Müziğin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisi bulunmaktadır. Müzik, sınıf ortamına enerji, canlılık ve yaratıcılık katabilen önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu anlamda öğrenci gelişimine katkıda bulunur (Kabapınar, 2009, s.80; Kabapınar, 2012, s.153). Ayrıca müziğin öğrenme ortamını rahatlatıcı bir etkisi de bulunmaktadır (Crowther, 2012; Kabapınar, 2009, s.80; Kabapınar, 2012, s.153). Overy ve diğ. (2004), müziğin serotonin salgısını artırdığını; bu sayede endişeleri yok ettiğini ve mutluluk getirdiğini belirtmiştir (aktaran Talşık, 2013, s.63). Bu kapsamda, ulaşılabilen kaynaklar sınırı çerçevesinde, konu ile ilgili literatürde yer alan diğer araştırmalara aşağıda yer verilmiştir:

Ayyılmaz (2016), araştırmasında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında eğitsel müzikleri kullanmış; eğitsel müziklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem yaklaşımına göre yapılan araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Beykoz ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 68 altıncı sınıf öğrencisidir. Deney grubundaki öğrenciler, eğitsel müzik kullanarak Sosyal Bilgiler dersi işlemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise öğretim programında yer alan etkinliklerle Sosyal Bilgiler dersini işlemiştir. Veri toplama araçları, akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler tutum ölçeği, öğrenci görüşme formu, araştırmacı gözlem formudur. Nicel verilerin analizinde ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t testi; nitel verilerin analizinde yüzde, frekans ve doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubunun akademik başarı puanlarının arttığı; ancak anlamlı fark bulunamadığı; deney grubunun tutum puanlarının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, derslerde kullanılan eğitsel müziklerin öğrencilerin akademik başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve motivasyonları açısından artış sağlandığına ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Al (2016), Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde Müzikal Zekâ etkinliği ve çalışma yapraklarını 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulamayı amaçlamıştır. Araştırmasında nitel araştırma modellerinden eylem araştırması modelini kullanmıştır. Bu kapsamda 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet okulundaki 16 kız ve 16 erkekte oluşan öğrenciler ile çalışmış; 8 hafta süren bir uygulama yapmıştır. Veri toplama araçları, ön-son algı anketi, kamera-fotoğraf kayıtları, araştırmacı günlüğü, Çoklu Zekâ Kuramı çalışma yapraklarıdır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda uygulamaların öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirdiği; süreci eğlenceli/zevкли buldukları, konuları daha iyi bir şekilde öğrendikleri ve konuların daha çok akılda kaldığını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Yağışan, Köksal & Karaca (2014), araştırmalarında müzik yoluyla öğretimin akademik başarı, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutumları ve öğrenci görüşlerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı araştırma, Matematik dersindeki "doğal sayılarla çarpma işlemi" konusunda yapılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Konya'daki Dr. Teoman Bilge İlkokulu'nda öğrenim görmekte olan 52 üçüncü sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Matematik dersi başarı testinin, derse yönelik tutum ölçeğinin ve yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı uygulama, 8 hafta süresince 16 oturum ile gerçekleşmiştir. Deney grubu araştırmacılar tarafından konuyla ilgili bestelenmiş şarkılarla; kontrol grubu program kapsamındaki geleneksel öğretim yöntemleri ile dersi işlemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerine her dersin sonunda yansıtıcı günlükler yazdırılmış; öğrenilenlerin kalıcılığını tespit etmek amacıyla başarı testi uygulamadan 4 hafta sonra tekrarlanmıştır. İçerik analizi tekniği ve t testi, verilerin analizinde kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda müzik ile öğretimi yapılan ders konusunun öğrencilerin akademik başarısının artmasında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olduğu; derse yönelik tutumlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yansıtıcı günlüklerden ise, deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının ve derse karşı ilgilerinin arttığı, öğrenerek öğrendikleri belirlenmiştir.

Talışık (2013), araştırmasında ilkokul Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe derslerinin şarkılarla öğretiminin öğrenci başarıları, tutumu ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Literatür tarama yöntemi, deney yöntemi ve Tam Deneysel (ön test ve son test desenli) Model'in kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, Ankara'nın Sincan ilçesinde yer alan Sühendan Kürklü

İlkokulu'nun 3. sınıfındaki 76'sı deney, 73'ü kontrol grubunda olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle öğrencilere ön test (başarı ve tutum testleri) uygulanmış; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Uygulama sürecinde konuları deney grubundaki öğrenciler şarkıları kullanarak; kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemlerle işlemişlerdir. Veri toplama araçları olarak, "Türkçe ve Hayat Bilgisi başarı testi, Matematik performans testi, her üç derse ilişkin tutum ölçekleri ve şarkılara yönelik öğrenci görüşlerini içeren anket" kullanılmıştır. Öğrenme sürecinin sonunda ve uygulamadan 6 hafta sonra başarı ve tutum testleri yeniden uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmış; etki genişliği hesaplanmış; tekrarlı ölçüme dayalı varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmada her üç derste de deney grubu öğrencileri başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından kontrol grubu öğrencilerine göre daha etkili gelişim göstermişlerdir. Ayrıca deney grubunda Matematik dersindeki bilişsel ve duyuşsal gelişimin, diğer derslere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrenci görüşleri incelendiğinde, şarkıların öğrenmeyi sağladığı, konuları hatırlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı; dersleri zevkli, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği; şarkıların okul dışında da kullanılabilmesini belirtmişlerdir.

Literatürdeki araştırmalarda da görüldüğü gibi şarkıların çeşitli derslerde kullanımı öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilemiş; dersleri zevkli ve eğlenceli hale getirmiştir. Bu çerçevede Hayat Bilgisi derslerinin eğlenceli geçmesi, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini ve bu sayede öğrenmekten keyif almasını sağlayabilir. Bu kapsamda yapılabileceklerden biri, Müziksel Zekâ'yı temele alarak Hayat Bilgisi derslerini işlemektir. Müziksel Zekâ kapsamında yapılabilecek etkinlikler arasında konuyla ilgili şarkı söyleme, bilinen bir şarkının sözlerini değiştirme, yeni beste yapma gibi etkinlikler yer almaktadır. (Kabapınar, 2009, s.80; Kabapınar, 2012, s.153). Bu konuyla ilgili Moore (2007), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin okul dışındaki yaşam ile de ilişkili olması sebebiyle şarkılardaki sözlerin aynı doğrultuda olmasının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunacağına ve popüler müziğin bu yöndeki faydasına dikkat çekmiştir (aktaran Talşık, 2013, s.66). Bu çerçevede bilindik şarkıların sözlerin işlenen dersin kazanımı doğrultusunda değiştirilmesiyle ilgili örnekler literatürde de bulunmaktadır (bk. Kabapınar, 2014). Bu çerçevede araştırmanın amacı, Müziksel Zekâ'nın temele alındığı bir Hayat Bilgisi ders sürecinden sonra öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin nasıl olduğunu; derse ve öğrenmeye karşı bakış açılarının değişip değişmediğini belirlemektir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?
2. Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinden sonra öğrencilerin öğrenmeleri ve derse bakış açıları konusundaki öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması desenine göre modellenmiştir. Eylem araştırması, "araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır." (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.84). Yine eylem araştırması türlerinden "Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi eylem araştırması" türü bu araştırmada kullanılmıştır. Çünkü bu araştırmada "daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmek" amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.

334). Bu bağlamda Çoklu Zekâ Teorisi, araştırmada kullanılan kuramsal çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma Grubu

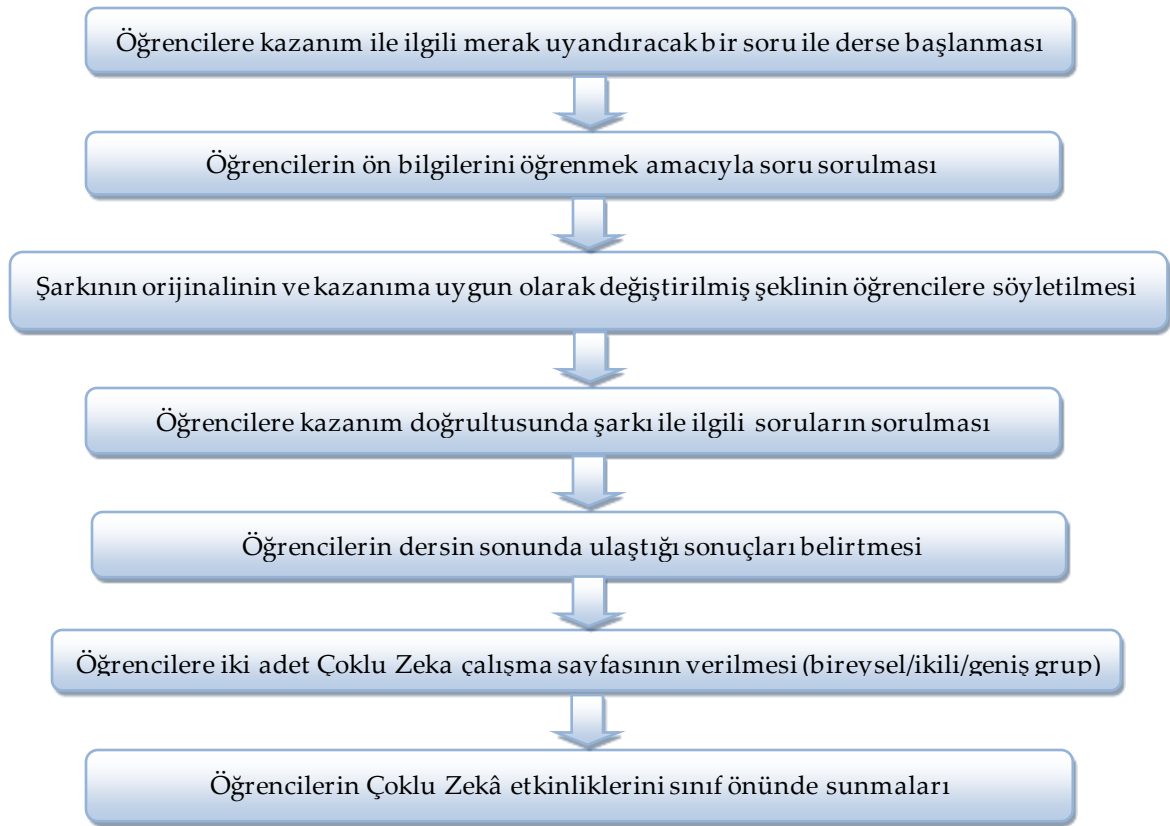
Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki özel bir okulda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde 3. sınıfa devam eden 63 kişilik öğrenci grubu ile 3. sınıf öğretmeni olan 7 kişilik öğretmen grubu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilere nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve günlükler aracılığı ile ulaşılmıştır. Görüşme, 9 öğrenci ve 7 öğretmen ile yapılmıştır. 26 öğrenci ve 2 öğretmen günlük doldurmuştur.

Veri Toplama Süreci

Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim süreci, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi derslerinde yedi hafta boyunca yedi farklı kazanım ile işlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda, her hafta bir tane olmak üzere, yedi farklı şarkı öğretim sürecinde kullanılmıştır. Kazanımlar işlenirken aşağıdaki sıralama dikkate alınmıştır:



Kazanım: Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar (Araştırmanın amacına göre, kazanım "Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini fark ederek öğrendikleri doğrultusunda gelecekteki ulaşım araçları hakkında öngörü geliştirir." şeklinde değiştirilmiştir.).

Yukarıdaki kazanım, 1 hafta boyunca 2 ders saati kapsamında işlenmiş olup ders süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: Kazanım doğrultusunda öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla "Ulaşım araçları olmasaydı yaşam nasıl olurdu?" sorusu sorulmuştur. Cevaplar alındıktan sonra "Eskiden de ulaşım araçları var mıydı? Günümüzdekilerle aynı mıydı?" soruları sorularak ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Ardından bilindik/güncel bir pop şarkısı olan "Yatcaz Kalkcaz Ordayım" şarkısının orijinali; sonra şarkının kazanım doğrultusunda eğitsel bir şarkıya dönüştürülmüş şekli öğrencilere dinletilmiş ve söylenmiştir. Şarkının sözleri kazanım doğrultusunda araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Aşağıda bu kazanım için hazırlanan şarkının orijinaline ve değiştirilmiş şekline yer verilmiştir:

Şarkının Orijinali:

Şarkının Adı: Yatcaz Kalkcaz Ordayım

Şarkıyı Seslendiren: Gülşen

YATCAZ KALKCAZ ORDAYIM

Bir açıldım, bir kapandım, Bir üzüldüm, bir de güldüm, hahayt! Eserekli durumumdan mütevellit Ruh halim berbat! Dile kolay ama zor. Hasretini bana sor. Bu nasıl bir geri sayım? Yerinde sayıyor her gün. Bineyim arabaya. Bir varayım oraya. Üç yüz bin yıl Gibi geliyor bana. Şu son üç gün.	Başlarım ha adetinden, Aşk bu güçlü her bir şeyden, susmam! Üstesinden gelirim ben. Ayrılığı döverim ben, korkmam! Dile kolay ama zor. Hasretini bana sor. Bu nasıl bir geri sayım? Yerinde sayıyor her gün. Bineyim bir arabaya. Bir varayım oraya. Üç yüz bin yıl Gibi geliyor bana. Şu son üç gün.	Dile kolay ama zor. Hasretini bana sor. Bu nasıl bir geri sayım? Yerinde sayıyor her gün. Bineyim bir arabaya. Bir varayım oraya. Üç yüz bin yıl Gibi geliyor bana. Şu son üç gün.
--	---	--

Yatcaz kalkcaz, yatcaz kalkcaz, yatcaz kalkcaz.

Hoop ordayım.

Dağlar, bayırlar, o uzun yollar, hepsi hikâye. Firar dayım.

Kaynakça: <https://www.sarkisozum.gen.tr/gulsen/yatcaz-kalkcaz-ordayim-sarkisozu>, Erişim Tarihi. 16.08.2018.

Şarkının Değiştirilmiş Şekli:**ÇALIŞACAĞIZ BULACAĞIZ**

1	2	3
Bir yürüdüm, bir de koştum. Gideceğim yer için, hahayt! Bu saatte de trafik olur. Otobüse binsem, berbat! Dile kolay ama zor. Trafığı bana sor. Bu nasıl bir ışık? Yerinde sayıyor her gün. Binebilsem arabaya. Bir varabilsem oraya. Üç yüz bin yıl	Eskiden ne de zormuş. Ulaşım her bir şeyden, susmam! Yolculuk kaç gün sürerdi? At sırtındaysa ben saymam! Dile kolay ama zor. Buharlı trenleri sor. Bu nasıl tren yolu? Git, git bitmiyor her gün! Bineyim bir eşeğe. Gideyim yoluma.	Dile kolay ama zor. Bisiklet sürmek de zor. Kağnıya çok yavaş. Yelkenli mi denesek bugün? Bineyim bir faytona. Bir varayım oraya. Şehirler arası gitmiyormuş bu da! Şu son yüzyıl.

Gibi geliyor bana. Şu son üç gün	Üç yüz bin yıl Sonra gideriz anca.	
Yatacağınız kalkacağınız, yatacağınız kalkacağınız, yatacağınız kalkacağınız. Hoop ordayım. Dağlar, bayırlar, o uzun yollar, hepsi hikaye. Firardayım. 1	İteceğiz çekeceğiz, İteceğiz çekeceğiz, İteceğiz çekeceğiz. Hoop karşıdayız. Nehirler, dereler, o uzun köprüler. Hepsi hikaye, daha çok var. 2	Çalışacağınız bulacağınız, Çalışacağınız bulacağınız, Çalışacağınız bulacağınız. Hoop otomobil. Dağlar, bayırlar, o uzun yollar Hepsi hikaye, çok hızlı bu. 3

4

Çalışacağınız bulacağınız, çalışacağınız bulacağınız, çalışacağınız bulacağınız. Hoop uçaklar.
Bulutlar, rüzgarlar, o yükseklikler, hepsi hikaye, geliyorum.
Çalışacağınız bulacağınız, çalışacağınız bulacağınız, çalışacağınız bulacağınız. Hoop gemiler.
Denizler, okyanuslar, o uzak ülkeler, hepsi hikaye, firardayım.

Not: 1, 2, 3 ve 4 rakamları şarkının sözlerinin söyleniş sırasını belirtmektedir.

Yukarıdaki şarkının orijinal ve değiştirilmiş şekli öğrencilere dinletilmiş ve söylenmiştir. Öğrenciler şarkının değiştirilmiş şeklini, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan ses kaydından dinlemişlerdir. Ses kaydını oluştururken araştırmacı, şarkının karaoke müziğini arka planda açmış ve şarkının sözlerini müzikle eş zamanlı olacak şekilde söylemiştir. Öğretim sürecinde de değiştirilmiş şarkının sözleri slaytta açılmış; önce araştırmacının kaydettiği ses eşliğinde şarkı dinlenmiş ve söylenmeye çalışılmıştır. Ardından şarkının sözleri daha büyük puntolarda slaytta konulmuş; bu kez şarkının öğrenciler tarafından söylenmesi istenmiştir. Slayttaki şarkı sözleri geçerken arkada şarkının müziği de aynı zamanlarda çalacak şekilde slayt hazırlanmıştır. Şarkının orijinal sözlerindeki "yatcaz, kalkcaz" ifadesinin şarkının adı olduğu ifade edilerek burada yapılan yazım yanlışının değiştirilmiş sözlerde yapılmadığını, "yatacağınız, kalkacağınız" şeklinde düzeltildiğini, ama okurken şarkının hızlı olmasından dolayı "yatcaz, kalkcaz" şeklinde söylendiğinden bahsedilmiştir. Kazanım doğrultusunda sözleri değiştirilen şarkı hakkında düşünsel sorular sorularak kazanım irdelenmiştir. Dersin sonunda öğrencilere neler öğrendikleri sorularak öğrendiklerini birer cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. İkinci derste kazanımla ilgili Çoklu Zekâ çalışma sayfaları öğrencilere verilmiştir. Çoklu Zekâ etkinlikleri bireysel, ikili grup ve geniş grup etkinliği şeklinde hazırlanmış ve her hafta iki etkinlik öğrencilere verilmiştir. Ayrıca etkinliklerde farklı zekâ alanlarına ilişkin sorular yer almıştır. Bu doğrultuda ders işleme sürecindeki temel zekâ alanı "Müziksel Zekâ" iken, öğrencilere verilen çalışma sayfalarında farklı zekâ alanlarına hitap edici etkinliklere yer verilmiştir. Böylece iki ders saatinde olabildiğince fazla zekâ alanına hitap edilmeye çalışılmıştır. Yukarıdaki kazanıma ilişkin ikili grup ve bireysel yapılmak üzere öğrencilere iki etkinlik dağıtılmıştır. İkili grup etkinliği olan "Gelecekteki Ulaşım Aracımız" isimli etkinlikte öğrencilerden 2100 yılmadaki ulaşım aracını çizmeleri istenmiştir. Etkinliğin devamında boşluklar bırakılarak öğrencilerin tasarladıkları araca bir ad koymaları, böyle bir ad koyma sebeplerini ve tasarladıkları ulaşım aracının en önemli üç özelliğini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik ikili grup etkinliği olması sebebiyle, öğrenciler resimlerini çizmeden önce birlikte konuşarak ortak bir fikre varmışlardır. Öğrencilerin bireysel olarak yapmaları gereken etkinlik, iki sayfadan oluşan "Hangisi Daha Güzel?" etkinliğidir. Zaman kısıtlılığından dolayı öğrencilerden arkalı önlü oluşan iki etkinlikten sadece bir tanesini seçmeleri ve yapmaları istenmiştir. Zaman kısıtlılığının nedeni, öğrencilerin bir önceki etkinlik olan "Gelecekteki Ulaşım Aracımız" isimli etkinlikte öngörülenden fazla zaman harcamış

olmalarıdır. Bunun sebebi ise, etkinlik sürecinde öğrencilerin önce kendi aralarında tartışmaları, ardından etkinliğe ilişkin çizim yapmaları ve çalışma sayfasındaki soruları cevaplamalarının öngörülenden uzun sürmesidir. Bu sebeple öğrencilerden "Hangisi Daha Güzel?" isimli çalışma sayfasında yer alan iki etkinlikten birini ilgilerine yönelik seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin iki farklı ulaşım aracının geçmişteki ve günümüzdeki değişimine ilişkin duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Aşağıda örnek olması açısından iki öğrenci etkinliğine yer verilmiştir:

Gelecekteki Ulaşım Aracımız



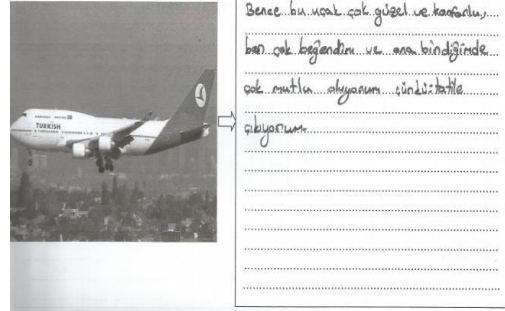
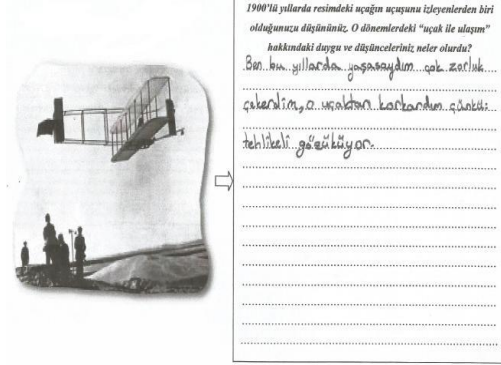
Tasarladığımız Ulaşım Aracının Adı: UÇEV.....

Tasarladığımız ulaşım aracına bu adı koyduk çünkü... çünkü, rahat, hızlı, bir...EV.....

Tasarladığımız ulaşım aracının en önemli üç özelliği:

- 1) Uçması.....
- 2) Bir sürat odası olması.....
- 3) İstediğimiz her yerde olabilemesi.....

Hangisi Daha Güzel?



Öğrenciler çalışma sayfalarını doldurduktan sonra sınıf önünde ürünlerini sunmuşlardır. 7 haftalık süreç bu şekilde işlenirken öğrenci ve öğretmenler, uygulama boyunca günlük doldurmuşlardır. Uygulamadan sonra ise öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilere, içerik analizi uygulanmıştır. Veriler, ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994):

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Formüle göre yapılan hesaplamalar sonucu öğretmen ve öğrenci görüşme analizlerinin güvenilirliği sırasıyla 0.87 ve 0.94 çıkmıştır. Güvenirliği arttırmak adına araştırmada günlüklere ve görüşmelere ilişkin örnek kesitlere yer verilmiştir. Araştırma etiği gereğince, makalede verilen örnekler, harf ve rakam kodlamalarıyla sunulacaktır.

BULGULAR

Müziksel Zekâ Temelli Çoklu Zekâ Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?

Bu araştırma sorusu kapsamında Müziksel Zekâ temelinde hazırlanan Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin nasıl olduğunu anlamak amacıyla öğretmen ile öğrenci görüşmelerinden; öğretmen ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgulara ve örnek kesitlere yer verilecektir.

Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtların analizine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Müziksel Zekâ temelinde hazırlanan Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri

Duygu ve Düşünceler	f
Dikkat/İlgi çekici	5
Eğlenceli	5
Ritim	3
Yenilik/Duygulu/Neşeli/Hareket/Motivasyon/Merak/Heyecan/Dans/ Görsel/Öğretici/Güzel etkinlik/Güzel bir sonuç/Öğretime entegre	1'er kez
Toplam	26

Tablo 1'e göre, öğretmenler görüşmede Hayat Bilgisi dersini şarkıları kullanarak işlemeye ilişkin 26 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden 5'i dersin "dikkat/ilgi çekici", 5'i "eğlenceli" olduğunu, 3'ü ise "ritim" belirttiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, öğretmen görüşlerinin çoğu, dersin "dikkat/ilgi çekici" ve "eğlenceli" olduğuna ilişkindir. Hayat Bilgisi dersini şarkıları kullanarak işleme konusunda ÖGR6 ve ÖGR2 şunları söylemiştir:

ÖGR6: Hayat Bilgisi dersini şarkıları kullanarak işlemek eğlenceliydi. Dikkat çekici, ritim, dans, görsel. Çocuklar şarkıyı söyleyerek öğrendiler. Şarkı sözlerini değiştirirken sözlere dikkat ederek anlamaya çalıştılar. Hareketli şarkılarda ritme uygun dans ederek hem eğlendiler hem de öğrendiler. Dersi monotonluktan kurtararak çalışmalarını sürdürdüler.

ÖGR2: Üç kelime ile açıklamam gerekseydi, çocuklar için yenilik, hareket ve ritim derdim herhalde. Çünkü çocuklar bu tarz etkinliğe alışık olmadıkları için belki de ben buna bağlıyorum. Müziği dersin içerisinde hissetmeleri, işte onu harekete geçirmesi, belki onların çok hoşlarına gitti. Birde bilindik şarkılardı. Onların kullandığı, var olan şarkılardı. O nedenle yenilik, hareket ve ritim diyorum.

ÖGR6 ve ÖGR2 ders sürecine ilişkin olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen yanıtların analizine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri

Duygu ve Düşünceler	f
Eğlenceli	7
Öğretici	5
Mutluluk verici	4
Çok güzel	4
Bilgi verici	2

Şaşırtıcı/Farklı/İş birliği/Okumak/Yazmak/Konu tekrarı/ Müziğin hayatımızdaki yeri, işlevi ve kolaylaştırıcı etkisi	1'er kez
Toplam	29

Tablo 2'ye göre, öğrenciler Hayat Bilgisi dersini şarkılarla işlemeye ilişkin 29 görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden 7'si dersin "eğlenceli", 5'i "öğretici" olduğuna ilişkindir. 4'er kez tekrarlanan görüşler arasında ise dersin "mutluluk" verdiği ve "çok güzel" olduğu görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrenciler şarkılarla işlenen Hayat Bilgisi dersini "eğlenceli" ve "öğretici" bulmuşlardır. Bu konuda Ö2 ve Ö7 şunları söylemektedir:

Ö2: Eğlenceliydi. Mutluydu. Birde öğreticiydi. Çünkü eğitici şeylerdi onların hepsi. Hepsi eğlenceli şeylerdi böyle. Mesela şarkı söylerken çok eğlendim. Şarkımın değişimi çok güzeldi. Onun için eğlenceliydi. Ve söylerken de çok mutluydum. Çünkü şarkı söylemeyi bilirim.

Ö7: Çok güzel bir dersti. Eğlenceliydi. Mutlu oldum. Çünkü normalde diğer dersler de böyle, hiç o kadar da eğlenceli değil. Yazı yazıyoruz. Kitaplarla uğraşıyoruz. Kitaplarda bir yerleri açıyoruz sürekli. Bu şekilde daha çok sözlü giden bir ders oldu. Diğer şekilde yazılı oluyordu.

Ö2 ve Ö7 ders sürecinin eğlenceli geçtiğini ve ders sürecinde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zeka öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla günlük yazmaları istenmiştir. ÖGN4 konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

Üçüncü Hafta Biterken

1. Şarkı söyleyerek dans işlemek çok güzeldi.

2. Bu dersi işlerken duygu ve düşünceletem, çok mutlu olmamıdı.

3. Benim için değiştirilmesi gereken bir durum yoktu.

20/11/2014
Bu güne kadar 3 ders işlersk de ben hepsinde çok çok eğlenim. Keske bunu her gün yaparsak.

04.12.2014
Her zaman ki gibi bu ders te çok çok güzel ve çok çok eğlenceli geçti. Öğretmen de çok çok tatlı ve çok çok kıbar bir öğretmen. Her zaman söylediğim gibi keske bu ders her gün, her yıl ve her hafta olsaydı. Bu gün çok güzel bir gün ben de oluceey. Yupiiiiiiii

Dördüncü Haftaya Girerken

08/12/2014
Bugün perşembe değil ama ben perşembe için çok meraklı ve çok heyecanlıyım. Aca be hangi şarkıyla yapacağız. Geçen yaptığımız şarkının bir klonasını ezberledim.

10/12/2014
Yarın başka bir şarkı işleyeceğiz. Bu yüzden çok çok heyecanlı, ve çok mutluyum. Yarın aynı şarkı söyleyeceğiz keske her gün olsa. Lütfen öğretmen çok tatlı. O derste hem şarkı söyleyebiliriz hem de etkinlik yapıyoruz.

11/12/2014
Bugün o ders vardı. Latince kalkmaz şarkısı olacak. Şüphesiz bir daha ki ders Sıpa'nın tabii tabii şarkısı olacaktır.

Yukarıda ÖGN4'ün, günlüğündeki üç haftalık sürece ve sonrasına yer verilmiştir. ÖGN4, şarkı söyleyerek ders işlemenin güzel ve eğlenceli olduğunu, kendisinin çok mutlu olduğunu ifade ederek bu dersin sürekli olmasını istediğini belirtmiştir. Dersten sonra defterine "Bugün çok güzel bir gün bence." şeklinde yazarak dersten ne kadar keyif aldığını belirtmiştir. Aynı öğrenci, dördüncü haftanın ders olmadan önceki sürecini de günlüğüne yazmıştır. Ders olmadan önceki günler defterine ders için "meraklı ve heyecanlı olduğunu" belirtmiştir. Bu da öğrencinin dersin gelmesini büyük bir heyecanla beklediğini ve dersten keyif aldığını göstermektedir. Bir öğrencinin, dersten keyif alması, eğlenmesi ve öğrenmesi, öğrenmeyi sevmesi eğitimin temel işlevlerinden biri olmalıdır. Öğrenmeyi bu şekilde tecrübe eden bir öğrencinin öğrenememesi gibi bir ihtimalin oldukça zayıf kalacağını söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Nitekim dersin eğlenceli olduğunu ifade eden ÖGN12 ve ÖGN16 duygu ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

Sarkı söylerken ders işlemek güzeldi.
Çok eğlenceliydi ve ben hiç sıkılmadım. Bu derste isterken çok mutlu oldum. Bence bu etkinliğin işine yarayabilecek bir şey yoktu. Ders çok eğlenceli geçti

1. Şarkı söyleyerek ders işlemek çok eğlenceli ve güzel bence.
2. Duygu ve düşüncem şu çok eğlenceli, güzel, harika hissediyorum. İyi ki okul var, iyi ki bu ders var.

Yukarıda da görüldüğü gibi öğrenciler derste mutlu olduklarını, derslerin eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Hatta ÖGN16 düşüncesini "İyi ki okul var, iyi ki bu ders var!" şeklinde ifade ederek derse ve okula yönelik olumlu bir tutum belirtmiştir. Bu sonuçları öğretmen görüşleri de desteklemektedir. Nitekim ÖGRGN1 ve ÖGRGN2, şarkı söylemenin öğrencileri derse katmada etkili olduğunu belirterek duygu ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

ÖGRGN1 ve ÖGRGN2, öğrencilerin derse istekle katıldıklarını belirterek sürece ilişkin olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece ilişkin genel anlamda olumlu düşüncelerinin bulunduğu söylenebilir.

31

* Şarkı söyleyerek ders işlemek çocuklara çok ilginç geldi. Hoşlarına gitti, daha çabuk motive oldular. Yapılan yeni şarkı sözlerinin derslerle ilgili olması onları ayrıca neşelendirdi.

* Dersi işlerken müziğin ritmiyle birlikte hepsi katıldılar, motive oldular. Müziği ve şarkı sözlerini anlamaya çalıştılar. Anladıkça heyecanla söylediler. Bu da beni öğretmenleri olarak mutlu etti.

Drama beyin fırtınası gibi bir çok yolda yöntemleri aynı derste kullanabiliriz olur soru pozitif. Öğretmek öğrenme öğrenirken öğrenme sonuçların olumlu yolda motive olma sine sebep oldu.
Hareket zamanı emek vermek gerekir bir süres. Uygulama zor değildir. Hatta sonuçlar bittikten katıldığı için çok daha iyiydi.
Bazı günde diğer öğrenciler çok aktif katıldığını gördüm. Hiç beklemediğim öğrencilerden çok güzel cevaplar aldım. Kezeleri ifade etmek için daha çok ön plana çıkma isteklerini farkettim.

Müziksel Zekâ Temelli Çoklu Zekâ Öğretim Sürecinden Sonra Öğrencilerin Öğrenmeleri ve Derse Bakış Açıları Konusundaki Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?

Öğretmenlerin, Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağlayacağına ilişkin görüşmeden elde edilen yanıtlarının analizine Tablo 3'de yer verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağladığına ilişkin görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Farklı yöntemlerle ders işlemek öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkardı, geliştirdi/ Öğrenme sürecini monotonluktan çıkardı/ Bilgileri birbirinden daha iyi ayırt edebildiler.	2'şer kez
Sınıftaki farklı çocukların derse katılmasını sağladı/Sınıftaki farklı çocukların öğrenmesinde etkili oldu/Öğrenciler birlikte çalışmayı pekiştirdi/Çeşitli zeka türlerini birleştirerek verimli çalıştılar/Şarkının içindeki ipuçlarına dikkat etmeyi öğrendiler/Başka derslerde öğrenciler isteyerek müzikli-ritmik çalışma yaptılar/Eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirdiler/Çocukların derse katılımı arttı/ Çocukların öğrenme süreçleri arttı/Çocukların dikkat süreleri arttı/ Konuyu- kazanımı daha iyi öğrendiler/Sonuca daha iyi ulaşabildiler.	1'er kez
Toplam	18

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin şarkı temelli ders işleme sürecinin öğrencilerine hangi yönlerden katkı sağladığına ilişkin görüşlerinden 2'şer kez ifade edilenler arasında, "farklı yöntemlerle ders işlemenin öğrencilerin farklı yönlerini ortaya çıkardığı/geliştirdiği", "öğrenme sürecini monotonluktan çıkardığı" ve öğrencilerin "bilgileri birbirinden daha iyi ayırt edebildiği" görüşleri yer almaktadır. Süreç ile ilgili ÖGRG2 ve ÖGRG6 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

ÖGRG2. İşin içerisine bir kez müzik girince, bir kere eğlence, eğlenerek öğrenme aslında yani bunu sağlama, sağlar diye düşünüyorum sürekliliği olmuş olsa. Eğlenerek öğretme de, zaten bizim esas hedeflediğimiz nokta bu. Yani çocuk bıkararak değil, öff yaparak değil, eğlenerek öğrenebiliyorsa çok güzel. Ben öğrenemezler diye düşünüyordum mesela. Şey nedir? O oldukça fazla sayıda iletişim ve taşıtlarla ilgili bir sürü araç gereç vardı, faytonundan arabasına kadar. Acaba karıştırırlar mı diye. Sonra etkinlikleri sordukça o sorular bölümünde, bir bakıyordum ki, tık tık söylüyorlar. Yani zaten bildikleri şey, melodiyle belki daha içselleştirmiş oldular. Öyle diyebilirim.

ÖGRG6. Evet, düşünüyorum. Çünkü ders işlerken farklı yöntemlerle farklı yönleri de ortaya çıkıyor. Farklı yöntemlerin uygulanması sınıftaki farklı çocukların da derse katılmasında ve öğrenmesinde etkili olduğu için öğrenme monotonluktan çıkarak gerçekleşiyor. Ancak her ders veya her konunun şarkılı olması da bıkmılık yaratabilir.

ÖGRG2 ve ÖGRG6 ders süreci hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelinde hazırlanan Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşmeden elde edilen verilerin analizine Tablo 4'de yer verilmiştir:

Tablo 4. Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f
Kolaylaştırdı.	17
Daha kolay öğrendim	7
Eğlenerek öğrenmemi sağladı	3
Kelimeleri anlamamı kolaylaştırdı/ Öğrendiklerimi pekiştirdim/ Akılda daha kalıcı oldu/ Daha iyi öğrendim/ Kendimi farklı şekillerde ifade etmeyi öğrendim/ Şarkıların içinde ders hakkında kelimeler vardı/ Hayatımızda müziğin nasıl bir yer aldığını öğrendim.	1'er kez
Etkilemedi.	1

Sadece ders daha eğlenceli hale geldi	1
Toplam	18

Tablo 4'e göre, öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrenmelerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinden 17'si öğrenmelerini "kolaylaştırdığına", 1'i ise "etkilemediğine" ilişkindir. Öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade eden 17 görüşten 7'si "daha kolay öğrendiğine", 3'ü "eğlenerek öğrendiğine" ilişkindir. Buradan hareketle, öğrencilerin Müziksel Zekâ temelinde uygulanan Çoklu Zekâ öğretim sürecinin "öğrenmeyi kolaylaştırdığı" ifade ettiği söylenebilir. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelinde hazırlanan Çoklu Zekâ öğretim sürecinden sonra Hayat Bilgisi dersine bakış açılarının değişimi noktasında görüşmeden elde edilen veriler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Müziksel Zekâ Temelli Çoklu Zekâ Öğretim Sürecinden Sonra Hayat Bilgisi Dersine Bakış Açılarının Değişimi Noktasındaki Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f
Dersi daha çok sevmeye başladım	12
Ders daha eğlenceli hale geldi	5
Ders daha kolay gelmeye başladı/Derste daha çok şey öğrenebileceğimizin farkına vardım/Heyecanla ve mutlulukla derse katıldım/Şarkılı ders işlemek daha güzel/ Hep kitapla işlemek zor oluyordu/ Kitapla işlemek kafamı karıştırıyordu/Ders daha iyi kafama yerleşti.	1'er kez
Dersi sevmeye başladım	5
Hayat Bilgisi, sıkıcı bir dersti/Bilgiler çok uzundu/Hayat Bilgisi dersini daha az işliyorduk/En sevdiğim ders, Hayat Bilgisi değildi/ Yavaş ilerliyorduk.	1'er kez
Zaten sevdiğim bir ders olduğu için etkilemedi	1
Toplam	18

Tablo 5 incelendiğinde, şarkılarla Hayat Bilgisi dersini işlemenin derse karşı bakış açılarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin öğrenci görüşlerinden 12'si "dersi daha çok sevmeye başladığına", 5'i "dersi sevmeye başladığına" ve 1'i ise "dersi zaten sevdiği için etkilemediğine" ilişkin görüş belirtmişlerdir. "Dersi daha çok sevmeye başladığına" belirten görüşlerden 5'i "dersin daha eğlenceli hale geldiğini" ifade etmiştir. Konu ile ilgili ÖG5 ve ÖG4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖG5: Evet, eskiden Hayat Bilgisi dersini hiç sevmiyordum. Gerçek söylüyorum. Hiç sevmiyordum. Şimdi en azından kendimi biraz daha ilerlettim. Şimdi Hayat Bilgisi dersini çok seviyorum. Çok fazla sıkıcı bir ders gibi geliyordu. Böyle kitaplarımız vardı. Çok az Hayat Bilgisi işliyorduk. Böylece o kadar yavaş ilerliyorduk ki. Bilgiler o kadar uzun verilmişti ki. Şimdi sizin yaptığımızla şarkılar, oyunlar... Hayat Bilgisi dersinin sonsuza dek sürmesini isterdim.

ÖG8: Değiştirdi. Mesela, sırf öyle Hayat Bilgisi dersini şarkısız yapınca yazıyorsun gidiyor. Yazıyorsun gidiyor. Anlıyorsun gidiyor. Öyle biraz daha eğlencesiz oluyor. Ama şarkıyla yapınca çok daha eğlenceli oluyor ve daha iyi kafama yerleşiyor. Genel olarak tüm derslere, evet değiştirdi. Mesela, Matematik de müzikle işleseydik daha zevkli olurdu. Türkçeyi de müzikle işleseydik daha zevkli olurdu.

ÖG5 ve ÖG8 görüşlerinde sürecin faydalı olduğuna ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinden sonra Hayat Bilgisi dersine bakış

açılarının değişimi noktasında öğretmenlerin görüşmeden elde edilen düşüncelerine ilişkin veriler Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinden sonra Hayat Bilgisi dersine bakış açılarının değişimi noktasındaki öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Derse daha istekliydiler, ilgileri arttı/Dersi sevdiler/ Eğlenerek öğrendiler.	2'şer kez
Melodiyle birlikte çocuklara neşe ve oyun oynama isteği geldi/ Müzikli çalışma yapmak için istekte bulundular/ Daha kalıcı öğrenme gerçekleşti/ Çocuklar kendilerini konuların içinde daha rahat gördü/ Bilgi ve ipuçlarını bir araya getirerek bütünü görme çalışmasına alıştılar/ Kinestetik, Ritimsel ve Sözel Zeka'ya sahip öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştı/ Hareketli ve yaramaz çocuklar ritme uygun dans ettikleri için daha serbest olduklarını hissettiler/ Hareketli ve yaramaz çocuklar daha çok derse katıldılar.	1'er kez
Toplam	14

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinden sonra Hayat Bilgisi dersine bakış açılarının değişimine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, görüşlerden 2'şer kez ifade edilenler arasında, "Derse daha istekliydiler/ilgileri arttı.", "Dersi sevdiler." ve "Eğlenerek öğrendiler." görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerinin şarkılı öğrenme sürecinin Hayat Bilgisi dersine bakış açısını etkilediğini belirten ÖGRG3 ve ÖGRG6 şunları ifade etmiştir:

ÖGRG3: Etkiledi. Derse daha istekli oldular. Melodiyle birlikte onların işte müzik ruhun gıdasıdır derler. Hemen bir neşe, oyun oynama isteği, hem eğlenirken öğrendiler. Öğrenirken eğlendiler bu derste. O yüzden çok faydalı oldu bence. Sevme noktasında çok sevdiler.

ÖGRG6. Farklı şekillerde ders işlemek öğrencilerin derse bakış açısını etkiledi. Özellikle hareketli ve yaramaz çocuklar, ritme uygun dans da ettiği için daha serbest olduklarını hissettiler. Daha çok derse katıldılar. Kinestetik, ritim ve sözel öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştı.

ÖGRG3 ve ÖGRG6 Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecinin öğrencilerin derse katılmasında etkili olduğunu belirterek ders sürecine ilişkin olumlu görüşlerini açıklamışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin Müziksel Zekâ temelinde uygulanan Çoklu Zekâ öğretim süreci ile Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Müziksel Zekâ Temelli Çoklu Zekâ Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?

Öğretmenler, Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka öğretim sürecine ilişkin en çok sürecin "dikkat/ilgi çekici" ve "eğlenceli" olduğunu belirtmişlerdir. Özdoğru Şenel (2016)'in araştırmasındaki ders öğretmeninin değerlendirmelerine göre, Çoklu Zeka Kuramı'na göre işlenen dersler öğrencilerin derslere katılımını arttırmakta ve daha zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Öğrenciler, Müziksel Zekâ temelli Çoklu Zekâ öğretim sürecindeki duygu ve düşüncelerini belirtirken en çok sürecin "eğlenceli" ve "öğretici" olduğunu ifade etmiş; sürecin "mutluluk"

verdiğini ve "çok güzel" olduğunu da belirtmişlerdir. Burada öğrencilerin "eğlenceli" cevabının yanı sıra "öğretici" cevabını vermeleri ilginçtir. Öğrencilerin sadece müziğe, şarkıya ve eğlenceye odaklanmamaları, kazanıma da yoğunlaşmaları; öğrencilerin araştırmanın esas hedefinden uzaklaşmaması noktasında görece önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Müziksel Zekâ temelinde hazırlanan Çoklu Zekâ öğretim sürecindeki duygu ve düşüncelerinde ortak olarak belirttikleri görüş, sürecin "eğlenceli" olduğuna ilişkindir. Bu sonucun, araştırmanın esas amaçlarından biriyle örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Talşık (2013) şarkıların öğretim materyali olarak kullanıldığı derslerde, öğrencilerin dersleri zevkli, eğlenceli ve ilginç bulduğunu belirlemiştir. Yağışan, Köksal & Karaca (2014), öğrencilerin şarkılarla işlenen Matematik dersini eğlenceli bulduğunu, dersleri sevdiğini ifade etmişlerdir. Ayyılmaz (2016), öğrencilerin eğitsel müzik kullanımı ile derslerin daha eğlenceli hale geldiğini ve diğer dersler için de şarkılar yazılmasının gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Al (2016), şarkılarla işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından zevkli/eğlenceli olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Ayrıca Çoklu Zeka Kuramı'nın kullanıldığı derslerin eğlenceli olduğunu belirten başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Öngören & Şahin, 2008; Karbeyaz, 2018; Özdoğru Şenel, 2016). Buradan hareketle, Çoklu Zeka genelinde Müziksel Zeka etkinliklerinin öğrenme-öğretme sürecini olumlu anlamda etkilediği ifade edilebilir.

Müziksel Zeka Temelli Çoklu Zeka Öğretim Sürecinden Sonra Öğrencilerin Öğrenmeleri ve Derse Bakış Açıları Konusundaki Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nasıldır?

Öğretmenler, Müziksel Zeka temelli ders işleme sürecinin öğrencilerinin "farklı yönlerini ortaya çıkardığı/geliştirdiği" ve "bilgileri birbirinden daha iyi ayırt edebildiği" yönlerinden katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrenme sürecini monotonluktan çıkardığını da belirtmişlerdir. Öğrenciler Müziksel Zeka temelli öğretim sürecinin öğrenmelerini "kolaylaştırdığı" konusunda fikir belirtmişlerdir. Öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade eden görüşler, Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka uygulamaları ile "daha kolay öğrendiğine" ilişkin görüşlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin Müziksel Zeka temelli işlenen öğretim süreci ile kendi öğrenmelerini değerlendirerek daha kolay öğrendiklerine ilişkin fikir belirttikleri ifade edilebilir. Bu noktada uygulamanın öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve nasıl daha iyi öğrendiklerini anlamaları noktasında bir farkındalık sağlayabileceği ifade edilebilir. Araştırmada çıkan sonuç doğrultusunda Talşık (2013), yaptığı araştırmasında şarkıların öğrenmeyi ve hatırlamayı sağladığı ile öğrenmeyi kolaylaştırdığına ilişkin sonuçlara ulaşmıştır. Ayyılmaz (2016), eğitsel müziklerin öğrencilerin konuları daha iyi ve kolay anlamasına yardımcı olduğunu ve öğrencilerin başarılarını ve bilgilerinin kalıcılık düzeyini arttırdığını düşündüklerini belirtmiştir. Al (2016), şarkılarla işlenen Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin dersleri daha iyi bir şekilde öğrendiğini ve derslerin daha çok akılda kaldığını belirttiklerini ifade etmiştir. Yağışan, Köksal & Karaca (2014), müzik ile öğretimi yapılan ders konusunun öğrencilerin akademik başarısının artmasında ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında etkili olduğunu ifade etmiştir. Crowther (2012), şarkıların ezberlemeye yardımcı olduğunu; bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerini öğrenme ortamında rahat hissetmelerini sağladığını belirtmiştir. Metaxa (2013) ve Kuśnierek (2016), kelime öğretiminde şarkıların olumlu bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Karbeyaz (2018) araştırmasında öğrencilerin Çoklu Zeka öğretim etkinliklerinin dersi daha iyi anlamalarını sağladığını ve başarılarının arttığını söylediklerini belirlemiştir. Özdoğru Şenel (2016) ise, öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramı'na göre işlenen derslerin akılda daha çok kaldığını belirttiklerine ilişkin sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka öğretim sürecinin öğrencilerin "bilgileri birbirinden daha iyi ayırt etme" yönünü geliştirdiğini; öğrencilerin ise "daha kolay öğrendiklerini" ifade etmeleri birbirini destekler nitelikteki iki sonuçtur. Öğrenciler bilgiler arasındaki

farklılıkları görerek daha kolay öğrenmiş olabilirler. Bu noktada öğretmenlerin ve öğrencilerin cevaplarının birbirleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka öğretim süreci ile Hayat Bilgisi dersini işlemenin derse karşı bakış açılarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin "*dersi daha çok sevmeye başladığını*" söyledikleri ifade edilebilir. "*Dersi daha çok sevmeye başlayan*" öğrencilerin belirttikleri görüşler arasında "*dersin daha eğlenceli hale geldiği*" görüşü yer almaktadır. Karbeyaz (2018), Çoklu Zeka Kuramı etkinliklerini Matematik dersinde kullandığı araştırmasında öğrencilerin, uygulamadan önce Matematik dersinden korktuklarını ve isteksiz olduklarını, uygulamadan sonra bu düşüncelerinin pozitif yönde değiştiğini belirtmiştir Talşık (2013), şarkıları öğretim materyali olarak kullandığı araştırmasında öğrencilerin tutum gelişiminin geleneksel yöntemlere göre işlenen derslerden daha fazla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ayyılmaz (2016), Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrenci tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Kuşnierek (2016) ise, şarkıların motive edici kaynaklar olmasından dolayı yabancı dil öğretmenlerinin şarkıları ve müziği kullanmayı yararlı bulduklarını ifade etmiştir. Çoklu Zeka uygulamalarının öğrencilerin ilgili derslere olan tutumlarında olumlu bir katkısının olduğunu belirten başka araştırma sonuçları da mevcuttur (Bellflower, 2008; aktaran Şener, 2013, s. 93; Altınsoy, 2011; Aydın, 2010). Buna karşın Yağışan, Köksal & Karaca (2014), Matematik dersindeki konuları şarkıları kullanarak işlediği araştırmasında, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler Hayat Bilgisi dersine bakış açılarının *değiştiğini*; *dersi daha çok sevmeye başladıklarını*; bu durumda dersin *eğlenceli* hale gelmesinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede, Müziksel Zeka temelli yapılan uygulamanın eğlenceli olmasının, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin Müziksel Zeka temelinde hazırlanan öğretim sürecinden sonra Hayat Bilgisi dersine bakış açılarının değişimine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "*Derse daha istekliydiler/ilgileri arttı.*", "*Dersi sevdiler.*" ve "*Eğlenerek öğrendiler.*" görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın diğer sonuçları ile tutarlılık arz etmektedir. Nitekim Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka öğretim sürecinin Hayat Bilgisi dersine olumlu bir katkısının olduğu noktasında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenler "*derse ilgi ve isteklerinin arttığını, sevdiklerini ve dersi eğlenerek öğrendiklerini*", öğrenciler "*dersi daha çok sevmeye başladıklarını ve eğlenerek öğrendiklerini*" ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinin, dersin eğlenceli hale getirilmesine büyük oranda bağlı olduğu sonucuna ulaşılabılır. Nitekim Çoklu Zeka'nın hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirten Başbay (2005)'in araştırmasında öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkılar sağladığına ilişkin öğretmen görüşleri olduğu gibi, uygulamadan keyif aldığına ilişkin öğrenci görüşleri de söz konusudur.

Sonuç olarak, günümüzde tekdüze olan, öğretmenlerin aktif, öğrencilerin pasif olduğu öğrenme ortamları öğrencilerin ilgisini çekmemekte; öğrenme ortamlarını sıkıcı hale getirmekte; öğrenci motivasyonunu düşürmekte; derse, öğrenmeye ve okula karşı olumsuz tutum oluşturmaktadır. Öğrenciler artık bilgiye öğretmensiz de ulaşabildiğine göre, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını öğretebilmek, öğrenmekten keyif almalarını sağlayabilmek, merak ve motivasyonlarını canlı tutabilmek günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Bunları yapabilmeyen en önemli yollarından biri, öğrencilerin günün büyük çoğunluğunu geçirdiği okullardaki öğrenme ortamlarını eğlenceli ve keyifli hale getirebilmektir. Öğrenciler, öğrenme ortamlarında

öğrenmenin tadına varabildiği, öğrenmenin 'zorunlu' olarak değil de 'gerekli' olduğunu kavrayabildiği ve bu gereklilikleri eğlenerek yapabileceğinin bilincinde olduğu zaman, okullarda geçen zaman daha işlevsel hale gelecektir. Yapılan bu araştırmada Müziksel Zeka temelli Çoklu Zeka öğretim süreci sonunda öğrencilerin öğrenmekten keyif aldığı, mutlu olduğu sonucu ortaya çıkmış; öğretmen görüşleri de bu sonucu desteklemiştir. Öğrenmenin tadını alan öğrencilerin derslere ve okula yönelik de olumlu bir tutum geliştirdiği ve öğrenmelerinin daha kolay gerçekleştiği öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. Okullarda geçen zamanın daha verimli olabilmesi adına bu ve buna benzer yöntemlerin geliştirilmesi alanda çalışan araştırmacılara önerilebilir. Üniversiteler, ilgili derslerinde bu tür teknikleri ayrıntılı bir şekilde okutabilir. Hayat Bilgisi dersinde yapılan bu çalışma, başka derslerde ve sınıf seviyelerinde yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Al, S. (2016). *Müzikal Zeka temelinde çoklu zeka etkinliklerini Sosyal Bilgiler dersinde uygulamak: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127841-20120111122256-6.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Altınsoy, A. B. (2011). *Fen ve Teknoloji dersinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin daha gelişmiş zeka alanlarının saptanması ve buna uygun Çoklu Zekâ Kuramı etkinlikleri ile öğretim yapılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayyılmaz, A. M. (2016). *Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel müzik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başbay, A. (2005). Çoklu zeka uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 189-206. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16924> adresinden elde edilmiştir.
- Bümen, N. T. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı ve eğitim. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crowther, G. (2012). Using science songs to enhance learning: An inter disciplinary approach. *CBE-Life Sciences Education* 11, ss. 26-30. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3292070/> adresinden elde edilmiştir.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel Zekâ. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/388341> adresinden elde edilmiştir.
- Duman, B. (2007). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2014). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* (13. bs.) (ss.133-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu zekâ yeni ufuklar*. (A. Hekimoğlu Gül, Çev.) İstanbul: Optimist .
- Güney, N., Aytan, T. & Şengül, M. (2014), Müziksel-ritmik zekaya yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi, *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 120-

134. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185369> adresinden elde edilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* (Genişletilmiş 3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi (Hayat Bilgisi öğretiminden Tarih öğretimine)* (Genişletilmiş 4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. & Sargın, T. (2018). Hayat Bilgisi dersinde Müzik Zekasını uygulamak: Şarkılarla ders yapılır mı? *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(67), 504-529. http://www.asosjournal.com/Makaleler/996574873_13479%20Tu%C4%9Fba%20SARGI%20N.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Karbeyaz, A. (2018). *Çoklu Zeka Kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin Matematik başarılarına ve kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuśnierek, A. (2016) The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1–55. <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/10/WSN-431-2016-1-55.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Metaxa, X. T. (2013). *The effect of authentic songs on vocabulary acquisition in the English foreign language classroom*, (Ph.D.), Saint Louis University. (<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1426441192.html?FMT=AI> adresinden elde edilmiştir.)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2017). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara.
- Öngören, H. & Şahin, A. (2008). Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin Fen Bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23). http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2017990128_Halil%20%C3%96ng%C3%B6ren1,%20Abdurrahman%20%C5%9Eahin2.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Geliştirilmiş 5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru Şenel, S. (2016). *Çoklu Zeka Kuramına göre düzenlenen etkinliklerin 7. sınıf Işık Ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2002a). *Çoklu Zeka Teorisi ve eğitim* (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Nobel .
- Saban, A. (2002b). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Nobel. Selçuk,
- Z., Kayılı, H. & Okut, L. (2002). *Çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4.bs.). Ankara: Anı. Şener,
- N. (2013). *Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarında çoklu zeka uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yağışan, N., Köksal, O. & Karaca H. (2014). İlkokul Matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 3(11). <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1385669743.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin.
- Web1: <https://www.sarkisozum.gen.tr/gulsen/yatcaz-kalkcaz-or-dayim-sarkisozu>, Erişim Tarihi. 16.08.2018.

Opinions of Teacher Candidates Towards the Teaching Field Knowledge Tests on the Public Personnel Selection Examination

Hatice Karaer¹ 

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education

Fergan Karaer² 

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education

Elif Kartal³ 

Ministry of National Education

ABSTRACT

This study was carried out in order to determine the opinions of teacher candidates towards the Teaching Field Knowledge Tests (TFKT) on the Public Personnel Selection Examination (PPSE). For this purpose, an opinion form with 14 closed ended questions and sixteen questions including personal information was applied to the participants consisting of 306 teacher candidates in 16 branches. Except for two of the questions on the opinion form, the others are answered in two steps. While it is necessary to choose one of the options in the first stage, it is desirable to explain why they mark the option in the second stage. Analyses of the data were performed using content analyses. For this, answers by candidates to closed questions are presented in table forms in frequency and percentage ratios according to sex. According to the findings obtained, the teacher candidates stated that graduation grades are sufficient to be assigned, they do not want to enter the examination, and if the examination is to be done, it should be made according to TFKT. The examination should also be done in such a way that it does not allow any doubt in candidates. It is recommended that candidates who are graduates of education faculty are assigned to their assignments according to the graduation notes or as a contribution to PPSE.

Keywords: Public personnel selection examination (PPSE), teaching field knowledge test (TFKT), teacher candidates.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 26.07.2018

Accepted : 03.11.2018

Published : 20.11.2018

Suggested Citation

Karaer, H., Karaer, F., Kartal, E. (2018). Opinions of teacher candidates towards the teaching field knowledge tests on the public personnel selection examination, *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 40-58. DOI: 10.32433/eje.448155

¹. Assist. Prof. Dr., Chemistry Education, hkaraer@omu.edu.tr

². Assist. Prof. Dr., Science Education, fkaraer@omu.edu.tr

³. Teacher

Kamu Personeli Seçme Sınavındaki Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Hatice Karaer¹ 

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Fergan Karaer² 

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Elif Kartal³ 

Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Bu çalışma öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavındaki (KPSS) Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerine (ÖABT) yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 16 branşta 306 öğretmen adayına kişisel bilgilerini içeren 6 soru ve KPSS/ÖABT'ne yönelik 14 soru bulunan bir görüş formu uygulanmıştır. Görüş formundaki KPSS/ÖABT'ne yönelik sorular üç seçenekli kapalı uçlu olup ikisi hariç diğerleri iki aşamada yanıtlanacak şekildedir. İki aşamalı sorunun birinci aşamasında üç seçenektan birini işaretlemeleri ve ikinci aşamada neden o seçeneği işaretlediklerini açıklamaları istenmiştir. Verilerin analizi içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun için adayların kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtları cinsiyete göre frekans ve yüzde oranları şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca adayların işaretledikleri seçeneklere yönelik görüşlerinde ortak olan görüşler maddeler halinde verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden sınavın alan bilgisini ölçecek niteliğe sahip olmadığı, KPSS'ye girmek istemedikleri, eğitim fakültesi mezunu adayların atanmasında lisans mezuniyet notlarının dikkate alınması veya KPSS puanına katkı getirmesi, atanma için bir sınav yapılacaksa sadece ÖABT'nin olmasını istedikleri vb. gibi görüşler belirtmişlerdir. Adaylarda herhangi bir şüpheye fırsat vermeyecek şekilde sınavın amaç ve hedeflerine ulaşması ve eğitim fakültesi mezunu adaylar için lisans mezuniyet notlarına göre atamalarının yapılması veya KPSS puanına katkı olarak eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kamu personeli seçme sınavı (KPSS), öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT), öğretmen adayları.

Önerilen Atıf

Karaer, H., Karaer, F., Kartal, E. (2018). Kamu personeli seçme sınavındaki öğretmenlik alan bilgisi testine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 40-58. DOI: 10.32433/eje.448155

¹. Dr. Öğr. Üyesi, Kimya Eğitimi ABD, hkaraer@omu.edu.tr

². Dr. Öğr. Üyesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, fkaraer@omu.edu.tr

³. Öğretmen



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmiş

Gönderim : 26.07.2018

Kabul : 03.11.2018

Yayınlanma : 20.11.2018

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The teaching profession is one of the rare professions regarded as sacred, and it preserves its reputation for years. In particular, the development of science and technology has increased the importance and responsibility of the teaching profession. The importance given to teaching in a country is considered to be an indicator of the development of that country, because teachers are among the factors that directly affect the success of the students. Therefore, teacher education is a state policy, and it is a very important subject that needs to be emphasized. Teacher training in our country has been given to education faculties. However, in order for candidates to be able to do their teaching profession, they must first get enough points from the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and the interview. When the studies including the opinions of the teacher candidates are examined in the literature, it can be said that almost all the results are similar. Among the similar views, it is stated that the examination does not adequately measure the candidates' level of knowledge of the field, but it leads them to learn by heart, and it contains many unnecessary questions. In addition to these opinions, there are some opinions that they have hesitated about the objectivity of the exam, they experience anxiety about the exam, and they have a psychological depression in the preparation process and so on. There are so many views. As we have seen, the studies reflecting the opinions of the teacher candidates will be taken into consideration by the authorities and it is now possible to see some concrete steps. The most obvious and first of these changes was the Teaching Field Knowledge Test (TFKT) in the PPSE which does not exist until 2013. In 2013, TFKT was introduced to be applied in some fields and the contribution to the PPSE score of the test was 50%. In 2016, at the appointments according to the PPSE score, these four tests were additionally interviewed. One of the biggest reasons for this change is the results of the studies involving teacher candidate's views, because the studies carried out until 2013 emphasize that TFKT should be included in the examination. As such positive developments continue, the effects of the exam will be expressed in the opinions of candidates, and it will be ensured that the problems that are occurring are solved in a short time.

Purpose

This study was carried out in order to determine the opinions of teacher candidates towards the Teaching Field Knowledge Test (TFKT) on the Public Personnel Selection Examination (PPSE).

Method

Research documents are opinion forms that include the opinions of teacher candidates. Content analysis was used to analyse the opinions of teacher candidates. An opinion form with 14 closed-ended questions and sixteen questions including personal information was applied to the participants consisting of 306 teacher candidates in 16 branches. Except for two of the questions on the opinion form, the others are answered in two steps. While it is necessary to choose one of the options in the first stage, it is desirable to explain why they mark the option in the second stage. Academic achievement averages of participant candidates are 2, 6-3, 0 (%36, 6) at maximum, and at least 3,6-4,0 (2,4%).

Findings

The rate of those who are not satisfied with choosing the teaching profession is 12,7% for males and 21,2% for females. In the faculty of education, the rate of those who are not satisfied with the study is 24,7% for males and 21,2% for females. 98,7% of males and 97,4% of females stated that they would enter PPSE, while 22,7% of males and 13,5% females stated that would enter without examining PPSE system. Candidates who think that the exam is not necessary at the teacher appointments are 38,7% for males and 39,7% for females, while those who think that the TFKT is important than the other tests are 17,9% in males and 26,9% in females. Candidates who think they are not fit for the purpose of PPSE/TFKT are 34,0 in males and 46,2% in females. Candidates who think that the TFKT candidate is not qualified to measure the field knowledge are 38,0% for male and 39,8% for females. 46,0% of males and 16% of females think that the subject in the test are not clear. The candidates who think that the topics in TFKT will not change over time are 22,6% for male and 19,9% for female. While 52,7% of the males and 46,2% of the females find their undergraduate education insufficient for the examination, 31,3% of males and 43,2% of females consider themselves inadequate. This may be due to the fact that the candidates are considering graduating by completing their undergraduate education rather than PPSE. 16, 0% of males and 21,3% of females are able to succeed without going to the exam. 36,5% of male candidates, 33,0% of female candidates do not make them aware of the exam, and 22,7% of males and 18,0% of females do not include exam questions in their lectures and 49,0% of males 55,2% of the females stated that did not make any attempt to cope with the anxiety and stress of the exam.

Discussion & Conclusion

The teacher candidates stated that graduation grades are sufficient to be assigned, they do not want to enter the examination, and if the examination is to be done, emulation should be made according to TFKT. The examination should be done in such a way that it does not allow any doubt in candidates. It is recommended that candidates who are graduates of education faculty are assigned to their assignments according to the graduation notes or as a contribution to PPSE.

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği kutsal sayılan ve saygınlığını yıllardır koruyan nadir mesleklerden biridir. Özellikle bilim ve teknolojiadaki gelişmeler öğretmenlik mesleğinin önemini ve sorumluluğunu daha da artırmıştır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Oktay, 1991; Sabuncuoğlu, 2016; Sünbül, 1996; Yılmaz ve Yaşar, 2016; Yetim ve Göktaş, 2005). Bir ülkenin geleceği o ülkenin eğitimi ve öğretmenleriyle ilişkili olduğundan öğretmene verilen önem o ülkenin gelişmişliğinin bir göstergesi sayılır (Gül, 2015). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında öğretmenler geldiği için öğrencinin başarısı öğretmenin başarısını yansıtmaktadır (Engin-Demir, 2009; Sünbül, 1996). Öğretmen eğitimi üzerinde durulması gereken oldukça önemli konular arasında olduğu için devlet politikasında yer almaktadır (Aykaç ve Bilgin, 2014). Bunun en belirgin örneği son yıllarda ulusal ve uluslararası alanlarda önemi gittikçe artan kalite güvence sistemidir. Ülkemizde bu sistemle ilgili çalışmalar 1990'larda başlamış ve her alanı etkilediği gibi eğitim alanında da etkileyerek öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası ortaklığı ile Milli Eğitim Geliştirme Projesi (MEGP) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (HÖÖE) çalışmaları başlatılmıştır. Bu eğitim öğretmen eğitimine yeni bir boyut kazandırmakta ve kalitesini belli standartlarla güvence altına almaktadır (EPDAD, 2017). Öğretmenler, ülkenin geleceğine yön vermesinin yanında toplumun değer yargılarına, kültürüne sahip çıkacak nesillerin yetişmesinde ve toplumun beklentisini karşılama konusunda önemli rol oynadığı için bazı niteliklere sahip olmaları gerekir. Taşkaya (2012), öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak öğretmenlerin niteliklerini anlayışlı olması, her öğrenciye eşit mesafede yaklaşması, kendini sürekli geliştirmesi, yeterli alan bilgisine sahip olması, öğrencilerle iletişiminin iyi düzeyde olması ve sınıfı iyi şekilde yönetebilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Ülkemizde öğretmen eğitiminden sorumlu olan üniversitelerin eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adayları olabildiği gibi fakülte Pedagojik Formasyon Sertifika Programından (PFSP) mezun olan adaylarda öğretmen olarak atanabilmektedir. PFSP kapsamında eğitim fakültesinin dışında diğer fakültelerden mezun veya okumakta olan öğrencilere eğitim fakültesi bünyesinde belirli ücret karşılığında ve belli bir program çerçevesinde formasyon eğitimi verilmektedir. Programı tamamlayan ve sertifika almaya hak kazanan adaylar Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet okullarında öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için eğitim fakültesi mezunları gibi Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girerler. 2013 yılına kadar öğretmen adaylarının KPSS'ye göre atamaları Eğitim Bilimleri Testi (EBT), Genel Kültür Testi (GKT), Genel Yetenek Testi (GYT) sonuçlarına göre olurken, 2013'de bu testlere ek olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) getirilmiştir. Adayların KPSS puanlarına 2013 yılına kadar EBT %40, GKT ve GYT %30 oranında katkı sağlarken 2013 yılından sonra ÖABT %50, EBT %20, GKT ve GYT %15 şeklinde katkı sağlamaktadır. 2016 yılında KPSS puanına göre atamalarda bu dört teste ilave olarak mülakat sınavı getirilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının görüşlerine göre mülakat sınavının amacına yönelik yapılmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Çiftçi (2017), İngiliz dili eğitimi öğretmen adaylarının Türkiye'de öğretmen seçme ve istihdam sisteminde uygulanan mülakat sınavına yönelik katılımcıların görüşlerinden mülakatın objektif yapılmadığını, ayrıca katılımcıları, içeriği, komite üyeleri, adaylara verilen süre ve sonuçların adaylara duyurulması konusunda yapılandırmaya gereksinim olduğunu açıklamıştır. İster eğitim fakültesinden isterse PFSP'den mezun olan

adayların öğretmen olarak atanmaları için KPSS'den yeterli düzeyde puan almaları gerekmektedir.

Literatürde KPSS'ye yönelik yapılmış ve öğretmen adayların görüşlerini içeren çok sayıda çalışma mevcuttur (Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu, 2015; Atav ve Sönmez, 2013; Baştürk, 2017; Çeçen ve Çelik, 2016; Çiftçi, 2017; Çimen ve Yılmaz, 2011; Engin-Demir, 2009; Erdem ve Soylu, 2013; Epçaçan, 2016; Gökçe, 2013; Gül, 2015; Gündoğdu, Güven ve Dak, 2017; İnce-Aka ve Yılmaz, 2018; Kablan 2010; Karataş ve Güleç, 2013; Kuran, 2012; Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Özkan ve Pektaş, 2011; Polatcan, Öztürk ve Saylık, 2016; Reçepoğlu, Akgün ve Aksu, 2016; Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım, 2014; Sezgin ve Duran, 2011; Sezgin Nartgün ve Gökçer, 2014, Söğüt ve Abir, 2017; Şahin ve Demir, 2016; Şimşek ve Akgün, 2014; Taşan ve Bektaş, 2016; Turan ve Zengin, 2017; Tuncer ve Özeren, 2011; Üstündağ, Yalçın, Birbudak, Güneş ve Safran, 2016; Yıldırım ve Koca, 2015; Yılmaz ve Yaşar, 2016; Yılmaz, Altun-Yalçın, Yalçın ve Kahraman, 2017; Yiğit ve Alev 2015; Yüksel, 2013). Bu çalışmalar incelendiğinde hemen hemen hepsinin sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer görüşler arasında adayların sınavdaki alan bilgisi düzeylerini yeterince ölçmediği, sadece bilişsel alana yönelik bir sınav olduğu, ezbere öğrenmeye sevk ettiği, gereksiz birçok soru içerdiğine yönelik görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin yanında sınavın objektifliği hakkında tereddütleri olduğu, sınav kaygısı yaşadıkları, hazırlanma sürecinde onları psikolojik açıdan bunalıma soktuğu, ekonomik ve sosyal açıdan kendilerini ve ailelerini yıpratmış, üniversitedeki başarılarını ve yaşam şartlarını olumsuz etkilediği yönünde görüşler bulunmaktadır. Ayrıca lisans eğitimi derslerinde sınava yönelik öğretim yapılması gerektiği, tüm alanlarda sınavın olmasını istedikleri, aksi takdirde adaletsizlik olacağı, atanmalarda sadece KPSS puanı olmaması, bunun yanında lisans mezuniyet not ortalamasını ve ortaöğretimde yapılan öğretmenlik uygulaması notlarının da KPSS puanına dâhil edilmesi gerektiği, vb. gibi çok sayıda görüş bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan çalışmalar yetkililer tarafından dikkate alınmış olacak ki bugün öğretmen atamalarında bazı somut adımlar mevcuttur. Bu değişikliklerin en belirgin örneği 2013 yılına kadar KPSS'deki testlerde ÖABT bulunmazken, 2013 yılında bazı alanlarda ÖABT'nin eklenmiş olması ve KPSS puanına katkısının %50 olarak belirlenmesi olmuştur. Bu değişikliğin en büyük nedenlerinden biri KPSS'ye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini içeren çalışmaların dikkate alınması olabilir. Çünkü 2013 yılına kadar yapılmış çalışmaların çoğunluğunda adaylar ÖABT'nin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir diğer somut gelişme; 2016 yılından beri uygulanan mülakat sınav puanının KPSS puanına eklenmesidir. Bu gelişmenin de öğretmen adayların görüşlerinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adayları öğretmen atamalarında KPSS'deki testlerin dışında başka kriterlerin de olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bütün bu olumlu gelişmelerden hareketle böyle araştırmaların devam etmesi gerektiği düşünüldüğü için bu araştırmada KPSS/ÖABT'ne yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yönteminin olgu-bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen günlük yaşam deneyimlerini vurgulamak, açıklamak ve daha da ileriye götürerek derinlemesine sistematik araştırma yapmak için öznel bir yaklaşımdır (Khan, 2014). Yaşanmış deneyimleri incelemeye odaklanmış olgu bilim deseninde araştırmacının olgunun kapsadığı ortak anlamları ortaya çıkarmak için önce katılımcıların yaşanmış deneyimlerinin ne olduğunu tanıması ve özünde nelerin olduğunu açıklaması gerekir (Onat-Kocacı, 2016). Bu yüzden olguyla iç içe olan katılımcıların görüşlerinden görebilmeyi sağladığı gibi yaşanmış deneyimlerinin yapısı ve süreçleri hakkında da bilgi vermektedir. Olgu-bilim sayesinde araştırmacı katılımcıların olguyla ilişkili yaşantılarını, algılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkartmış olur (Khan, 2014; Padilla-Diaz, 2015; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu araştırmada öğretmen adaylarının KPSS/ÖABT ile ilgili deneyimlerini nasıl yapılandırdıkları ve KPSS/ÖABT 'nin onlarda ne tür bir algı yarattığını incelemek hedeflendiği için nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada olgu-bilim deseni kullanıldığı için katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Patton'a (2015) göre, amaçlı örnekleme en yaygın kullanılan örnekleme yöntemi olup derinlemesine araştırma yapmak için olgu ya da olaylarla ilgili bilgi bakımından zengin katılımcıların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme alandaki önemli bilgi kaynaklarına erişimin belirlenmesine de yardımcı olabilmektedir (Harsh, 2011). Araştırmada, araştırmacının kısa sürede tamamlanması ve kolay uygulanabilir olmasından dolayı amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmaya konu olan olgu veya olayların derinlemesine incelemesine yapabilmeye için örneklemin belli niteliklere sahip olması gerekir. Ölçüt örnekleme araştırmacıya ölçütü belirlemesine olanak verdiği için tercih edilmiştir.

Araştırmacının katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin 16 farklı alanında öğrenim gören gönüllü son sınıf öğrencilerinden 156 kadın, 150 erkek; toplam 306 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgilerinin frekans ve yüzde oranları

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyeti	Erkek	150	49,0
	Kadın	156	51,0
Akademik Başarı Notu	3,6-4,0	7	2,3
	3,1-3,5	81	26,5
	2,6-3,0	112	36,6
	2,1-2,5	106	34,6
	2,0 ve altı	-	-
Alanları	Fizik Öğretmenliği	19	6,2
	Kimya Öğretmenliği	21	6,9
	Biyoloji Öğretmenliği	26	8,5
	OÖ Matematik Öğretmenliği	22	7,2

	İÖ Matematik Öğretmenliği	13	4,3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	7,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	15	4,9
	Coğrafya Öğretmenliği	10	3,3
	Tarih Öğretmenliği	16	5,2
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	20	6,5
	Türkçe Öğretmenliği	26	8,50
	İngilizce Öğretmenliği	10	3,3
	Almanca Öğretmenliği	10	3,3
	Sınıf Öğretmenliği	36	11,8
	Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	23	7,5
	Rehber ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	16	5,2
Mesleği Tercih Etme Nedeni	Sevdiğim için	123	40,2
	Ailem istediği için	22	7,2
	Lisans diploması için	46	15,0
	Puanım yettiği için	92	30,1
	Tatili çok olduğu için	21	6,9
	Diğer (belirtiniz)	2	0,7
Tercihinden Memnun Olma	Evet	176	57,7
	Hayır	52	17,0
	Kısmen	78	25,7
Eğitim Fakültesinde Okumaktan Memnun Olma	Evet	126	41,2
	Hayır	70	22,9
	Kısmen	110	35,9

Tablo 1'e göre katılımcıların alanlarına göre dağılımında en fazla sınıf öğretmenliği (%11,7), en az Almanca ve İngilizce öğretmenliğinden (%3,3) katılım olmuştur. Katılımcılarının akademik başarı ortalamaları 4,0 üzerinden 2,6-3,0 arasında en fazla (%36,6) olurken, 3,6-4,0 arasında en azdır (%2,4). Adayların %40,2'si öğretmenlik mesleğini severek tercih ederken, %30'u puanı yettiği için tercih etmiştir. Tercihlerinden memnun olmayan adayların oranı %17,0 ve eğitim fakültesini okumaktan memnun olmayanların oranı %22,9'dur.

Veri Toplama Aracı

Veriler, iki bölümden oluşan görüş formundan doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman araştırma konusuyla ilgili kitap, dergi vb. her türlü yazılı materyaller olabildiği gibi resim, fotoğraf vb. materyallerde olabilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın dokümanlarını öğretmen adaylarının görüş formları oluşturmaktadır. İki bölümden oluşan görüş formunun birinci bölümünde adayların kişisel bilgileri, ikinci bölümde KPSS/ÖABT ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sorular hazırlanmadan önce literatürler incelenmiş, daha sonra araştırmacılar tarafından soru havuzu oluşturulmuş ve havuzdan seçilen sorular alanlarında uzman öğretim elemanlarına, KPSS/ÖABT'e yönelik dershanelerdeki öğretmenlere ve katılımcıların dışındaki öğretmen adaylarına gösterilmiş ve onların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 14 soru içeren bir form hazırlanmıştır. Soruların ikisi tek aşamada yanıtlanacak şekilde "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" seçeneklerini içeren kapalı uçlu olurken; diğer 12 soru iki aşamada yanıtlanacak şekildedir. Öğretmen adaylarından bu soruları yanıtlarken birinci aşamada diğer iki soruda olduğu gibi "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" şeklinde üç seçenektan birini seçerek

işaretlemeleri ve ikinci aşamasında neden o seçeneği işaretlediklerini açıklamaları istenmiştir. Görüş formundaki KPSS/ÖABT soruları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme formunda KPSS/ ÖABT ile ilgili sorular

Soru No	Soru Açıklama
1	KPSS’ye girecek misiniz?
2	KPSS sistemini incelediniz mi?
3	KPSS öğretmen atamaları için gerekli mi?
4	Öğretmen atamaları için KPSS’de ÖABT’nin GK, GY ve EBT testlerinden daha gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
5	KPSS/ÖABT’nin amacına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
6	KPSS/ÖABT soruları alan bilgisini ölçecek nitelikte mi?
7	KPSS/ÖABT konularının tam anlamıyla netleştğini düşünüyor musunuz?
8	KPSS/ÖABT konularının zamanla değiştiğini ya da değişeceğini düşünüyor musunuz?
9	Lisansta aldığınız eğitimin KPSS/ÖABT için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
10	KPSS/ÖABT sorularında kendinizi yeterli görüyor musunuz?
11	KPSS/ÖABT’de başarılı olmak için dershaneye gidilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
12	Öğretim elemanlarının KPSS/ÖABT hakkında sizleri bilinçlendirdiklerini düşünüyor musunuz?
13	Öğretim elemanlarının derslerinde KPSS/ÖABT sorularına yer vermesi gerekir mi?
14	KPSS/ÖABT kaygınızı gidermek için/amacıyla öğretim elemanları herhangi bir girişimde bulunuyorlar mı?

Verilerin Analizi

Görüş formlarındaki adayların görüşlerini okuyucuların anlayabileceği duruma getirmek için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin incelenmesi sonucunda ortaya çıkarılan görüşleri veya yorumlarının analizleri sonucunda kategoriler, temalar ve kodlar oluşturularak gerçekleştirilen bir tekniktir. Burada önemli olan mesajın kendisi, mesajın neyle kime gönderildiğidir (Weber, 1989, Aktaran: Koçak ve Arun, 2006). Verilerin içerik analizi araştırmacılar tarafından yapılmış olup birbirine benzeyen belirli kavram ve temalar bir araya getirilerek kategoriler, temalar ve kodlar belirlenmiştir. Katılımcıların KPSS/ÖABT ile ilgili görüşlerinde beş kategori ve on dört tema belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla;

1. KPSS sistemi (Sınava girme, sınav sistemini inceleme),
2. KPSS ve öğretmen atamaları (Sınavın gerekliliği, ÖABT’nin diğer testlere göre gerekliliği),
3. KPSS ve alan bilgisi testi (ÖABT’nin amacı, ÖABT’nin niteliği, ÖABT’nin netliği ve ÖABT’nin değişmesi),
4. KPSS ve lisans eğitimi (eğitimin yeterliliği, kendisini yeterli görme, dershanenin gerekliliği),
5. KPSS ve öğretim elemanları (adayları bilinçlendirme, derslerinde sorulara yer verme, kaygı gidermede girişimde bulunma) şeklindedir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel çalışmaların en önemli ölçütlerden biridir. Bu durumda yaygın olarak kullanılan iki ölçütten biri geçerlilik diğeri güvenilirliktir. Araştırmacının gözlemlediğine inandığı olayları veya anladığını sandığı olgularla ilişkilendirip yorumlarının gerçeği ne kadar yansıttığını göstermesi iç geçerlilik olarak tanımlanırken, araştırma sonuçlarının birbirine benzeyen ortamlara ve şartlara genelleşebilmesi dış geçerlilik olarak tanımlanmaktadır. İç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmadığıyla ilgili tutarlılık olarak tanımlanırken dış güvenilirlik, araştırmada ulaşılan sonuçların birbirine benzeyen ortam ya da şartlarda benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmayacağıyla ilgili teyit edilebilirlik olarak tanımlanmaktadır (Başkale, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada katılımcılara ait bilgilerin araştırmanın katılımcıları bölümünde ayrıntılı olarak verilmesi ve veri toplama aracı olarak kullanılan görüş formunun nasıl oluşturulduğuna yönelik bilgilerin verilerin toplanması başlığı altında açıklanmış olması araştırmanın iç geçerliliğinin sağlandığını düşündürmektedir. Araştırmanın dış geçerliliği için katılımcılarının neden seçildiği, nasıl karar verildiği, veri toplama sürecinde neler olduğu, verilerin nasıl analiz edildiğine yönelik bilgiler ilgili bölümlerde ayrıntılı şekilde betimlenerek açıklandığı için dış geçerliliğin sağlandığı söylenebilir. Adayların görüşlerinden oluşturulan kodlar, kategoriler ve temaların uygun olup olmadığını belirlemek için araştırmacıların dışında uzman öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasıyla iç güvenilirliğin de sağlandığı düşünülmektedir. Dış güvenilirlik için içerik analizi sonucunda elde edilen bulgularla araştırma sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla bir uzman görüşüne baş vurulması aynı zamanda araştırmacının araştırmadaki rolünü de ortaya çıkartmıştır.

BULGULAR

Tablo 3. Katılımcıların memnun olma düzeylerinin adayların cinsiyetlerine göre dağılımlarının frekans ve yüzde oranları

Memnun Olma	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
Tercihinden	Erkek	84	56,0	19	12,7	47	31,3
	Kadın	92	59,0	33	21,2	31	19,9
Fakültesinde Okumaktan	Erkek	57	38,0	37	24,7	56	37,3
	Kadın	69	44,2	33	21,2	54	34,6

Tablo 3'e göre öğretmenlik mesleğini tercih ettiği için memnun olmayanların oranı erkeklerde %12,7 olurken kadınlarda %21,2'dir. Eğitim fakültesinde okumaktan memnun olmayanların oranı erkeklerde %24,7; kadınlarda %21,2'dir.

Tablo 4. Katılımcıların KPSS ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde oranları

Soru No	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	F	%	f	%
1.	Erkek	148	98,7	2	1,3	-	-
	Kadın	152	97,4	4	2,7	-	-
2.	Erkek	79	52,7	34	22,7	43	28,7

Kadın	111	71,2	21	13,5	18	11,5
-------	-----	------	----	------	----	------

Tablo 4’de erkeklerin %98,7’si, kadınların %97,4 KPSS’ye gireceklerini belirtirken, erkeklerin %22,7’si, kadınların %13,5’u KPSS sistemini incelemeden sınava gireceklerini açıklamışlardır.

Tablo 5. Katılımcıların öğretmen atamaları ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde oranları

Soru No	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		F	%	F	%	f	%
	Erkek	49	32,8	57	38,0	44	29,3
	Kadın	46	29,5	62	39,7	48	30,8
3.	Görüşler	Sınavın yeterli kapsamda olmadığı, Eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra yeterlilik ölçülmemesi gerektiği,					
		Erkek	63	42,0	53	17,3	61
	Kadın	74	47,4	42	26,9	40	25,6
	4.	Görüşler	Öğrencilere alan bilgisi anlatılacağı için diğer testlere göre daha gerekli olduğu, Alan bilgisi iyi olmayan adayın diğer testlerdeki bilgilerinin yeterli düzeyde olmasının öğrencilere fayda sağlamayacağı, GK ve GY testlerinin kaldırılması gerektiği,				
Erkek			63	42,0	53	17,3	61
	Kadın	74	47,4	42	26,9	40	25,6

Öğretmen atamalarında sınavın gerekli olmadığını düşünen adaylar erkeklerde %38,0; kadınlarda %39,7 olurken, atamalarda ÖABT’nin diğer testlerden (EBT, GKT ve GYT) daha gerekli olmadığını düşünen adaylar erkeklerde sadece %17,3; kadınlarda %26,9’dur (Tablo 5).

Tablo 6. Katılımcıların ÖABT’ne yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde oranları

Soru No	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		F	%	f	%	f	%
	Erkek	32	22,0	51	34,0	66	44,0
	Kadın	43	27,6	72	46,2	41	26,3
5.	Görüşler	Bu sınavdan yüksek puan alanın iyi öğretmen olacağı anlamına gelmediği, Soruların alan yeterliliğinden çok bilgi yarışması gibi olduğu, Ne sorulacağının tam olarak netleşmediği,					
		Erkek	49	32,7	57	38,0	44
	Kadın	46	29,5	62	39,8	48	30,8
	6.	Görüşler	Kısa zamanda alan bilgisinin ölçülemeyeceği, 50 soru ile 4 yıllık eğitimin ölçülemeyeceği, Soru sayısının az olduğu,				
Erkek			28	18,7	69	46,0	53
	Kadın	25	16,0	26	16,6	46	29,5
	7.	Görüşler	Alan dışı soruların gelebileceği, Yeni konuların eklenebileceği, İçeriğinin tam olarak netleşmediği,				
Erkek			80	53,3	34	22,6	36
8.	Kadın	72	46,2	31	19,9	53	34,0

Görüşler Eğitim sistemi sürekli değiştiği için bunun değişebileceği

KPSS/ÖABT'nin amacına uygun olmadığını düşünen adaylar erkeklerde %34,0 kadınlarda %46,2'dir. ÖABT'nin adayın alan bilgisini ölçecek nitelikte olmadığını düşünen adayların oranı erkeklerde %38,0; kadınlarda 39,8'dir. Erkeklerin %46,0'sı, kadınların %16,6'sı testteki konuların netleşmediği görüşündedir. ÖABT'deki konuların zamanla değişmeyeceğini düşünen adaylar erkeklerde %22,6; kadınlarda %19,9'dur (Tablo 6).

Tablo 7. Katılımcıların lisansta aldıkları eğitime, kendilerini yeterli görme ve dershaneye gitme durumlarına yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde oranları

Soru No	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		F	%	f	%	f	%
9	Erkek	16	10,7	79	52,7	55	36,7
	Kadın	24	15,4	72	46,2	60	38,5
10	Görüşleri		Lisans eğitiminin KPSS ile paralellik göstermediği, Lisans eğitiminin ÖABT'e göre daha akademik olduğu,				
	Erkek	27	18,0	47	31,3	76	50,7
11	Kadın	26	16,7	72	43,2	60	38,5
	Görüşleri		Aldıkları lisans eğitimini unutacakları, Lisans eğitiminin KPSS için uygun olmadığı,				
11	Erkek	77	51,3	24	16,0	76	50,7
	Kadın	71	45,5	36	23,1	49	31,4
11	Görüşler		KPSS'nin tek başına halledebilecek bir sınav olmadığı, Türkiye geneli kendini deneme fırsatı verdiği, Çözülemeyen sorulara cevap bulunabildiği, Sınava yönelik okulda eğitim verilmediği, Sınav için lisans eğitiminin yetersiz olduğu,				

51

Erkek adayların %52,7'si, kadın adayların %46,2'si alan bilgisi sınavı için lisansta aldıkları eğitimi yeterli görmezken, erkeklerin %31,3'ü, kadınların %43,2'si kendilerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Erkeklerin %16,0'sı, kadınların %23,1'ine göre dershaneye gitmeden de sınavda başarılı olmak mümkündür (Tablo 7).

Tablo 8. Katılımcıların KPSS/ÖABT için öğretim elemanlarına yönelik görüşlerinin frekans ve yüzde oranları

Soru No	Cinsiyet	Evet		Hayır		Kısmen	
		F	%	f	%	f	%
12	Erkek	30	20,0	55	36,5	65	43,3
	Kadın	27	17,3	67	33,0	62	39,7
13	Görüşler		Sınavı önemsemedikleri, Sınav sistemi hakkında fazla bilgilerinin olmadığı,				
	Erkek	63	42,0	34	22,7	53	35,3
13	Kadın	76	48,7	28	18,0	52	33,3
	Görüşler		Formasyon derslerinin daha çok sınava yönelik olması, Öğretmen olmak için fakültede olduklarını fark etmeleri gerektiği, Sınav için lisans programlarının hedefinden sapmaması gerektiği,				

		Geleneksel yöntemle göre derslerin anlatıldığı,					
14	Erkek	19	12,7	74	49,0	57	38,0
	Kadın	23	14,7	86	55,2	47	27,0
	Görüşleri	Kaygı gidermeden çok daha da kaygılandırır					

Erkeklerin %36,5'u, kadınların %33'ü öğretim elemanlarının KPSS hakkında onları bilinçlendirmedikleri, erkeklerin %22,7'si kadınların %18,0'i derslerinde KPSS sorularına yer vermedikleri ve gerekli olmadığını düşündükleri, erkeklerin %49,0'u kadınların %55,2'si sınavla ilgili kaygı ve stresleriyle baş etmede onlara herhangi bir girişimde bulunarak yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 8).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleğini tercih ettiğinden memnun olmayan adaylar erkeklerde %12,7; kadınlarda %21,2 olurken eğitim fakültesini okumaktan memnun olmayanların oranı erkeklerde %24,7; kadınlarda %21,2'dir. Bu bulgu adayların öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçtiklerini, memnun olmamalarında fakülteyle herhangi bir ilgisi bulunmadığını muhtemelen puanları yettiği için fakülteyi tercih etmek zorunda kaldıklarını düşündürmektedir. Erkeklerde başlangıçta öğretmenlik mesleğini istedikleri için tercih ettiklerini ancak fakültede okumaktan memnun olmadıklarını, muhtemelen başka şehirlerdeki eğitim fakültelerinde okumak istediklerini ancak onların puanları bu fakülteye yettiğinden kayıt yaptırmak zorunda kaldıklarını düşündürmektedir. Çünkü Tablo 3'deki her iki sorunun "Hayır" yanıtı incelendiğinde kadın adayların oranı değişmezken bu oran erkeklerde yaklaşık olarak yarıya düşmüştür. Tablo 3'deki "KPSS'ye girecek misiniz?" sorusuna hemen hemen tüm adayların girecek yanıtını vermesi onların bir an önce kamuda öğretmen olarak atanmak ve uzman oldukları mesleği yapmak istedikleri, ekonomik bağımsızlıklarına kavuşmayı ve aile bütçesine katkı sağlamayı arzu ettikleri söylenebilir. "KPSS sistemini incelediniz mi? sorusunun "Hayır" seçeneğini tercih eden adayların oranının erkeklerde %22,7; kadınlarda %13,5 olması bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık üçte birinin "KPSS öğretmenlik atamaları için gerekli midir?" sorusu için "Hayır" yanıtını işaretlemeleri ve "Eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra yeterlilik ölçülmemesi gerektiği" görüşünün çoğunlukta olması adayların mezun olduktan sonra herhangi bir sınava girmek istemediklerini, eğer girmeleri gerekiyorsa sadece ÖABT olmasını arzu ettiklerini düşündürmektedir. Bu düşünceleri yapmış birçok çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Örneğin Polatcan, Öztürk ve Saylık (2016), öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerine yönelik yaptıkları araştırmada adaylar sınavın yapılmasını istedikleri, tüm alanlarda sınavın olması, aksi takdirde adaletsizlik olacağı, atanmada sadece KPSS puanı olmaması bunun yanında lisanstaki akademik not ortalamaları ile öğretmenlik uygulama ders notlarının da dâhil edilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Çeçen ve Çelik (2016), okulöncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerine göre ÖABT'nin gerekli olduğunu (%97) ancak seçmeli derslerin sınavın içeriğinde olmadığını ve kapsam geçerliliğinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Sezgin ve Duran (2011), KPSS'nin nitelikli öğretmeni seçecek düzeyde olmadığını, adayların sosyal, kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerini etkilediği gibi çevreleriyle olan iletişimlerini de

etkilediğini belirterek KPSS yerine sözlü veya yazılı herhangi bir sınavın olmasını ve ek ders ücreti karşılığında öğretmenlik yerine, öğretmen atamalarının doğrudan yapılmasını önermişlerdir. Şahin ve Demir (2016), Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe ÖABT'ne yönelik negatif düşüncelere sahip olduklarını belirterek, alan sınavının geniş kapsamda olduğu, gereksiz bilgiler içerdiği, öğretmenlik yeterliliğini ölçecek düzeyde olmadığı vb. düşünceler içerdiğini açıklamışlardır. Turan ve Zengin (2017), sınıf öğretmeni adaylarının alan sınavına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğunu, alan sınavında öğretim derslerinin dışındaki fizik, kimya ve biyoloji gibi derslere ait soruların sorulmasını istemedikleri ve sınavın sadece %20'sinin böyle derslerdeki sorulardan olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar Tablo 4'de verilen katılımcıların ortak görüşlerinden alan bilgisi iyi olmayan adayın diğer testlerdeki bilgileri yeterli düzeyde olmasının öğrencilere fayda sağlamayacağı, GK ve GY testlerinin kaldırılması gerektiği görüşlerini destekler niteliktedir.

Tablo 6'da erkek adayların %34,0'ü, kadın adayların %46,2'si ÖABT'nin amacına uygun olmadığını düşünmektedir. ÖABT diğer testlere ilave edilmesindeki en büyük neden Milli Eğitim Temel Kanunudur; bu kanuna göre öğretmenlerden uzman gibi alan bilgilerini öğrencilerine aktarmaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında adaylar "...bu sınavdan yüksek puan alanların iyi öğretmen olacağı anlamına gelmez, soruların alan yeterliliğinden çok bilgi yarışması gibi..." şeklinde görüş belirtmeleri testin adayların uzmanlıklarını ölçecek nitelikte yeterli olmadığını düşündürmektedir. Bu düşünceyle "ÖABT soruları alan bilgisini ölçecek nitelikte mi?" sorusunun yanıtlarının uyumlu olduğu görülebilir. Çünkü erkeklerin %38'i, kadınların %39,8'i bu sınavın alan bilgisini ölçecek nitelikte olmadığını düşünmektedir. Ayrıca adayların "kısa zamanda alan bilgisinin ölçülemeyeceği", "50 soru ile 4 yıllık eğitimin ölçülemeyeceği", "soru sayısının az olduğu" şeklinde görüşlerinin olması lisans eğitimlerinin ve lisans mezuniyet notlarının önemini vurguladıklarını düşündürmektedir. Nitekim bu düşüncüyü "Öğretmen atamaları için ÖABT'nin GK, GY ve EBT testlerinden daha gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusunun "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" seçeneklerinin yanıtları ve adayların Tablo 5'de verilen ortak görüşleri desteklemektedir. Ayrıca KPSS öğretmen atamaları için gerekli midir? Sorusuna erkeklerin %38,0'i, kadınların %39,7'si "Hayır" seçeneğini işaretlemesi, adayların eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra yeterliliklerinin ölçülmemesi gerektiğini, pedagojik formasyon öğrencileriyle aynı şekilde değerlendirilmek istemedikleri, kendilerinin formasyon derslerini lisans eğitimlerinin birinci sınıfından beri aldıkları için mesleklerinin öğretmenlik olduğunu ve öyle hissettiklerini belirtmeleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Üstündağ, Yalçın, Birbudak, Güneş ve Safran'ın (2016), 2014-KPSS'deki 10 alan testinin başarı puanlarını inceledikleri çalışmada eğitim fakültesinin 9 bölümünden mezun olan adayların diğer fakültelerin mezun olan adaylarından daha başarılı olduklarını ve başarı puanları arasında farklılığın anlamlı olduğunu vurgulamışlardır. Safran, Kan Üstündağ, Birbudak ve Yıldırım (2014), 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre inceledikleri çalışmada Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Almanca alanlarında eğitim fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerden mezun olan öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

ÖABT'deki soruların konu içeriğinin tam olarak netleştiğini düşünen adaylar erkeklerde %53,3 kadınlarda %46,2 olurken, erkeklerin %46'sı, kadınların %16,6'sı konu içeriğinin değişeceği görüşündedir. İçeriğin değişeceğini düşünen adayların çoğunluğu eğitim sistemindeki

değişikliklerin sınavında değişmesine neden olacağına inanmaktadır. Bu sonuçlara göre kadın adayların, erkek adaylardan daha iyimser olduğu söylenebilir. Tablo 7’de erkeklerin %52,7’si, kadınların %46,2’si sınav için aldıkları lisans eğitimini yetersiz bulurken, erkeklerin %31,3’ü, kadınların %43,2’sinin kendilerini yetersiz görmektedir. Bu durum adayların KPSS’den çok lisans eğitimlerini tamamlayarak mezun olmayı düşündüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim alan bilgisini yeterli gören adaylardan (erkekler %10,7; kadınlar %15,4) kendisini yeterli gören adaylar (erkekler %18,0; kadınlar %16,7) arasındaki fark incelendiğinde erkeklerde %7,3 iken kadınlarda %1,3’dür. Bu durum erkek adayların bir an önce ekonomik bağımsızlığını kazanmak ve aile bütçesine katkıda bulunmak istediklerini düşündürmektedir. KPSS için dershaneye gitmeye gerek olmadığını düşünen adaylar erkeklerde %16,7; kadınlarda %23,1’dir (Tablo 7). Bu bulgu kadın adayların son sınıf öğrencisi oldukları için önceliklerinin KPSS’ye hazırlanmak değil lisans eğitimlerini tamamlamak olduğunu ve daha sonra KPSS’ye hazırlanmak gerektiğini düşündükleri görüşünü destekler niteliktedir. Nitekim Özkan ve Pektaş (2011) eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin akademik başarı notları ile KPSS puanları arasındaki pozitif yönde düşük bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin KPSS puanı üzerinde %3’lük bir kısmı açıklayabildiğini belirtirken KPSS puanı ile adayların cinsiyet ve bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Adayların KPSS için dershaneye gitmek gerektiğine yönelik görüşleri incelendiğinde KPSS sınavının yardım almadan baş edilebilecek bir sınav olmadığını, Türkiye genelinde deneme sınavlarının yapıldığı için kendilerini ölçme imkânı olduğunu, çözemedikleri soruları çözdürebilme fırsatını bulduklarını, sınava yönelik okulda herhangi bir eğitim verilmediği için dershaneye gitmek zorunda kaldıklarını içeren görüşlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Atav ve Sönmez (2013)’in yaptıkları bir araştırmada, öğretmen adayları sınavın başarıyla sonuçlanması için dersane desteğinin ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 8’de erkeklerin %36,5’u, kadınların %33’ü, KPSS/ÖABT ile ilgili öğretim elemanlarının herhangi bir bilinçlendirme yapmadıkları, onların sınavı önemsemedikleri ve sınav sistemi hakkında fazla bilgilerinin olmadığı görüşlerinin çoğunlukta olması öğretim elemanlarının bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu “Öğretim elemanları derslerinde KPSS/ÖABT sorularına yer vermesi gerekir mi?” sorusuna verdikleri yanıtlarında “Evet” ve “Kısmen” seçenekleri “Hayır” seçeneğinden daha fazladır. Bu bulgudan hareketle öğretim elemanlarının derslerinde KPSS sorularına yer vermeleri gerektiği, bunun için özel bir çaba harcamadan sadece adayların dikkatini derse çekmek ve güdülemek için KPSS sorularından yararlanılabileceği söylenebilir. Adayların görüşleri arasında en dikkat çeken ÖABT’den ziyade formasyon derslerinin KPSS’ye yönelik olmasını istemeleri EBT’de zorlandıklarını ve dershaneye EBT için gittiklerini düşündürmektedir. Bu düşüncüyü öğretmen atamalarında sadece ÖABT’den sınava girmek istedikleri görüşü desteklemektedir. Sonuç olarak, geleceğimize yön verecek öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle onları strese sokmayacak bir atama sisteminin olması için lisans ortalamalarına göre atanmaları ya da lisans ortalamaları KPSS’ye katkı getirecek şekilde bir düzenleme yapılabilir. Böyle bir düzenleme gerçekleştiği takdirde adaylar fakülteadaki lisans eğitimi derslerini daha fazla önemseyecekleri için adayların dershaneye gitmek zorunda kalmayacakları söylenebilir. Öğretmen atamalarının lisans mezuniyet notlarına göre olması veya KPSS’ye katkı getirmesi, öğretim elemanlarının da derslerinde sınava yönelik adayları bilinçlendireceklerini düşündürmektedir. Bu düşüncelerden hareketle öğretmen adaylarının görüşlerinin dikkate alınması, adayların lisans mezuniyet notlarının öğretmen atamalarında önemli olması ve bunun için gerekli alt yapı çalışmalarının başlatılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. & Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344.
- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 1-13.
- Aykaç, N. K. & Bilgin, H. H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turic*, 9(3), 279-292.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlilik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, Ş. (2017). Public personal selection examination used in teacher appointments in Turkey: through the eyes of primary school prospective teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 255-270.
- Çeçen, A. İ. & Çelik, İ. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmenlik alan sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 163-186.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çiftçi, H. (2017). İngiliz dili öğretimi öğretmen adaylarının Türkiye’de öğretmen seçme ve istihdam sisteminde uygulanan mülakat sınavı üzerine görüş ve önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(7), 30-39.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 2(4), 159- 172.
- Engin- Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29.
- Erdem, E. & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1065-1090.
- EPDAD (2017). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. Cemil Öztürk (Ed.). Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği, İstanbul.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J. & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 208119, 1772-1789.
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerinin KPSS konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı (1)*, 171-190.

- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Güven, S. & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(15), 2-16.
- Harsh, S. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.
- İnce-Aka, E. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 105-123.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470.
- Karataş, S. & Güleç, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6819, 102-119.
- Khan, S. N. (2014). Qualitative research method-Phenomenology *Asian Social Science*, 10(21), 298-310.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analiz çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 4(3), 21-28.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- Memduhoğlu, H. B. & Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olan kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(19), 1259-1288.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özkan, R. & Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim fakültesi örneği). *Türklük Bilim Araştırmaları*, 30, 269-281.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integration theory and practice* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Polatcan, M., Öztürk, İ. & Saylık, A. (2016). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 126-138.
- Recepoglu, E., Akgün, K. & Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.

- Sabuncuoğlu, O. (2016). Öğretmen gözlemlenmenin öğrenmeyi öğrenmedeki yeri nedir: Öğretmenin kariyerinde fark yaratabilir mi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 185-198.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, T. Birbudak, S. T. & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklere, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkim metaforik algıları. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 57-69.
- Söğüt, D.A. & Abir. M. (2017). Muğla Sıtkı Kocaman üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 595-610.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8, 597-607.
- Şahin, C. & Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 979-992.
- Şimşek, N. & Akgün, İ.H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan sınavına (ÖABS) yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 82-100.
- Taşan, D. & Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavlarına ilişkin görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 81-100.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 28-298.
- Turan, M. & Zengin, E. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Qualitative Studies*, 13(1), 1-14.
- Tuncer, M. & Özeren, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 6-14.
- Üstündağ, M. T., Yalçın, H., Birbudak, S. T., Güneş, E. & Safran, M. (2016). 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 599-619.
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2005). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, O. & Koca, M. R. (2015). Fen, matematik alanlarından mezun ve 2013 KPSS'ye katılan adayların başarı durumlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 148-155.
- Yılmaz, M. & Yaşar, Z. (2016). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına ilişkin algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 644-651.

- Yılmaz, Z. A., Altun-Yalçın, S., Yalçın, S. & Kahraman, S. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının KPSS algıları ve bu algılarını öğrenme yaşantılarına etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 113-123.
- Yiğit, N. & Alev, N. (2015). KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavı fizik öğretmenliği sorularının özel alan yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(1), 3-18.
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-10.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı (1)*, 404-420.
- Weber, R. P. (1989). *Basic Content Analysis*. Sage, London

Evaluation of the Program Regarding PICTES Turkish Proficiency and Scale Development Workshop Report*

Yusuf SÜLÜKÇÜ¹ 

Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education

Orhan SAVAŞ² 

Afyon Kocatepe University, Social Sciences Institute

ABSTRACT

“Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES), a two-year-program financed by European Community to integrate Syrian students into Turkish education system and develop their proficiency in Turkish, was started by MEB (Ministry of National Education) on October 03, 2016. Within this context, a workshop titled “The Program Regarding Proficiency of Syrian Students in Turkish and Scale Development Workshop” was held in Antalya between 13 and 17 December to measure and determine Syrian students’ proficiency in Turkish and a final report was prepared. This study aims to evaluate the aforementioned Workshop Report depending on the observations made during the workshop and the final report. This study was conducted utilizing a qualitative research design. The data were collected using Observation and Document Analysis. For each age group, only the achievements in reading and writing skills were determined at the levels of A1, A2, B1, B2, C1 according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and Speaking and Listening skills were not included. Considering that determining the criteria and application of the exams would be difficult for the process, testing speaking and listening skills for Turkish as a foreign language and studies to evaluate the students’ achievements in these skills were not included in the report. Activities regarding the proficiency levels of the learners stated in the Workshop Report issued in January 2018, were carried out in the classrooms and their consequences were observed. It was found that the learners who made improvements in reading and writing were not successful in listening and speaking skills, which are the most basic language skills. This leads to the fact that the theoretical decisions taken in the Workshop were not effective in practice.

Keywords: PICTES, Turkish as a foreign language, Turkish learning outcome.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

Type: Research

Article History

Received : 04.07.2018

Accepted : 25.11.2018

Published : 27.11.2018

Suggested Citation

Sulukcu, Y. & Savas, O. (2018). Evaluation of the program regarding PICTES Turkish proficiency and scale development workshop report, *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 59-74. DOI: 10.32433/eje.440480

*This study is an extended version of the oral presentation at the I. Kashgarli Mahmud Symposium on Teaching Turkic Language as a Foreign Language.

1. Assistant Professor, Turkish Education, yusufsulukcu@ghotmail.com

2. Postgraduate Student, Turkish Education orhansavasa@gmail.com

PICTES Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı Raporunun Değerlendirilmesi*

Yusuf SÜLÜKÇÜ¹ 

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Orhan SAVAŞ² 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZET

03.10.2016 tarihinde MEB tarafından Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılmaları ve Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla Avrupa Birliği tarafından finanse edilen, 2 yıl süreli "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)" başlatılmıştır. Bu kapsamda, 13-17 Aralık 2017 tarihinde Antalya'da Suriyeli Öğrencilerin dil yeterliklerinin, düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesiyle ilgili "Suriyeli öğrencilerin Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı" yapılmış ve bir sonuç raporu ortaya çıkartılmıştır. Bu çalışma, Çalıştay sırasında yapılan gözlemlerimiz ve sonuç raporundan yola çıkarak Çalıştay Raporunun değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Gözlem ve Doküman Analizi tekniği kullanılmıştır. Raporda her bir yaş grubu için sadece Okuma ve Yazma Becerileri için A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde kazanımlar belirlenmiş, Konuşma ve Dinleme kazanımlarına yer verilmemiştir. Çalıştay Raporu'nda, kriter belirlemenin zorluğu ve sınavın uygulanabilirliği noktasında süreci zorlaştıracağı düşüncesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik konuşma ve dinleme kazanımlarına ile ölçme çalışmalarına yer verilmemiştir. Çalıştay Raporu'na göre hazırlanıp 21 Nisan 2018 tarihinde uygulanan sınavda çoktan seçmeli testlerde sorunun puan değerinin belirlenmemesi, açık uçlu sorularda ise değerlendirme kriterlerinin belirlenmemesi öznel değerlendirmelere yol açmıştır. Çalıştay raporunda bulunan yeterliklere yönelik etkinlikler sınıf ortamında uygulanmış ve sonuçları gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda okuma ve yazma beceri alanlarında ilerleme kaydeden bireyin en temel beceri alanları olan dinleme ve konuşma becerilerinde geride kaldığı ve iletişim kuramadığı ortaya çıkmıştır. Bu da Çalıştay'da belirlenen teorik kararların uygulamada verimli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: PICTES, Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, Türkçe kazanımları.



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje

Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 04.07.2018

Kabul : 25.11.2018

Yayınlanma : 27.11.2018

Önerilen Atıf

Sülükçü, Y. & Savaş, O. (2018). PICTES Türkçe dil yeterliklerine yönelik program ve ölçek geliştirme çalıştayı raporunun değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 59-74. DOI: 10.32433/eje.440480

*Bu çalışma, I. Kaşgarlı Mahmud Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

1. Dr. Öğr. Üyesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, yusufsulukcu@hotmail.com

2. Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, orhansavasa@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

“Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (PICTES), a two-year-program financed by European Community to integrate Syrian students into Turkish education system and develop their proficiency in Turkish, was started by MEB (Ministry of National Education) on October 03, 2016. Within the context of the project, 390.000 Syrian students are currently receiving education in Turkish schools and temporary education centers.

After the project was launched, workshops were held to overcome the problems of the project by evaluating the data obtained during the project, the reports prepared by the teachers working for the project and findings written up by the inspectors assigned to supervise it.

Within this context, a workshop titled “The Program Regarding Proficiency of Syrian Students in Turkish and Scale Development Workshop” was held in Antalya between 13 and 17 December to measure and determine Syrian students’ proficiency in Turkish and a final report was prepared.

Purpose

In the Workshop of the Program for Proficiency in Turkish and Scale Development, first, three different study groups were formed for the purpose and scope of the workshop by considering the learners’ language levels and their age ranges. Turkish teachers who provided education to the students who would take the exam in each group, the experts of measurement and evaluation, the academicians who are experts in the field of teaching Turkish to foreigners conducted their studies in the moderation of the academicians. A final report was prepared as a result of the evaluations and ideas of the work groups.

This study aims to evaluate the aforementioned Workshop Report depending on the observations made during the workshop and the final report.

Method

This study was conducted utilizing a qualitative research design. The data were collected using Observation and Document Analysis. Before examining the Workshop Final Report, the information the researchers obtained from the Syrian students as a result of their observations in which they participated as a member of the workshop and who gave education as instructors within the context of PICTES Project was classified. The data were analyzed and evaluated using document analysis method.

Findings

Compatibility of the final report of the Workshop prepared by MEB, age groups stated in the report, language skills, achievements, language levels and distribution of language levels to age groups were examined in this study. The findings can be summarized as:

There were three age groups in the project: 6-10, 11-15 and 16-over. For each age group, only the achievements in reading and writing skills were determined at the levels of A1, A2, B1, B2, C1 according to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and Speaking and Listening skills were not included. Ideas on speaking and listening skills were discussed by

the workshop groups during the workshops, however, no information was provided for overcoming the students' deficiencies in these skills.

In addition, reading and listening skills are one of the most important issues in respect of achievements in a language and in the studies of determination of language level and proficiency. Therefore, it will be possible to determine by what means, that is by using what language skills, the learners will have become proficient in a language. This issue was discussed during the sessions of the workshop and difficulty in determining specific criteria for the subject was voiced. Considering that determining the criteria and application of the exams would be difficult for the process, testing speaking and listening skills for Turkish as a foreign language and studies to evaluate the students' achievements in these skills were not included in the report.

Examining the classification in the report, physical development of the learners was also taken into consideration. However, in practice, it was found that a 12-year-old learner who had a low level of language received education among the fourth-grade students in 6-10 age group. This leads to the fact that the theoretical situation determined by lengthy discussions in the Workshop is not compatible with the reality experienced in practice.

The learners were administered a multiple-choice test and a test containing open-ended questions on April 21, 2018 prepared in line with the Workshop Report to evaluate their Turkish level. On the other hand, the fact that item scores for each question were not specified in the multiple-choice exam and that the evaluation criteria were not determined for the questions in the open-ended test has led to subjective evaluations.

Discussion & Conclusion

The Workshop Report was found to have ignored two important language skills -listening and speaking. Not including these skills in the Workshop Report will probably result in continuation of Syrian students to have problems who are already having. It is argued that excluding listening and speaking skills from the project will affect the integration and performance of the students in other courses as well as in Turkish and will negatively influence their academic success.

Activities regarding the proficiency levels of the learners stated in the Workshop Report issued in January 2018, were carried out in the classrooms and their consequences were observed. It was found that the learners who made improvements in reading and writing were not successful in listening and speaking skills, which are the most basic language skills. This leads to the fact that the theoretical decisions taken in the Workshop were not effective in practice.

It is stated in the Report that Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was discussed by reinterpreting and as a result, related competencies were determined. However, the points that were considered were not stated. In examining the achievements in the report, it is presumed that problems will arise in general success assessment because of not evaluating speaking and listening skills of the Syrian students who will have to continue their education life in Turkish.

The learners were administered a multiple-choice test and a test containing open-ended questions on April 21, 2018 prepared according to the criteria stated in the Workshop Report to evaluate their Turkish level. On the other hand, the fact that item scores for each question were not specified in the multiple-choice exam and that the evaluation criteria were not determined for the

questions in the open-ended test has led to subjective evaluations. Interpretation of punctuation mistakes in the test with open-ended questions should explicitly be stated and scoring criteria differing from teacher to teacher should be avoided.

As stated in the Workshop Report, achievements in speaking/listening skills within the PICTES Project should be developed and questions in these skills must absolutely be included in the exams testing language proficiency. Additionally, the objectives and learning outcomes determined should be prepared considering the courses that Syrian students will take in Turkish schools. Pedagogical factors should also be considered in the process of determining these learning outcomes.

GİRİŞ

Mültecilik, hiç istenmeyen ancak yoksulluk, kıtlık, açlık ve savaş gibi sebeplerle bütün dünyada görülmekte olan bir durumdur. Yakın coğrafyamızda, 2010 yılında Tunus'ta başlayıp literatüre "Arap Baharı" olarak geçen isyan dalgası (tarihiolaylar.com) Arap dünyasında hızla yayılmış, birkaç ülkeden sonra 2011'de Suriye'ye de sıçramıştır. Halkın taleplerini gösteri düzenleyerek iletme tarzında başlayan Suriye'deki protestolar, rejim güçleri tarafından şiddet kullanılarak bastırılmış ve çok sayıda insanın ölmesiyle sonuçlanmıştır. Yaklaşık 7 yıldır devam eden şiddet ve çatışma ortamından kaçan pek çok Suriye vatandaşı, Lübnan, Ürdün, Mısır gibi Türkiye'nin de aralarında bulunduğu komşu ülkelere sığınmış ve mülteci konumuna düşmüşlerdir. Türkiye, "açık kapı" politikasıyla Suriye ile arasındaki sınır kapısını açmış ve zor durumda kalan sığınmacıları sığınmacıları kabul etmek durumunda kalmıştır (Emin, 2016, s. 9).

Türkiye'nin sınır kapılarını açması ile birlikte 2010 yılından bu yana Suriyeli mülteci sayısında ciddi artışlar meydana gelmiştir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan bilgiye göre Kasım 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı 3 milyon 594 bin 232 kişidir. Bu sayı biyometrik verilerle kayıt altına alınan mülteci sayısını göstermektedir. Bu mülteciler, cinsiyet açısından 1 milyon 950 bin 182 erkek, 1 milyon 644 bin 050 kadın şeklindedir (mülteciler.org, 2018). Aşağıdaki tabloda Suriyeli mülteciler hakkında daha ayrıntılı bilgi bulunmaktadır:

Tablo 1. Türkiye'deki Suriyeli sayısı - Kasım 2018

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.950.182	1.644.050	3.594.232
0-4	293.953	274.574	568.527
5-9	246.538	231.422	477.960
10-18	352.652	304.526	657.178
19-24	318.787	224.461	543.248
25-29	196.836	141.323	338.159
30-34	162.645	120.834	283.479
35-44	189.836	159.109	348.945
45-59	134.925	129.748	264.673

(mülteciler.org, 2018)

Bu kadar yüksek sayıdaki mülteci ve bu mültecilerin kalma zamanlarının uzamasından dolayı çeşitli ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlardan biri de eğitim ihtiyacıdır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere ülkemizde mülteci konumundaki nüfusun yaklaşık 1/3'ü eğitim çağındaki çocuk ve gençlerden meydana gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan verilere baktığımızda eğitim çağındaki Suriyeli mülteci sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2. Kademelere göre Suriyeli öğrencilerin sayısı

	Devlet Okulları	Geçici Eğitim Merkezleri	Toplam	Nüfus
Okul Öncesi (5 yaş)	20.738	5.023	25.761	82.866
1. Sınıf (6 yaş)	70.451	5.280	75.731	80.807
2. Sınıf (7 yaş)	25.640	81.766	107.406	76.586
3. Sınıf (8 yaş)	17.592	54.357	71.949	76.473
4. Sınıf (9 yaş)	13.504	40.048	53.552	70.561

5. Sınıf (10 yaş)	18.068	16.672	34.740	61.+557
6. Sınıf (11 yaş)	7.048	22.681	29.729	62.408
7. Sınıf (12 yaş)	5.200	17.869	23.069	55.518
8. Sınıf (13 yaş)	3.714	15.005	18.719	53.032
9. Sınıf (14 yaş)	6.829	7.630	14.459	55.688
10. Sınıf (15 yaş)	2.189	9.020	11.209	55.002
11. Sınıf (16 yaş)	1.530	6.206	7.736	52.082
12. Sınıf (17 yaş)	999	9.290	10.289	50.459
TOPLAM	193.502	290.847	484.349	833.039

(gurkanbilgisu.com, 2018)

Mülteci konumunda olan insanların öncelikli ihtiyaçlarından biri, buldukları ülkenin dilini öğrenme yönünde olmaktadır. Buldukları ülkenin dilinden farklı bir yerde ikamet etmek zorunda kalmak, temel ihtiyaçlarını karşılamak için buldukları ülkenin dilini öğrenme mecburiyeti bu ihtiyacı doğuran sebeplerin başında gelmektedir.

Ülkemize gelen mülteciler de Türkçe öğrenmek istemektedir. Ana dilleri Arapça olan bu mültecilere en kısa zamanda ve en etkili bir şekilde Türkçenin öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Ana dili Arapça olan öğrenciler ve Türkçenin öğretimi ile ilgili ülkemizde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir kısmı, Arapça konuşan öğrencilerin yazılı anlatımları, yazılı anlatımlarındaki hataların analizi ve yazma kaygıları üzerinedir (Adalar Subaşı, 2010; Aytan ve Tunçel, 2015; Başoğlu ve Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Çetinkaya, 2015, Çiçek ve Kaplan 2016; Maden, Dincel ve Maden, 2015). Bir kısmı da Arapça konuşan öğrencilerin ses bilgisi, konuşma ve telaffuz problemleri üzerine yapılmıştır (Dalak ve Mercan, 2017; Doğan, 2007; Şeref ve Yılmaz, 2015; Tunçel, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015). Bunların dışında, genel olarak Suriyeli çocukların eğitimi üzerine yapılmış çalışmalar da vardır (Özer, Koşuoğlu, Ateşok, 2016; Paksoy ve Dönmez, 2015).

Okul çağını geçmiş mültecilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları genellikle özel kurslar yoluyla karşılanmaktadır. Üniversitelerin TÖMER'leri de bu ihtiyacı karşılayan kurumlardandır. Suriyeli mülteci çocukların Türkçe öğrenebilmeleri ve diğer alanlardaki eğitim ihtiyacını karşılayabilmeleri için ise Millî Eğitim Bakanlığı iki farklı eğitim hizmeti sunmaktadır. Bunlardan birincisi Türk eğitim sistemine bağlı Türk öğretmenler tarafından eğitim verilen Türk okulları. İkincisi ise yine Türk eğitim sistemine bağlı ancak Arap soylu gönüllü eğitimcilerin ve geçici süreli Türkçe öğreticilerinin eğitim verdiği Geçici Eğitim Merkezleri'dir (GEM).

Bakanlığın süreçteki eğitim politikası, GEM'lerin kademe kademe kapatılıp mevcut öğrencilerin normal eğitim sistemine kaydırılmasını öngörmektedir. 19 Temmuz 2017 tarihli Bakanlık yazısında 2017-2018 öğretim yılında da önceki yıl olduğu gibi anaokulu, 1. ve 5. sınıflarda GEM'lere kayıt alınmaması, 8. sınıfı bitirip 9. sınıfa geçen öğrencilerin kayıtlarının devlet okullarına yapılması ve ilk kez 9. sınıfa başlayacak olanların ise dil seviyesine bağlı olarak devlet okulu ya da GEM'lere kaydının yapılması istenmiştir (MEB, 2017).

Böylesine büyük bir mülteci kitlesinin eğitiminin desteklenmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış, Avrupa Birliği ile yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıda açıklanacak olan proje üzerinde bir anlaşmaya varılmıştır.

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES)

Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması çerçevesinde gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda *Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System* (PICTES) adı verilen proje imzalanmıştır. Bu proje, Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir. Proje faaliyetleri 03.10.2016 tarihinde başlamıştır. Proje 2 yıl ile sınırlıdır. Anlaşma ile AB’den 300.000.000 Euro tutarında bir hibe talep edilmiştir (pictes.meb.gov.tr, 2018).

Projeyle mülteci konumundaki 390.000 Suriyeli öğrencinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Projenin yürütülmesini sağlamak amacıyla, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği gibi çeşitli branşlardan mezun olan 6000 öğretici, geçici olarak görevlendirilmiştir. Proje kapsamında geçici eğitim merkezleri, çadır kentler ve devlet okulları bünyesinde A1 ve A2 seviyelerinde Türkçe eğitimi alan geçici koruma altındaki öğrencilere dil derslerini, vermektedir.

PICTES Projesinin amacı

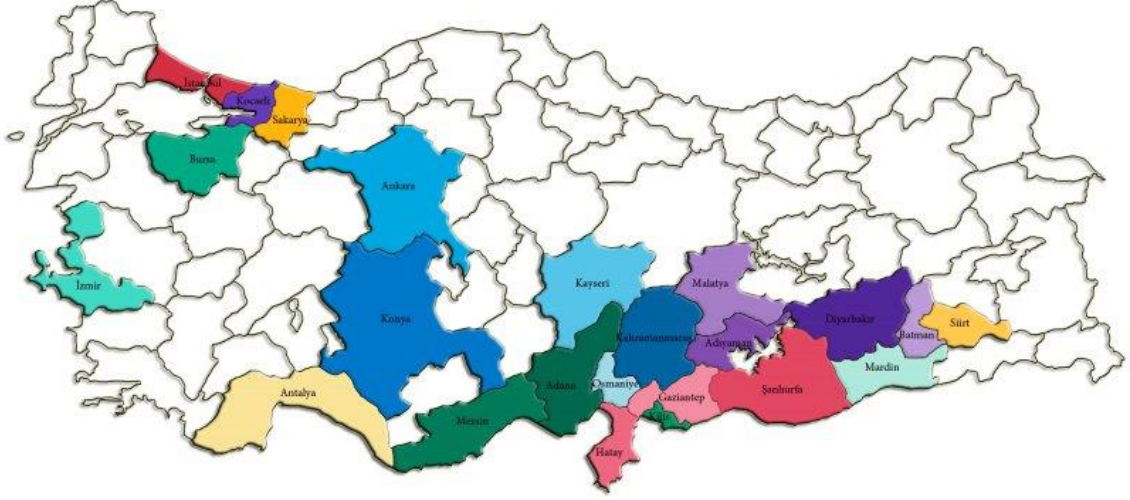
PICTES projesi ile ilgili olarak biri genel diğeri özel olmak üzere iki amaç belirlenmiştir:

Genel amaç: Türkiye’ye mülteci konumundaki Suriyeli vatandaşların Türkiye’de eğitim görmelerini sağlamak.

Özel amaç: mülteci konumundaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine dâhil edilmesi konusunda Millî Eğitim Bakanlığının gösterdiği çabaları desteklemek.

Projenin yürütüldüğü iller

PICTES projesi, Suriyeli mültecilerin sayısının çok olduğu 23 ilde uygulanmaktadır. Bu iller: Adana, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt ve Şanlıurfa'dır.



Resim 1: PICTES Projesinin yürütüldüğü iller haritası (pictes.meb.gov.tr, 2018)

PICTES Proje faaliyetleri

“Türkçe Dil Eğitimi, Arapça Dil Eğitimi, Telafi Eğitimi, Destekleme Eğitimi, Taşıma Hizmeti, Kırtasiye, Ders Kitabı ve Giyim Yardımı, Farkındalık Faaliyetleri, Eğitim Materyali Satın Alınması, Türkçe Dil Sınav Sistemi, Rehberlik ve Danışmanlık Faaliyetleri, Okul ve GEM'lere Güvenlik ve Temizlik Personelinin Sağlanması, Eğitim Ekipmanlarının Sağlanması, Öğretmen Eğitimleri, İdari ve Diğer Personel eğitimleri, İzleme ve Değerlendirme (pictes.meb.gov.tr, 2018)“.

Kapsamdan da anlaşılacağı üzere Proje normal sistemden ayrı kendi başına bir sistem şeklinde planlanıp düzenlenmiştir.

PICTES çıktıları

Projenin faaliyetleri sonucunda şu çıktılara ulaşılması hedeflenmektedir: “Suriyeli Öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması, Suriyeli Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılması ile eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi (pictes.meb.gov.tr, 2018)“.

Kurulan sistem sayesinde projeye kayıtlı öğrenciler YÖBİS ve e-okul gibi sistemlere kayıt olup dönem sonlarında karne alabilmektedir. Proje kapsamında öğrencilerin kırtasiye, giyecek ve servis gibi temel ihtiyaçları da temin edilmektedir.

Böylesine büyük bir organizasyonun süreçlerinin yerine getirilmesinde çeşitli zorluk ve sıkıntıların oluşacağı da beklenen bir gerçektir. Ayrıca sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda da projenin paydaşları arasında bilgi alışverişi ve uygulama birliği sağlamak açısından çalıştaylar düzenlenmektedir.

Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı

Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı; Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasında

“PCTES Projesi”ne yönelik imzalanan protokol gereği uygulanacak olan “Türkçe Dil Yeterlik Sınavı”nın genel çerçevesinin belirlenmesi amacıyla 13-17 Aralık 2017 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilmiştir.

Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştay’ında, öncelikli olarak Çalıştay’ın amacı ve kapsamına yönelik olarak dil düzeyi ve yaş aralıkları dikkate alınarak üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Her bir gruptaki sınavın hedef kitlesine eğitim veren Türkçe öğreticileri, Ölçme ve Değerlendirme uzmanları, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında uzman akademisyenler, akademisyenlerin moderatörlüğünde çalışmalarını yürütmüştür. Çalışma gruplarının değerlendirmeleri ve ortaya konan görüşler doğrultusunda bir sonuç raporu yayımlanmıştır (Çalıştay Raporu, 2017).

Bu çalışma, Çalıştay sırasında yapılan gözlemlerimiz ve sonuç raporundan yola çıkarak Çalıştay Raporu’nun saha uygulamalarına göre değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.

Çalıştay’ın hem faaliyet sırasında ortaya çıkan sorunları hem de uygulamaya dönük olarak hazırlanan rapordaki eksikler üzerinde durmak, bundan sonraki süreçte gerçekleştirilmesi muhtemel çalıştaylarda aynı hatalara düşülmemesini sağlama açısından önemlidir. Ayrıca teorik olarak hazırlanan raporun uygulanma safhası sırasında ortaya çıkan problemlerin tespit edilmesi, program hakkında geri bildirim sağlanarak programdaki eksikliklerinin giderilmesi açısından da önemli olacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, *nitel araştırma* deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında *doküman analizi* ve yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak ikiye ayrılan *doğal gözlem* tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2008, 187). Gözlem tekniği, ise “belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için” belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1970; akt. Karasar, 2005). “Doğal gözlem, yapılanmamış ve yapılanmış olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılandırılmamış doğal gözlemde, belirli bir zaman dilimindeki tüm davranışlar kaydedilir ve araştırmacının özellikle ilgisini çeken ya da kaydetmeyi planladığı davranışlar olmayabilir. Yapılandırılmış doğal gözlem, özel bir zaman ya da koşuldaki davranışların kaydedilmesidir.” (Hovardaoğlu, 2000: 41). Bu teknik ve yöntemin seçilmesinde; katılımcısı olunan bir toplantının, raporlara yansımayan kısımlarından ve basılı bir rapordan başka türlü bilgi edinilmesindeki zorluklar etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri; Çalıştay sırasındaki *yapılandırılmamış doğal gözlemler*den, Çalıştay Raporu’ndan ve MEB PCTES Projesi kapsamında Konya ilindeki bir *Geçici Eğitim Merkezinde* (GEM) bulunan 30’u kız 30’u erkek 60 öğrenci üzerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Öğrenci verilerinin elde edilmesinde, GEM’de derse giren geçici süreli lisans mezunu Türkçe öğreticinin, Türkçenin bütün becerileri göz önünde bulundurularak tuttuğu, yapılandırılmış gözlem notlarının yanı sıra, ürün dosyalarından yararlanılmıştır. Ürün dosyalarında, öğrencilerin Türkçe öğrenme etkinlikleri sırasında yaptıkları yazma çalışmaları bulunmaktadır. Konya ilinin tercih edilmesinde, çok sayıda Suriyeli öğrencinin bulunması, PCTES projesi kapsamında uygulama yapılan okulların bulunması sebebiyle bilimsel

araştırmanın temellerinden olan ekonomiklik ilkesi belirleyici etken olmuştur. Uygulama okulundan elde edilen veriler, Çalıştay Raporu'na göre MEB tarafından hazırlanan ara sınav kâğıtlarından toplanmıştır. Verilerin, Çalıştay Raporu'nda belirlenen ve aşağıda çalışmanın "bulgular" bölümünde açıklanan kriterlere göre incelenmesi ve yorumlanması sonucunda, çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın nitel özellik taşıması sebebiyle geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

BULGULAR

Aşağıda, Çalıştay'ın başlangıcından itibaren yapılan gözlemler, rapordan ve öğrencilerden elde edilen bilgi ve bulgulara sırasıyla yer verilecektir.

Çalıştay İçerikleri

Antalya'da Suriyeli Öğrencilerin dil yeterliliklerinin, düzeylerinin belirlenmesi ve ölçülmesi konusunda 13-17 Aralık 2017 tarihinde "Suriyeli öğrencilerin Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştay" toplanmıştır. Çalıştay'da, "Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Programı"nda (DİAOÇM/CEFR) tanımlanan dil yeterliliklerinin, hedef kitlenin bağlamı dikkate alınarak yeniden yorumlanması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda, konuların tartışılması ve yorumlanması amacıyla 6-10, 11-15 ve 16+ yaş aralıklarına göre üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur (Çalıştay Raporu, 2017).

Bu gruplar "Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (DİAOÇM/CEFR)" kriterleri temelinde Suriyelilere yönelik yapılması planlanan dil sınavının temel dil yeterliklerini belirlemiştir. Çalışma grupları tarafından DİAOÇM/CEFR'de belirtilen yeterlikler ayrıntılandırılmış, belirlenen dil yeterlikleri, *okuma ve yazma* becerileri üzerine inşa edilmiştir. Bu çerçevede Türkçenin fonetik ve semantik özellikleri dikkate alınarak hedef kitlenin niceliği ve sınavın uygulanabilirliğinin zorluğu gerekçesiyle diğer iki temel dil becerisi olan *konuşma ve dinleme* becerileri sınav kapsamının dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Ancak özellikle konuşma becerisine yönelik temel dil içerikleri sınavlar için dışarıda bırakılırken, dil yeterliklerinin belirlenmesinde konuşma becerileri de dikkate alınmıştır. Sınavlarda uyulması gereken esaslar konusunda odak becerilere yönelik olarak yaş aralıkları dikkate alınmış ve çoktan seçmeli soru, açık uçlu soru tipleri üzerine çalışılmıştır. Sadece okuma ve yazma becerilerini dikkate alarak geliştirilen sınav, belli bir düzeyde Türkçe eğitimi almış öğrencilere uygulanacak bir nitelik arz etmektedir.

Çalıştay çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenler tarafından katılımcılara hem uygulamaya hem de teoriye yönelik eğitim verilmiştir. Komisyonlar tarafından dil yeterlikleri belirlenirken mültecilerin yaşamakta olduğu fiziksel çevrenin özellikleri ve dil içeriklerinin gündelik hayatla ilişkisi dikkate alınmaya çalışılmıştır. Komisyon çalışmaları kapsamında Suriyelilere eğitim veren öğreticilerin sahadaki deneyimlerinden faydalanılarak, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da katılımıyla örnek sorular ve maddeler oluşturulmuştur. Ortaya çıkarılan örnek sorular, maddeler ve dil yeterlikleri, Çalıştay katılımcılarının tamamının tartışmasına açılmıştır. Daha sonra akademisyenlerin de katılımıyla, onların danışmanlığı altında atölye çalışmaları yer verilmiştir. İlgili başlıklar altında sınavın hazırlanmasında esas teşkil edecek dil yeterlikleri, soruların sınavda dikkate alınacak düzeylere göre dağılımı, soruların türü ve sınav süresiyle ilgili hususlar belirtilmiştir (Çalıştay Raporu, 2017).

Çalıştay'da belirlenen yaş grupları ve değerlendirilmesi

Proje kapsamında öğrenim gören geçişi koruma altındaki Suriyeli öğrenciler için yaş aralıklarına göre üç çalışma grubu oluşturulduğu yukarıda belirtilmişti. Bu gruplandırmanın doğru olup olmadığı tartışılması gereken bir konudur. Çünkü bu gruplandırma yapılırken, öğrencilerin gelişim psikolojisine uygun olarak, teorideki fiziksel ve zihinsel gelişim düzeyleri dikkate alınmıştır. Ancak öğrencinin yaş düzeyine göre planlanması gereken sınav gruplarında ise sınıflar dikkate alınmıştır.

Çalıştay'da, teoriye göre belirlenen sınav yeterlikleri ile öğrencilerin okullarda bulunduğu sınıf düzeyleri birbiriyle uyumlu değildir. Örneğin 12 yaşındaki bir öğrenci, bilgi düzeyinin düşüklüğü ve okula başlama zamanının geç olmasından dolayı 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrenci yaş grubu dikkate alınarak girmesi gereken 11-15 yaş grubuna değil sınıf seviyelerinin dikkate alınmasından dolayı 6-10 yaş grubunda sınava girecektir. Fakat yaş gruplarına bağlı olarak belirlenen dil seviye alanları ve kazanımlar gruplar arasında farklılık arz etmektedir. Bu da, öğrencinin ölçülmesi gereken özelliklerinde yaş değişkeninden kaynaklı sorun teşkil edecektir.

Çalıştay'da belirlenen dil beceri alanları ve değerlendirilmesi

Çalıştay'da belirlenen dil yeterlikleri iki temel dil becerisi (okuma ve yazma) üzerine inşa edilmiştir. Konuşma ve dinleme becerileri ise öğrencilerin niceliği ve sınavın uygulanabilirliği konusundaki sıkıntılar dikkate alınarak sınav kapsamının dışına çıkarılmıştır (Çalıştay Raporu, 2017). Raporda da belirtildiği üzere sınavın uygulanabilirliği dikkate alınarak dinleme ve konuşma beceri alanları göz ardı edilmiştir. Oysa "Dil Öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimin ilk basamağından itibaren, birlikte ele alınmalıdır. Çünkü, iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır (Barın, 2004, 22)".

Türk okullarında dersler, genel olarak sunuş yoluyla anlatım tarzında işlenmektedir. Öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu hedefleyen bir projede, konuşma ve dinleme becerilerinin sınav kapsamından çıkarılması sonucu konuşma ve dinleme becerilerinin ne durumda olduğunun ölçülüp değerlendirilememesi sebebiyle öğrencilerin, aktarıldıkları sınıflarda sorun yaşama ihtimali çok yüksek olacaktır. Öğrenciler üzerinde yapılan gözlemlerde, öğrencilerin en temel konuşma ifadelerini bile dile getirmekte zorlandığı görülmektedir. Bu da göçmen öğrencilerin dinleme becerisi eksikliği sebebiyle ciddi öğrenim problemi yaşayabileceği anlamına gelmektedir.

Bu açıdan Rapor'un, sınav becerileri konusunda eksik hazırlandığı söylenebilir. Raporda dinleme ve konuşma becerilerine yer verilerek öğrencilerin bu konuda da daha iyi yetiştirilmesinin gerekliliği vurgulanmış olabilirdi.

Çalıştay'da belirlenen dil seviyelerinin yaş gruplarına göre dağılımı ve değerlendirilmesi

Çalıştay sırasında yaş gruplarına göre dil seviyeleri şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar;

6-10 yaş grubu için	: A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2.
11-15 yaş grubu için	: A1, A2 ve B1
16+ yaş grubu için	: A1, A2, B1, B2 ve C1'dir (Çalıştay Raporu, 2017).

Raporda, ilgili yaş grupları ile dil seviyeleri eşleştirilirken hangi kriterin esas alındığına dair bir bilgiye yer verilmemiştir, ancak yaş gruplarındaki bilişsel gelişim ve saha gözlemleri dikkate

alındığında yapılan eşleştirmenin, öğrencilerin dil gelişim özelliklerine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Çalıştay'da belirlenen dil yeterlikleri ve değerlendirilmesi

Çalıştay'da, Suriyeli mülteci öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanması planlanan dil sınavının temel dil yeterlikleri, DİAOÇM/CEFR'in genel ilkeleri dikkate alınarak ve ilkeler yeniden yorumlanarak tespit edilmiştir (Çalıştay Raporu, 2017). Ancak bu yorumlama yapılırken, yorumlamanın neye göre yapıldığı, hangi kriterlerin gözetildiğine dair bir bilgiye raporda yer verilmemiştir.

Yaş gruplarına uygun tespit edilen dil seviyeleri ve dil yeterlikleri kazanımları incelendiğinde mülteci öğrencilerin Türk okullarında istenilen eğitim başarısını yakalamasında kısmen yeterli olabileceği anlaşılmaktadır. Belirlenen yeterlikler gündelik iletişim amacı güden bir birey için yeterli olabilirken Türk dilinde akademik bir eğitim almaya devam edecek olan bireylerde sorun teşkil edebilir. Kazanımların bu şekilde belirlenmesine rağmen sınavların bu kazanımların tamamını ölçecek şekilde hazırlanmaması bir problem teşkil edecektir.

Ayrıca raporda söz konusu sınavın, belli bir düzeyde Türkçe eğitimi almış kişilere uygulanacağı dile getirilmiştir. Ancak 21 Nisan 2018 tarihinde yapılan sınava, dil eğitimini yeni almaya başlamış ve geçici eğitim merkezlerinde Arapça-Türkçe karışık dil eğitimi verilmesi sebebiyle Türkçe dil becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrenciler de girmiştir. Bu da geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme yapmayı engellemiştir.

Çalıştay'da belirlenen sınav uygulamaları ve değerlendirilmesi

Tablo 3. Suriyeli öğrencilere yönelik yapılacak olan Türkçe yeterlik sınavı detayları

Yaş Grubu	Sınav Alanları	Sınav Düzeyi	Sınav Süresi	Soru Sayısı
6-10 yaş	Okuma (Çoktan seçmeli)	A1 - A2 (A1.1., A1.2., A2.1., A2.2.)	30 dk.	20 (A1: 10 + A2: 10)
	Yazma (Açık uçlu)	A1 - A2 (A1.1., A1.2., A2.1., A2.2.)	20 dk.	4 (A1: 2 + A2: 2)
11-15 yaş	Okuma (Çoktan seçmeli)	A1, A2, B1	45 dk.	30 (A1: 10 + A2: 10+ B1: 10)
	Yazma (Açık uçlu)	A1, A2, B1	30 dk.	4 (A1 + A2 + B1)
16+ yaş	Okuma (Çoktan seçmeli)	A1, A2, B1, B2, C1	60 dk.	40 (A1: 5 + A2: 5 + B1: 10 + B2: 10 + C1: 10)
	Yazma (Açık uçlu)	A1, A2, B1, B2, C1	40 dk.	3 (A1, A2, B1, B2, C1)

(Çalıştay Raporu, 2017)

Çalıştay'da temel becerileri ve yeterlikleri belirlenen ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl işleyeceğine yönelik olarak pilot uygulamaları takiben ve 21 Nisan 2018 tarihinde de gerçek sınav yapılmıştır.

Türkçe Yeterlik Sınavının detaylarını incelediğimizde okuma kısmında çoktan seçmeli soru tipinin kullanıldığı görülmektedir. Ölçme sürecinde katılımın yüksek olduğu sınavlarda objektif değerlendirme ve sonuçlandırma sürecinin hızlı gerçekleşmesi adına çoktan seçmeli test tekniğinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli sınavda kaç soru sorulacağı ve sınav süresi, sınıflarda uygulanan pilot denemelerden elde edilen verilere göre yapılmıştır.

Yazma becerisinin ölçülmesi için ise açık uçlu soru tekniği kullanılmıştır. Ancak okuma ve yazma becerilerinde maddelerin puanlandırılması yapılmamıştır. Öğrenci hangi sorudan ne kadar puan alacağını bilmemektedir.

Buna ek olarak yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan açık uçlu soru tekniğinde ölçme kriterlerinin belirlenmemiş olması da bir problem olarak görülmektedir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğrencinin yaptığı yazım hatalarının hangi kritere göre ölçülüp nasıl değerlendirileceği açık değildir. Örneğin öğrenci kelimenin bir harfini yanlış yazdığına, kelimedeki metatez yaptığına veya ünlü uyumu hatası yaptığına kâğıdı okuyan öğreticinin nasıl puanlama yapacağı açıkça belirtilmemiştir. Bu da pilot uygulamada ve gerçek sınavda öğrencilerde bir endişe havasının yaratılmasına meydan vermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçenin Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı raporunun incelenmesi sonucunda iki önemli beceri alanı olan dinleme ve konuşmayı göz ardı ettiği görülmüştür. Bu becerilerin sınavın uygulanabilirliği noktasında süreci zorlaştıracığı düşüncesi bilim kurulunu bu karara itmiştir. Ancak geçici eğitim merkezleri ve Türk okullarındaki konuşma ve dinleme becerisi ölçülmemiş Suriyeli öğrencilerin, proje sonunda devam edecekleri Türk okullarında iletişim problemi yaşayacakları ve akademik başarılarında yavaş bir ilerleme olacağı meydana çıkmaktadır.

Konya ilindeki GEM’de, 2018 yılı Ocak ayında tebliğ edilen Çalıştay raporunda bulunan yeterliklere göre etkinlikler iki ayrı sınıf ortamında 60 öğrenci üzerinde uygulanmış ve sonuçları gözlemlenmiştir. Sınıfta yapılan gözlemler ve öğrencilerin ortaya koydukları dil becerilerinin, becerilerle ilgili temel kriterlere göre okuma ve yazma beceri alanlarında ilerleme kaydeden bireyin, en temel beceri alanları olan dinleme ve konuşma becerilerinde geride kaldığı ve iletişim kuramadığı gözlenmiştir. Gözlemlerimizde Çalıştay’da belirlenen kriterlerin de hatalı olduğu tespit edilmiştir. Bu da Çalıştay’da alınan teorik kararların uygulamada yetersiz kaldığı, verimli olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin eksik bırakılmasının Türkçe dersi dışında diğer derslerde de öğrencilerin uyumu ve akademik başarısına etki edeceği düşünülmektedir.

Çalıştay Raporu’nda belirlenen kriterlere göre hazırlanan ve 21 Nisan 2018 tarihinde uygulanan sınavda öğrencilere, çoktan seçmeli testle birlikte açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Çoktan seçmeli testlerde sorunun puan değerinin belirlenmemesi, açık uçlu sorularda ise değerlendirme kriterlerinin belirlenmemesi sebebiyle öznel değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Açık uçlu sorularda yapılan imla hatalarının nasıl yorumlanacağı açık bir şekilde belirtilmeli, böylece öğreticiden öğreticiye değişen farklı puanlamanın önüne geçilmelidir.

Çalıştay raporunda belirtildiği gibi PICTES Projesi kapsamında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlar da geliştirilmeli, dil becerilerini ölçmeye yönelik yapılacak olan sınavlarda da dinleme ve konuşma becerileri kesinlikle yer almalıdır. Ayrıca belirlenen kazanımlar Suriyeli öğrencilerin Türk okullarında alacakları dersler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu kazanımlar belirlenirken pedagojik unsurlar göz ardı edilmemelidir.

Çalıştay raporunda belirlenen yaş grupları ve dil seviye dağılımını incelediğimizde, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin dikkate alındığı anlaşılmaktadır. 6-10 yaş grubunda temel Türkçenin alt dallara ayrılarak detaylandırılması ve yeterliklerin ona göre belirlenmesinin, sınıf ortamındaki gözlemde uygun olduğu görülmüştür.

Raporda belirlenen dil yeterliklerini incelediğimizde, ortak çerçeve metninin yeniden yorumlanarak ele alındığını ve bunun sonucunda ilgili yeterliklerin tespit edildiği belirtilmektedir. Ancak metin yorumlanırken dikkate alınan unsurlar belirtilmemiştir. Yeterlikler incelendiğinde eğitim hayatına Türkçe ile devam edecek olan Suriyeli öğrenciler için yeterli olmadığı, günlük hayattaki iletişimde yardımcı olabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin alacakları akademik eğitimlerde bu yeterlikleri ölçen bir sınav sonucuna göre başarılı olmaları, Türk okullarında başarılı olabileceklerini gösterememektedir. Bu noktada belirlenen yeterliklerin, arzu edilen amaca ulaşmada yetersiz olduğu görülmüştür.

Belirlenen sınav detayları incelendiğinde ölçme kuralının olmaması ve yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak olan açık uçlu soru tekniği göze çarpmaktadır. Beceri alanlarında ölçülmesinde kullanılan maddelerin kaç puan olduğuna dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Yazma becerisindeki açık uçlu sorulara verilen yanıtların sübjektif tarzda olması ve yazım kurallarının sınavın değerlendirmesinde etkisinin olup olmayacağına dair bir bilgi verilmemiştir.

Çalıştay raporunda belirtildiği gibi dil becerilerini ölçmeye yönelik yapılacak olan sınavlarda dinleme ve konuşma becerileri kesinlikle yer almalıdır. Ayrıca belirlenen kazanımlar Suriyeli öğrencilerin Türk okullarında alacakları dersler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu kazanımlar belirlenirken pedagojik unsurlar göz ardı edilmemelidir. Yazma becerisinin ölçümünde ölçme kuralları belirlenmeli, değerlendirmenin neye göre yapılacağı açıklanmalıdır.

Sınavın uygulanabilirliği açısından göz ardı edilen dinleme ve konuşma becerileri mikro düzeyde sınavda görevli öğreticiler vasıtasıyla güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış konuşma ölçeği ve öğreticilerinin seslendireceği dinleme metni kullanılarak uygulanabilir. Bu da ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirmeler yapılmasına sebep olmuştur. Literatür taramasında buna benzer bir çalışma bulunamadığı için doğrudan bir tartışma yapılamamıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adalar-Subaşı, D. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Barın, E. (2004). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enst. Yay. 1, 19-30.
- Başoğlu, D. A. & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi* 10, 100-119.

- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(3), 1357-1367.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume* 3(1), 164-178.
- Çiçek, M. & Kaplan, T. (2016). Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *RESS Route Educational and Social Science Journal* 3(5), 96-116.
- Dalak H. D. & Mercan Ö. (2017). Suudi öğrenenlerin Arapçada olmayıp Türkçede olan ünsüz seslerde yaptığı telaffuz hatalarının analizi. *Kafkas Üniversitesi Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-18.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife*, 2 (güz), s. 233-249.
- Dönmez M. İ. & Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015*, 1907-1919.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *SETA Analiz* 153, 1-28.
- gurkanbilgisu.com (2018). <http://www.gurkanbilgisu.com/2018/04/turkce-dergi-aylik-online-dergi-projem.html,2018>.
- Hovardaoglu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(2), 748-769.
- MEB. (2017). Türkçe Dil Yeterlilerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı Raporu, http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf adresinden erişim tarihi 30.04.2018.
- MEB. (2017). Yabancı uyruklu öğrenciler. <http://www.memurlar.net/haber/685225/meb-den-yabanciuyruklu-ogrencilerin-okula-kayit-yazisi.html> adresinden erişim tarihi 01.04.2018.
- MEB. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİCTES) Projesi. https://pictes.meb.gov.tr/izleme_adresinden_30.4.2018 adresinden erişim tarihi 30.04.2018.
- Mülteciler.org (2018). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Mayıs 2018. <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> erişim tarihi 20.11.2018.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 37, s. 34-42.
- pictes.meb.gov.tr (2018). <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- tarihiolaylar.com (2018). Arap Baharı. <http://www.tarihiolaylar.com/tarihi-olaylar/arap-bahari-1304> erişim tarihi 03.07.2018
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 2, 107-135.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz İ. & Şeref İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(3), 1213-1228.

The Impact of Biology Project Studies on the Scientific Attitudes of Gifted and Talented Students*

Murat ÖZARSLAN 

Ministry of National Education

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the impact of biology project work on the scientific attitudes of gifted and talented students. This study was composed of pre-test and post-test experimental research design without control group. Quantitative and qualitative research methods have been used for collecting data in the study. It was conducted with 46 gifted and talented students who were registered at two different centre of BİLSEM (Science and Art Centre) in the Marmara Region, and who carried out biology project work during the autumn semester of 2012-2013 academic year. Data was collected using pre-test and post-test research model and Scientific Attitude Scale. Semi-structured Interview Form was used after the project. Wilcoxon Signed Ranks Test and descriptive analysis statistical methods were used to analyse the quantitative data of the study with the help of SPSS 20 software program. Qualitative data was analysed using content analysis method. The results of our study revealed that both of the pre-test and post-test scores of scientific attitudes of the students were high. It is also understood that biology project work did not show any statistically significant effect on the scientific attitudes of the students. In addition, it has been determined that the students experience several problems at BİLSEM, such as inadequate study space for the biology projects, insufficient supply and use of materials and equipment, limited project completion period, the difficulty in finding the original and unique project topics..

Keywords: Gifted and talented students, science and arts center (SAC), biology projects, scientific attitude



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.

Type: Research

Article History

Received : 22.10.2018

Accepted : 09.11.2018

Published : 29.11.2018

Suggested Citation

Özarslan, M. (2018). The impact of biology project studies on the scientific attitudes of gifted and talented students. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 75-93. DOI: 10.32433/eje.473159

*This research was driven from doctoral dissertation titled 'The thoughts of project partners on BİLSEM biology projects and the effect of these projects on the motivations of gifted and talented students towards learning biology and their scientific attitudes' (Supervised by Assoc. Prof. Dr. Gülcan ÇETİN).

¹Ph.D., Biology Teacher, muratozarslan14@gmail.com

Biyoloji Proje Çalışmalarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarına Etkisi*

Murat ÖZARSLAN 

Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışmada kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel desen uygulanmış, nitel ve nicel veri toplama araçları beraber kullanılmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Marmara Bölgesi'nde bulunan iki (Bilim ve Sanat Merkez) BİLSEM'e devam eden ve biyoloji proje çalışması gerçekleştiren 46 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öntest-sontest olarak Bilimsel Tutum Ölçeği ve proje sonrasında ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Çalışmada nicel verilerin analizi SPSS 20 paket programı yardımıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ve betimsel analiz istatistiksel yöntemleri ile yapılmıştır. Nitel veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin hem öntest ve sontest puanlarına göre bilimsel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Biyoloji proje çalışmalarının öğrencilerin bilimsel tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, BİLSEM'de biyoloji projelerinin yapıldığı mekânın yetersizliği, malzeme ve araç gereçlerin temini ve kullanımı konularında sorunlar yaşadığı, proje tamamlama süresinin yetersizliği olduğu, orijinal ve özgün proje konusu bulmakta zorlandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, BİLSEM, biyoloji proje çalışmaları, bilimsel tutum



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 22.10.2018

Kabul : 09.11.2018

Yayınlanma : 29.11.2018

Önerilen Atıf

Özarslan, M. (2018). Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisi. 2(2), 75-93. DOI: 10.32433/eje.473159

*Bu çalışma 'Proje paydaşlarının BİLSEM biyoloji projeleri hakkındaki düşünceleri ve bu projelerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile bilimsel tutumlarına etkisi' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir (Doç. Dr. Gülcan ÇETİN danışmanlığında).

¹Dr., Biyoloji Öğretmeni, muratozarslan14@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Enrichment is one of the most common practices used in the education of gifted and talented people (Ataman, 2004). In the framework of enrichment strategy, the scope of the program is expanded to include advanced and in-depth knowledge, new and exciting applications, occupations, arts and hobbies (Renzulli and Reis, 1986; Sak, 2012). Project work carried out by gifted and talented students is one of the most commonly used enrichment strategies (Ataman, 1998; Davasligil, 2004; Sak, 2012). However, although it is frequently used by the advisor teachers, it is also the area where most of the mistakes were made and many problems were experienced (Johnsen and Goree, 2005, Özarıslan, Çetin and Yıldırım, (2017).) It is believed that the studies on the scientific attitudes of gifted and talented students, factors affecting their attitudes and how to improve their attitudes are quite limited in the literature. This study can provide new insight to educators and researchers about the effects of biology project works on the development of scientific attitudes of the students.

Method

This study had pre-test/ post-test experimental research design without control group. It was conducted at the two Science and Arts Centers (BİLSEM) in the Marmara Region during the academic year 2012-2013, where gifted and talented students were trained after formal school education. The study group was selected according to the purposive sampling method (Yıldırım and Şimşek, 2008). The working group consisted of total of 46 gifted and talented students, whose ages range from 11-18, who were registered at the Biology Field Gifted Students Development Program and Biology Project Building Program. All students in the study group participated in biology projects. Semi-structured interviews were conducted with 15 gifted and talented students after the project. Quantitative and qualitative research methods have been used for collecting data in the study (Büyüköztürk et al., 2011). Scientific attitude scale was applied to determine the impact of biology project work on the scientific attitudes of gifted and talented students. Quantitative findings did not show normal distribution, and therefore, they were subjected to Wilcoxon Signed Ranks Test and Descriptive analysis statistical methods; and qualitative findings were subjected to content analysis (Büyüköztürk et al., 2010).

Findings

The arithmetic mean of the pre-test scores of the scientific attitude of gifted and talented students before the project work was $\bar{X}_{pretest}=150.04$, and after the project work was $\bar{X}_{posttest}=149.59$ and therefore it was determined that arithmetic mean of the pre-test and post-test scores of scientific attitudes of gifted and talented students in terms of the project work did not show any significant difference ($t(45) = -.230, p \geq .05$). In the course of the project process, the students express their opinions about "experiencing problems of inadequate space for the biology projects, insufficient supply and use of materials and equipment", "limited project completion period", "lack of original and unique project topics", "adjustment problems between group members", "not reaching enough information about the project topic because of the information presented in foreign language in the literature". Furthermore, the students also stated that they were experiencing problems of "mockery of friends and family" and "intensive curriculum at school and tiredness".

Discussion & Conclusion

The result of this study reveals that the scientific attitudes of gifted and talented students were high before and after the project work. These findings are similar to studies in the literature which determine that scientific attitudes of the gifted and talented students were high (Camci Erdoğan, 2013a, Harold and Dwight, 1984, Keser, 2012, Şan and Boran, 2013). However, there are also other studies in the literature that show low levels of scientific attitudes of gifted and talented students (Terci, Aydın and Orbay, 2008). Another conclusion of this study is that biology project work does not have statistically significant effect on the level of scientific attitudes of the students. However, Gökdere and Çepni (2005) and Van Tassel-Baska and Stambaugh (2009) stated that project works positively contribute to the gifted and talented students and encourage them to become a scientist. In this case, the results of this study and the results of the literature are different. This can be due to problems experienced during the biology projects and the fact that they are not differentiated according to the characteristics and requirements of the gifted and talented students.

Gifted and talented students experience problems during their biology project work such as the inappropriate working environment, insufficient supply and use of necessary materials and tools, and limited project duration. Many researchers have pointed out that these problems are related to the general problems experienced at BİLSEM (Kurnaz, 2014, Sarı and Öğülmüş, 2014). Biology projects should be planned better to avoid issues such as conflicts in the project groups, negative opinions of the community and problems should be solved immediately. For successful completion of the biology projects, a cooperation and communication between gifted and talented students, community, biology advisor teacher, parents can be developed.

GİRİŞ

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerinin ileri düzeyde olması sebebi ile eğitimden beklentileri üstün zekâlı ve yetenekli olmayan bireylerden oldukça farklıdır. Çünkü genele hitap eden ve rutin eğitim yaklaşımları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta yetersizdir (Şahin ve Levent, 2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yüksek potansiyelleri, tükenmeyen öğrenme istekleri, soru ve sorunlara çok sayıda çözüm üretmeleri, birçok alana ilgi duyma, yaratıcılık, yüksek motivasyon, zekâ gerektiren uğraşların zorluklarından hoşlanma gibi özellikleri ile yaşitlarından ileri düzeyde farklılık göstermektedirler (Ataman, 2009; Çağlar, 2004; Renzulli, 2005; Sak, 2012; Trna, 2014). Bu öğrencilerin farklılıkları dikkate alınarak eğitimleri farklılaştırıldığında, kendi hız ve düzeylerine göre öğrenmekte, potansiyellerinin farkına varmakta ve geliştirmekte, motivasyonlarını artırmakta, ilgi ve meraklarını daha da geliştirmektedir. Bu doğrultuda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi eğitim strateji ve farklılaştırmaları kullanılmaktadır (Çağlar, 2004; Davaslıgil, 2004; Levent, 2014; Sak, 2012).

Zenginleştirme, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde en yaygın uygulamalardan birisidir (Ataman, 2004). Eğitim olanaklarını ve programı çeşitlendirerek, genel programın içeriğinin ötesine taşımak amacıyla uygulanan bir eğitim farklılaştırma stratejisidir. Zenginleştirme stratejisinde; programın kapsamı genişletilmekte, ileri düzeyde ve derinlemesine bilgi içeren konulara, yeni ve heyecan verici uygulamalara, mesleklere, sanat ve hobilere yer verilmektedir (Renzulli ve Reis, 1986; Sak, 2012). Zenginleştirmede bilimsel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb. ileri düşünme becerilerini geliştirme hedeflenmektedir (Davaslıgil, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gerçekleştirdiği proje çalışmaları da en yaygın olarak kullanılan zenginleştirme stratejilerindedir (Ataman, 1998; Davaslıgil, 2004; Sak, 2012). Proje çalışmaları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin farklılaştırılmasında kabul görmüş bir stratejidir (Loveridge ve Searle, 2009; Powers, 2008). Bu strateji, danışman öğretmenler tarafından çok sık kullanılmasına rağmen çok sayıda sorun yaşanmaktadır (Johnsen ve Goree, 2005; Özarslan, Çetin ve Yıldırım, 2017).

Proje çalışmaları öğrenme sürecinde öğrencilerin bir problem durumu ile karşı karşıya bırakılarak orijinal ürünler ortaya koymalarına imkân sunan bir öğretim yaklaşımıdır (Taşpınar, 2009). Gültekin (2009) öğrencilerin bir bilim insanı gibi bilimsel yaşam içerisine girmesiyle, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan bir öğrenme sürecidir. Genel anlamda öğrencilerin çevresinde veya günlük yaşantısında karşılaştığı bir problemi, bir fikri, bir tahmini ve ilgi duyduğu ve merak ettiği bir konuyu belirleyerek planlı bir biçimde, bireysel ya da grup halinde, bir bilim insanı gibi bilimsel araştırmaya dayalı olarak öğretmen rehberliğinde ve belirlenen süre içerisinde araştırması, somut bir ürün olarak ortaya koyması, yaptığı çalışmaları rapor etmesi ve ulaştığı sonuçları sunmasını kapsayan bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanabilir.

Fen bilimleri alanındaki proje çalışmaları öğrencilerin sorumluluk alabilme, bağımsız öğrenme ve bağımsız çalışabilme yeteneklerini de geliştirmektedir (Altun, 2008; Johnsen ve Goree, 2009; Klein, Taveras, Hope King, Commitante Curtis Bey ve Stripling, 2009; Özarslan ve Çetin, 2012). Öğrenciler teorik olarak öğrendiklerini proje çalışmalarında hayata geçirmekte ve yaşamlarında kullanılabilirliğini fark etmektedir. Proje çalışmalarını tamamladığında öğrenciler kendilerini gururlu hissetmekte ve daha iyi projeler için motive olmaktadır (Boondee, Kidrakarn ve Sa-Ngiamvibool, 2011; Jung, Jun ve Gruenwald, 2001). Proje çalışmaları öğrencilere bilgiye ulaşma yolunda öncülük ederek onlara bilim insanı gibi düşünebilmeyi sağlayacaktır. Böylece projeler sayesinde öğrenciler toplumda artık “Ben de varım.” diyebilecek ve insanlığa nasıl katkıda bulunabilirim, düşüncesini pekiştirecektir (Gültekin, 2009; İçelli, Polat ve Sülün, 2007). Projeler öğrencilerin araştırma yapma duyarlılığını geliştirmekte ve gerçek yaşam sorunlarına ilgilerini artırmaktadır (Jung vd., 2001; Klein vd., 2009; Liu, Lou, Shih, Meng ve Lee 2010). Öğrenciler proje çalışmalarında görüşme, internet siteleri, bilimsel dergiler ve makaleler gibi gerçek yaşamdaki bilgi kaynaklarına ulaşmakta, kullanmakta ve ilgili kişilerle iletişime geçmektedir (İçelli vd., 2007; Jung vd., 2001; Klein vd., 2009; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Liu vd., 2010). Proje çalışmaları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarını da olumlu yönde etkilemektedir (Karademir, 2016).

Ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi okul eğitimlerinden kalan zamanlarda BİLSEM de devam etmektedir. BİLSEM’ler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel yeteneklerinin farkına varmalarını ve kapasitelerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Gökdere, 2004). Öğrencilerin özel yeteneklerinin farkına varılması ve geliştirilmesi; sosyal ve psikolojik yönden işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi; proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve becerilerinin artırılması; bilimsel çalışma disiplini kazanma; disiplinler arası çalışma kazanımlarıyla sorun çözmeye yönelik projeler yapmaları bu merkezlerin amaçları kapsamındadır. Esasında bu merkezlerin en önemli amacı, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda bireysel ya da grup halinde proje çalışmaları gerçekleştirebilmesini sağlamaktır (BİLSEM Yönergesi, 2007). Bu doğrultuda öğrencilerin gerçekleştirdiği proje çalışmaları hem bu öğrencilerin eğitimleri hem de BİLSEM’de verilen eğitimin amaçlarına ulaşmasında büyük önem taşımaktadır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik fen programlarında öğrenciler araştırmacı olarak görülmektedir. Bu nedenle üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler proje düşünme sürecinde bilim insanı gibi düşünmeye başlamalı, sorgulamalı, deney yapmalı, problem çözmeli, çözüm bulmalı ve yansıtma gibi bilimsel süreçleri kendisi gerçekleştirmelidir (Van Tassel-Baska ve Stambaugh, 2009). Bu bilimsel süreçte öğrencilerin bilimsel tutum ve davranışları da olumlu yönde gelişebilmektedir.

Bilimsel tutum ve davranışlar; problem çözmeye, bilim üretme, araştırma ve teknik yeterliliklerini uygulama, sorgulayıcı düşünme ve davranışları kapsamaktadır (Ergin ve Özgürol, 2011; Karasar, 2007; Yılmaz, 2005). Bilimsel tutuma sahip öğrencilerin anlama ve bilmeye karşı istekliliği, hata yapabileceğine inanması, düşüncelerde mantık araması, gerçeğin arayışında olması ve doğruluğunu kanıtlama arzusu, güçlükler karşısında sabır göstermesi, olgusal gerçekler ile kişisel görüş ayrımında duyarlılığı, olayların neden ve sonuçlarını araştırması, araştırmaları için

uygun veri toplaması, ölçütle düşünüp karar verebilmesi, bilimsel yayınları okumaktan zevk alması, problemlerin çözümünde planlı ve sistematik düşünebilmesi, olayları eleştirel bir gözle değerlendirmesi gibi özelliklere sahiptirler. Bilimsel düşünen bireyler sorunların çözümünde başkalarının eleştirilerine hoşgörüyle yaklaşır ve değer verirler (Demirbaş ve Yağbasan, 2008; Karasar, 2007; Özden, 2012; Şan ve Boran, 2013).

Bilimsel tutumların ve bilimsel değerlerle ilgili görüşlerin olumlu yönde gelişmesi için öğrencilerin bilimsel çalışmaların yapıldığı, deney aletlerinin ve araç gereçlerin yer aldığı gelişmiş laboratuvarlar, hayvanat bahçeleri, bilim merkezleri ve bilim müzelerine geziler olumlu etki sağlamaktadır. Öğrencilerin bilimsel konularda katıldığı grup etkinlikleri ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimler de öğrencilerin bilimsel tutumlarını ve bilişsel çıktılarını olumlu yönde geliştirmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2008; Desouza ve Czerniak, 2002; Jarvis ve Pell, 2005; Yıldız, 2010). Bu doğrultuda öğrencilerin bireysel ya da grup halinde yaptığı proje çalışmalarının, proje sürecinde öğrenci ve danışman öğretmen arasındaki etkileşim, ailenin proje sürecine katılımı ve destekleri öğrencilerin bilimsel tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bunlara ek olarak bilime yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin bilimsel yaratıcılık potansiyellerinin de daha yüksek olacağı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Deniş-Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015; Kanlı, 2017).

Harold ve Dwight (1984), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilime karşı tutumlarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre, daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şan ve Boran (2013), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarının yüksek olduğu ve bunun sebeplerinden birisi; BİLSEM ortamında bilimsel tutumu yüksek öğrencilerin bilimsel tutumu daha alt düzeyde olan öğrencileri olumlu yönde etkilediği bulgusudur. Camcı Erdoğan (2013b), üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrencilerin ilgi alanı ya da meslek seçimi noktasında bilim yapmayı tercih etmemesinin onların bilimsel tutumlarının yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli kız öğrenciler, bilim yapmanın çok zor olduğuna ve bilim insanının bilim yaparken çok yorgun düşeceklerine inanmaktadır.

Kemaneci (2012), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanlarının az uyuyan, çok okuyan ve irade sahibi olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilim insanlarının niteliğinin içinde bulunduğu toplumu yücelteceğini ve bilim insanı olmanın sıkıcı olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Camcı Erdoğan (2013a), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim yapmanın zor bir iş olduğunu ve bilim insanının yorgun ve çok çalışmaktan gözlerini yoran bir kimse olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Keser (2012) BİLSEM proje üretim çalışması ve Biyoloji Alanı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Programına devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilime ve bilim insanına yönelik tutumlarının diğer programa devam eden öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumları ve tutumlarına etki eden etmenlerin araştırıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin bilimsel tutumlarının geliştirilmesi noktasında eğitimci ve araştırmacılara yeni fikirler sağlayabilir.

Proje çalışmaları, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin farklılaştırılmasında önemli bir stratejidir. Ancak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de gerçekleştirdiği biyoloji proje çalışmalarının yürütülmesinde ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda farklılaştırılmasında bazı sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir (Johnsen ve Goree, 2005; Özarslan ve Çetin, 2018; Ülger, 2011). BİLSEM’de gerçekleştiren biyoloji proje çalışmalarının bilimsel tutumlarına etkisini belirleme konusunda yapılan bu çalışma sonuçlarının eğitimi ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji proje çalışmalarında karşılaştığı sorunlara ilişkin düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışmada kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel desen uygulanmıştır. Kontrol grupsuz desenin seçilmesinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kontrol grubu için yeterli sayıda örneklem öğrenci grubunun olmaması ve BİLSEM’lerin gruplandırma veya sınıf düzeni şekilde düzenlenmesindeki sorunlar etkili olmuştur. Çalışma grubunun bilimsel tutuma ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest ve uygulama sonrasında sontest olacak şekilde aynı ölçme aracı ile tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma, Marmara Bölgesi’nde iki BİLSEM de 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, Biyoloji Alanı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Programı ve Biyoloji Proje Üretimi Programı’na devam eden yaşları 11-18 arasında değişen toplam 46 bireyden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı biyoloji proje çalışmalarına katılmıştır. Çalışmada 15 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ile proje çalışması sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler için gönüllük esasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmaya katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Biyoloji proje çalışması yapan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin demografik özellikleri*

BİLSEM	Cinsiyet	Program		Toplam
		ÖYG	PÜ	
BİLSEM 1	Erkek	7	5	12
	Kız	12	7	19
BİLSEM 2	Erkek	-	3	3
	Kız	7	5	12
Toplam		26	20	46

ÖYG: Biyoloji Alanı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Programı

Uygulama

Çalışmada uygulanan kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel desen Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Çalışmada uygulanan kontrol grupsuz öntest-sontest deneysel desen*

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
Grup	Bilimsel Tutum Ölçeği	Biyoloji Proje Çalışmaları	Bilimsel Tutum Ölçeği Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler biyoloji alanını kendi ilgi, merak ve isteklerine göre seçmiş ve proje çalışması programını gönüllü olarak tercih etmişlerdir. Biyoloji danışman öğretmenleri de öğrencilerin ilgi ve isteklerini değerlendirmekte ve onların tercih ve motivasyonlarına göre biyoloji de proje yapmalarını uygun görmektedir. Yani öğrenciler biyoloji proje çalışmalarına isteyerek başlamaktadır.

BİLSEM’deki proje çalışmaları 2012–2013 eğitim-öğretim yılında ekim ayında başlamıştır. Öğrenciler öncelikle biyoloji danışman öğretmenlerinin rehberliğinde belirledikleri biyoloji proje konuları çerçevesinde proje çalışmalarına başlamışlardır. Projeler haftalık BİLSEM etkinlik saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenleri proje sürecinde öğrencilere danışmanlık yapmıştır. Öğrenciler isteklerine göre bireysel veya grup arkadaşları ile beraber proje çalışmalarını kendileri sürdürmüştür. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri proje konuları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğrencilerin biyoloji proje konuları ve projelere katılan öğrenci sayısı*

BİLSEM	Biyoloji Proje Konuları	f*
BİLSEM 1	BİLSEM biyoloji müzesi projesi	35
	Her yer gen projesi	28
	Balık iskeleti	5
	Böcek türlerinin sınıflandırılması ve sergilenmesi	4
	Kuşların gagaları ile ilgili poster hazırlama projesi	2
	Sigaranın epitel hücrelere etkisi projesi	2
	Akıllı sulamanın adı: Potasyum klorür (KCl) tuzu	1
	Roka muhafızı sineklerle biyolojik mücadele	1
BİLSEM 2	Nöronlar ve nöron modeli	8
	Amigdalinin günlük hayatta kullanımı	1
	Antimikrobiyal parfüm	1
	Fındık yağının antifungal etkisinin araştırılması	1

*Bazı öğrenciler birden fazla proje çalışmasına katıldığından, projelere katılan toplam öğrenci

Öğrenciler proje çalışması ürünleri sınıflarında arkadaşlarına ve yılsonunda merkezlerde yapılan veli ve diğer kişilerin davet edildiği etkinliklerde sunmuşlardır. Bu çalışmalardan bazıları proje yarışmalarına gönderilmiştir. Öğrencilerin projeleri Şubat ayında bazıları ise Mart-Nisan gibi tamamlanmıştır. Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin gerçekleştiği biyoloji proje çalışmalarına araştırmacı haftanın belirli günlerinde gözlemci olarak dâhil olmuş ve öğrencilerin projelerine müdahale etmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarının etkisini belirlemek için biyoloji proje çalışmaları öncesi öntest ve biyoloji proje çalışmaları sonrası sontest şeklinde Bilimsel Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz dönemi başında, üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler henüz biyoloji proje çalışmalarına başlamadan öntest uygulanmıştır. Öğrencilerin projelerin biyoloji danışman öğretmenleri rehberliğinde tamamlanması ve öğrenciler tarafından gerek proje yarışmalarında gerekse kurumlarındaki gösterilerde sunulması sonrası yine tüm öğrencilere sontest uygulanmıştır. Son olarak, çalışma grubunda biyoloji proje çalışmalarına katılan ve gönüllü olan 15 üstün zekâli ve yetenekli öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bilimsel Tutum Ölçeği (BTÖ): Bu ölçek öğrencilerin bilimin doğası, bilim insanlarının çalışma şekilleri ve bilim hakkındaki tutumlarını belirlemek amacı kullanılmıştır. Ölçek, Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye adaptasyonu Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek bilimsel çalışma yöntemi, bilim insanları ve fen bilimleri ile ilgili ifadeleri içermektedir. Ayrıca ölçek, fen bilimlerine ilişkin etkinliklere katılma ve bunlara yönelik tutum ifadelerini de içermektedir. Ölçeğin orijinal şekli 60 maddeden oluşmakta olup Türkçe'ye uyarlama çalışması sonucunda BTÖ'nün madde sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Maddeler 5'li Likert tipi şeklinde düzenlenmiştir: "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum". Ölçeğin tamamlanması için öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin öntest Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısını $\alpha=0.61$ ve son test Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısını $\alpha=0.66$ olarak belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin biyoloji proje çalışmalarının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin düşünceleri sorgulanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliği, dil ve alana uygunluğunu belirlemek amacıyla ilgili alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda iki üstün zekâli ve yetenekliler alanında çalışan akademisyen, bir biyoloji eğitimcisi, bir eğitim bilimci ve iki BİLSEM fen alanı danışman öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, biyoloji projelerinin öğrenciler tarafından proje yarışmalarında veya BİLSEM kurumlarında sunulması sonrası gerçekleştirilmiştir. Her üstün zekâli ve yetenekli öğrenci ile yapılan birebir görüşmeler yaklaşık 5'er dakika sürmüştür. Görüşmeler öğrenciden

izin alınarak ses kayıt cihazı yardımı ile kayıt edilmiştir. Sonrasında görüşme içeriği transkript edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme de öğrencilere “Biyoloji proje çalışmalarında sorunlarla karşılaştınız mı? Evet ise açıklar mısınız?” sorusu yöneltmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada öğrencilerin bilimsel tutum öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20 paket programından faydalanılmıştır. Veri analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci grubu sayısının (N=46) 50'nin altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010). Bulgular normal dağılım göstermediğinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve betimsel analiz istatistiksel yöntemleri ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010; Ural ve Kılıç, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kategoriler çevresinde gruplandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüm veriler, ATLAS-ti 6.2 nitel veri analiz programı yardımı ile kodlanmış, bunlara ait kategoriler oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla nitel veriler, araştırmacılardan birisi ve içerik analiz konusunda tecrübeli bir yüksek lisans öğrencisi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar, görüş farklılığı görülen kodlamaları ve kategorileri tekrar değerlendirmiştir. Ayrıca, bazı öğrenci görüşleri alıntı yapılarak bulgular bölümünde öğrenci numarası verilerek (Ö₂) şeklinde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Biyoloji proje çalışmalarının öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bu testin seçilmesinin sebebi bilimsel tutum ön test puanlarının normal dağılım göstermemesidir. Analiz sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin bilimsel tutum düzeyine ait ön test-son test verilerinin betimsel analizi

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Öntest	46	150.04	9.96
Sontest	46	149.59	10.58

Tablo 4'e göre, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin proje çalışması öncesi bilimsel tutum düzeyine ait ön test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}_{\text{öntest}}=150.04$ ve sontest bilimsel tutum puanları aritmetik ortalaması $\bar{X}_{\text{sontest}}=149.59$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilimsel tutumlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren ilişkili gruplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin bilimsel tutum düzeyine ait ön test-son test puanlarının ilişkili gruplar Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılması

	Son test-Ön test	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Bilimsel Tutum	Negatif sıra	20	22.70	454	-.230*	.818
	Pozitif sıra	23	21.39	492		
	Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı; $p > .05$

Tablo 5'e göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin proje çalışmalarında bilimsel tutum düzeyine ait öntest ve sontest puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t(45) = -.230, p > .05$). Bu durum biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı şekilde olumlu ya da olumsuz etkisinin olmadığını göstermektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji proje çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşme bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji proje çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar

Tema	Alt Tema	f
Proje süreci	Projede mekân, malzeme kullanımı ve temini vb. konularda problem	12
	Proje süresinin yetersizliği	8
	Orijinal ve özgün proje konusu bulamama	4
	Grup arkadaşları arasında uyum sorunları	4
	Yabancı dil, alan yazın gibi nedenlerle proje konusu hakkında yeterli	4
	Projenin tamamlanamaması	3
	Projede istenilen sonuçlara ulaşamama	3
	Proje verilerini değerlendirme ve proje raporu yazma sürecinin sıkıcı ve	3
	Proje sürecinde atıklar ve kirlilik oluşumu (ev, laboratuvar vb.)	3
	Proje yönteminin doğru belirlenmemesi	1
	Teknolojik sorunlar	1
	Projenin uzun sürmesi sonucu öğrenci motivasyonunun düşmesi	1
	Çevre ve Okul	Arkadaşlar veya aile üyelerinin projelerle ilgili alaycı sözleri
Okuldaki yoğun ders programı ve yorgunluk		2
Genel sınavlar (TEOG ve YGS)		1
Okuldaki yönetici, öğretmen ve arkadaşlarının öğrencileri anlamaması		1

Tablo 6'ya göre, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin proje çalışmalarında karşılaştığı sorunlara ilişkin düşünceleri "proje süreci" ve "çevre ve okul" olmak üzere 2 temada düzenlenmiştir. Proje süreci temasında öğrenciler "Proje çalışmalarında mekân, malzeme kullanımı ve temini vb. konularda problem yaşama" (12), "Proje süresinin yetersizliği" (8), "Orijinal ve özgün proje konusu bulamama" (4), "Grup arkadaşları arasında uyum sorunları" (4) ve "Yabancı dil, alan yazın gibi nedenlerle proje konusu hakkında yeterli bilgiye ulaşamama" (4) düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin "Arkadaşlarının ve ailelerinin alaycı sözleri" (2) ve "Okuldaki yoğun ders programı ve yorgunluk" (2) sorunlarının yaşadığı belirlenmiştir. Bulgular ile ilgili örnek düşünceler şu şekildedir:

- Ö41: Proje çalışmasında grup arkadaşlarımızla anlaşmazlıklar yaşadık.
- Ö10: Annemin proje çalışmamız hakkında, siz her hafta gidiyorsunuz balık mı ayıklıyorsunuz, diyerek alaylı konuşması, saçma şeyler yaptığımızı düşündürüyor.
- Ö12: Okulda arkadaşlarım projelerimi anlamıyor ve benimle alay ediyorlar.
- Ö5: Evde yaptığım projemi kaloriferin yanına bir tane masaya koydum. Orada yer kaplıyor ve orayı kirletiyor.
- Ö28: Rapor yazarken bilimsel olmak gerekiyor bu zor bir şeydir, zorlanıyoruz.
- Ö17: Zaman yeterli değildi, zamanımız olsa daha iyi şeyler ortaya çıkabilirdi.
- Ö11: Proje konularının özgünlük ve orijinalliğinde sorun yaşıyoruz. Orijinal konu bulmakta sıkıntı yaşıyoruz.
- Ö20: Okul ödevlerini yapmıyorsun sonra okulda öğretmen kızıyor. Sınavlara hazırlanmamız gerekiyor.

TARTIŞMA

Bu çalışmada biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine ait bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin bilimsel tutumlarının projeler öncesi ve sonrasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular alanyazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarının yüksek olduğu bulguları ile benzerlik göstermektedir (Camcı Erdoğan, 2013a; Harold ve Dwight, 1984; Keser, 2012; Şan ve Boran, 2013). Keser (2012) ise BİLSEM Proje Üretim Çalışması ve Biyoloji Alanı Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Programına devam eden öğrencilerin bilime ve bilim insanına yönelik tutumlarının diğer programa devam eden öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak alanyazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin, Terci, Aydın ve Orbay (2008) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanlarının yaşam biçimleri hakkındaki tutumlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Camcı Erdoğan (2013a; 2013b), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim yapmanın zor bir iş olduğunu, bilim insanının yorgun ve laboratuvarda yalnız çalışan bir insan olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bayri, Koksall ve Ertekin (2016) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanların tembel, dikkatsiz, beceriksiz ve dağınık kişiler olarak düşündüklerini belirtmişlerdir.

Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine etkisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, biyoloji proje çalışmalarının öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak alanyazında Gökdere ve Çepni (2005), proje çalışması amaçlarının öğrencilere bilim insanı olma yolunda katkı sağlama olduğunu vurgulamıştır. Gültekin (2009), proje çalışmalarının öğrencilere bilim insanı bakış açısı kazandırdığını, kendilerini bilim insanı gibi hissettirdiğini ve karşılaştıkları problemleri bilimsel düşünmeyle çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Van Tassel-Baska ve Stambaugh (2009), proje sürecinde öğrencilerin bir bilim insanı gibi düşünmeye başladığını ve bilimsel süreçleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Şan ve Boran (2013), öğrencilerin fen etkinliklerinde arkadaşları ile etkileşiminden bilimsel tutumlarının olumlu etkileneceğini

ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Aslan (2009) proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli olmayan öğrencilerin bilimsel yöntemi keşfetmesine ve bilimsel tutumlarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Sonuçta biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkisinin olmadığı sonucu ile alan yazında yer alan araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Bu sonuç, biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre farklılaştırılmamasından ve proje çalışmalarının yürütülmesinde yaşanan sorunlardan kaynaklanabilir.

Biyoloji proje çalışmalarında gerekli malzeme ve araç gereçlerin temininde ve kullanımındaki yetersizlikler ve proje süresinin yeterli olmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların BİLSEM de yaşanan genel sorunlardan olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Karakuş, 2010; Levent, 2014; Özer Keskin, Keskin Samancı ve Aydın, 2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin proje çalışmalarında, okullarındaki sorumluluklarının fazla (ödevler, sınavlar, merkezi sınavlara hazırlanma) olması nedeniyle proje çalışmaları için ayırabildiği sürenin kısıtlı olması, BİLSEM'e okul sonrasında devam edilmesi gibi sorunlarda yaşanmaktadır (Bishop, 1999; Kurnaz, 2014; Sak, 2012; Sarı ve Öğülmüş, 2014). Bu nedenle öğrencilerden ailelerin ve öğretmenlerin yüksek başarı odaklı beklentileri azaltılabilir, örgün eğitim süresince öğrencilere verilen ödev, sınav vb. sorumlulukları azaltılabilir ya da esnek davranılabilir. Öğrencilerin biyoloji projelerinde zaman planlamasında daha dikkatli davranılabilir, zaman planlamasını öğrencinin kendisinin yapması desteklenebilir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, biyoloji proje çalışmalarında ailelerin ve çevrenin düşüncelerinden ve tutumlarından olumsuz etkilenebilmektedir. Bu nedenle projelerin başarılı şekilde tamamlanması için üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, çevre, biyoloji danışman öğretmeni ve aileler arasında iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede öncelikle öğrenci ailelerinin projelere yönelik duygu, düşünce ve inançları olumlu gelişebilir. Bu sayede öğrencilerin aile temelli sorunlarının ortaya çıkması engellenebilir ve aile desteği sürdürülebilir. Bu durumla ilgili Sak (2012), aile, çevre vb. desteği alan üstün zekâlı ve yeteneklilerin başarılı olabileceklerine inandıklarını ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle biyoloji danışman öğretmenleri öğrencilerin projelerinin nasıl gerçekleştiği ve içeriğinin ne olduğunu aile ile paylaşmalı, neden proje çalışması yapıldığını ve ailenin proje çalışmasındaki rolünü mantıklı bir çerçevede açıklamalıdır. Bu amaçla aileye bir mektup gönderilebilir veya proje sözleşmesi imzalanabilir. Böylece ailesinin proje çalışmalarına desteği sürdürülebilir. Öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklanan sorunlarla ilgili ise gerek üstünlerin örgün eğitimlerinde devam ettiği okullarında gerekse BİLSEM rehberlik servisinden destek alınabilir.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulmakta çoğunlukla zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durum dikkat çekici olarak görülmüştür. Çünkü alanyazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme isteklerinin yüksek, farklı alanlara merak ve ilgi duymaları, ilgilendikleri konularda yaratıcı, keşfetmeyi seven, orijinal fikirler üreten, soru ve sorunlara çok sayıda çözümler üreten ve ortaya koydukları ürünlerin özgün ve orijinal olmasını isteyen bireyler olduğu ifade edilmektedir (Ataman, 2009; Çağlar, 2004; Stuart ve Beste, 2011). Bu

sonuçlar, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu belirlemekle ilgili yeteneklerinin ileri düzeyde olduğunu ve proje konusu tercihlerinde fazla zorlanmalarını gerektiğini düşündürmektedir. Ancak öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu tercihlerinde ve konuların belirlenmesinde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sonuç ile ilgili olarak; biyoloji alanı danışman öğretmenleri öğrencilerin proje konusunun belirlenmesinde süre sınırlandırılmasına gidilmemelidir. Çünkü öğrencilere süre sınırlandırılmasına gidilmediğinde projelerine odaklandığı ve yaratıcı ürünler ortaya koyduğu bilinmektedir (Bishop, 1999). Grup halinde yapılacak biyoloji proje çalışmalarında ise proje konusunun belirlenmesinde beyin fırtınası tekniği kullanılabilir (Powers, 2008).

Öğrenciler biyoloji konusu tercihlerinde ilgi duydukları bir konu hakkında proje problemi için çok sayıda soru geliştirebilir. Burada konunun betimlenmesi, başka konularla ilişkisi, farklı konuyla karşılaştırılması gibi boyutlarda problemler ve sorular oluşturulabilir. Oluşturulan sorularını artırmak için, 'ne, nerede, neden, kim, ne kadar, ne zaman ve nasıl' gibi sürükleyici soru kelimeleri kullanılabilir. Sonrasında öğretmen öğrencilerden proje çalışması için tüm bu üretilen sorulardan bir ya da bir kaçının seçmesini isteyebilir. Ayrıca öğrenciler yeni fikirler için müze, bilim merkezleri, arıtma tesisleri, hayvanat bahçeleri, üniversitelerin araştırma merkezleri ve laboratuvarları, teknolojik merkezler vb. ortamları ziyaret edebilirler.

Öğrencilerin biyoloji projelerine yönelik ilgilerinin devam etmesi için proje konularının yaratıcı, ilgi çekici, öncekilerden farklı, uyarıcı, zenginleştirici, meydan okuyucu zorlukta vb. özelliğe sahip olması önemli görülmektedir (Powers, 2008). Öğrencilerin özgün ve orijinal proje konusu bulamadığı zamanlarda onların en çok ilgisini çeken ve fikirlerini harekete geçiren gerçek yaşam sorunlarından genel, kişisel veya yerel özelliğe sahip olanlara yer verilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve merakları güncel çevre sorunlarına yönlendirilebilir ve projeler öncesi etkinliklere konu edilebilir.

Biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarına katkı sağlaması için proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre farklılaştırılmalı ve planlanmalıdır. Biyoloji projelerinde yaşanan süre yetersizliği, malzeme ve araç gereç eksiklikleri, proje gruplarında yaşanan anlaşmazlık, çevrenin olumsuz düşünce ve inançları gibi sorunlar için iyi bir planlama yapılmalı ve oluşan sorunlar zaman kaybetmeden çözümlenmelidir. Biyoloji projeleri çerçevesinde yapılacak geziler, bilimsel kamplar, kongreler vb. etkinlikler ile bu etkinliklerde danışman öğretmenlerin ve ailelerin katılımı ve desteği de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutumlarını olumlu etkileyecektir (Jarvis ve Pell, 2005).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel konulardaki grup etkinlikleri, hayvanat bahçesi ve bilim merkezleri gibi ortamları gezmesi ve buralardaki uygulamalara katılımı öğrencilerin bilimsel tutumlarını ve bilişsel çıktılarını da olumlu yönde geliştirmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2008; Desouza ve Czerniak, 2002; Jarvis ve Pell, 2005; Keser, 2012; Yıldız, 2010). Böylece projeler öncesi ve sürecinde araştırma yapma ilgi ve isteğinin artması, bilim insanı olma arzusu, bilim insanının çalışma ortam ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma gibi noktalarda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere katkı sağlayabilir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler ortaya konulabilir:

- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji etkinliklerinde çevre, günlük yaşam ve insanlığı ilgilendiren sorunlar/konular ele alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin bu konularla ilgili farkındalığı ve ilgisi geliştirilebilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji proje konularının insanlığa, topluma ve ülkeye fayda sağlayıcı, güncel ve gerçek yaşam problemlerinin çözümüne odaklanan proje konuları tercih edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin projelere ve bilimsel çalışmaya yönelik ilgi, merak ve motivasyonları sürdürülebilir.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin biyoloji projeleri BİLSEM fen laboratuvarlarından ziyade üniversitelerin ya da araştırma merkezlerinin daha donanımlı ve bilim insanlarının çalıştığı laboratuvarlarında gerçekleştirmeleri daha faydalı olacaktır.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre biyoloji projeleri planlanabilir, uygulanabilir ve etkililiği araştırılabilir.
- Bu çalışmaya benzer bir çalışma daha büyük çalışma grupları veya biyoloji dışında kimya ve fizik gibi alanlarda gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Altun, S. (2008). *Proje tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin elektrik konusu akademik başarılarına, fiziğe karşı tutumlarına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Aslan, Ö. (2009). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Ataman, A. (1998). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. Özel eğitim*. (Ed: S. Eripek). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2009). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler*. [online], (23 Ocak 2018), <http://www.fencebilim.com/ustunyetenek/ustunyetenekliler.pdf>.
- Bayri, N., Koksall, M. S., & Ertekin, P. (2016). Investigating gifted middle school students' images about scientists: A cultural similarity perspective. *Science Education International*, 27(1), 136-150.
- Bishop, K. (1999). *Authentic learning and the research processes of gifted students*. [online]. (23 Ocak 2018), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437056.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camcı Erdoğan, S. (2013a). Üstün zekâlı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 125-142.
- Camcı-Erdoğan, S. (2013b). Gifted and talented students' images of scientists. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 3(1), 13-37.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 111-125.
- Çeliker, H. D., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.

- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitimi. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 236–237.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271–299.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2008). Using social learning theory activities to improve the scientific attitudes of 6th class students of primary education. *Fırat University Journal of Social Science* 18(1), 105–120.
- Desouza, J. M. S., & Czerniak, C. M. (2002). Social behaviors and gender differences among preschoolers: Implications for science activities. *Journal of Research in Childhood. Education*, 16(2), 175–188
- Ergin, D. Y., & Özgürol, M. B. (2011). Bilimsel tutum ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27–29 April, Antalya-Turkey.
- Gökdere, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması. (Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gökdere, M., & Çepni S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içieğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 4(4), 204–217.
- Gültekin, Z. (2009). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Harold, H., & Dwight, B. (1984). Attitudes toward science of gifted and nongifted fifth graders. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(5), 483–488.
- İçelli, O., Polat, R., & Sülün, A. (2007). Fen bilgisi laboratuvar uygulamalarında yaratıcı proje desenleri I. Ankara: Maya Akademi Yayınları, 1–2.
- Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53–83.
- Johnsen, S. K., & Goree, K. (2005). *Teaching gifted students through independent study*. F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted and talented* (379–408). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K., & Goree, K. (2009). *Independent study for gifted learners*. (Original work published 2005). Agency-One, Seoul: Academy Press. 387–388.
- Jung, H., Jun., W., & Gruenwald. L. (2001). *A design and implementation of web-based project-based learning support systems*. [online]. (01. Haziran 2018), <http://www.cs.ou.edu/~database/documents/jjg01.pdf>.
- Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1792–1802.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). İlköğretim okullarında fen bilgisi dersinin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 281.
- Karademir, E. (2016). Investigation the scientific creativity of gifted students through project-based activities. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 416–427.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127–144.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Akara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kemaneci, G. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim insanı hakkındaki imajlarının araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Keser, F. F. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Klein, J., Taveras, S., Hope King, S. H., Commitante Curtis Bey, L., & Stripling, B. (2009). *Project-based learning: Inspiring middle school students to engage in deep and active learning*. Division of teaching and learning office of curriculum, standards, and academic engagement. New York: NYC Department of Education.
- Kurnaz, A. (2014). Evaluation of science and art centers in the twentieth year depending on the reports and directors' views. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 1-22.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liu, Y., Lou, S, Shih, R., Meng, H., & Lee, C. (2010). A case study of online project-based learning: The beer king project. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 6(1), 43-57.
- Loveridge, A., & Searle, J. (2009). *The road to independent study*. [online], (31 Mayıs 2018), <http://gifted.tki.org.nz/content/download/3303/24892/file/The%20road%20to%20independent%20study.pdf>.
- MEB BİLSEM Yönergesi, (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. [online], (23 Ocak 2018), http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html.
- Moore, W. R., & Foy, R. L. H., (1997). The scientific attitude inventory: A revision (SAI II). *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.
- Özarslan, M., & Çetin, G. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin fen alanı proje çalışmaları hakkındaki düşünceleri: Bir pilot çalışma. 3. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 14-16 Kasım, Ankara, 206-215.
- Özarslan, M., Çetin, G., Yıldırım, O. B. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ailelerinin bilsem biyoloji proje çalışmaları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1411-1436.
- Özarslan, M., & Çetin, G. (2018). Effects of biology project studies on gifted and talented students' motivation toward learning biology. *Gifted Education International*, 2, 1-17.
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N., & Aydın S. (2013). Science and art centers: current status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), Special Issue, 78-96.
- Özden, B. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinden bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin ve bilimsel tutumlarının öğrencilerin demografik özellikler ve akademik başarıları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness*. (ed. R. J. Sternberg & J. E. Davidson), New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1986). *The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity*. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 216-267.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri*. 2. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Evaluation of the problems faced by teachers and students in science and art centers. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.

- Stuart, T., & Beste, A. (2011). *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek*. (Çev: A. Gönenli), 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 73-82.
- Şan, İ., & Boran, A.İ. (2013). Scientific attitude levels of gifted students (A Case from Malatya). *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 434-454. Doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5956>.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Terci, H., Aydın, M., & Orbay, M. (2008) Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Amasya BİLSEM Örneği. *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi*, 16-17 Mayıs 2008, Ankara.
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ülger, B. B. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programlarının idareci, öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2009). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için eğitim programı*. (Çev. Ed: Serap Emir) İstanbul: Bilimsel Açılım Akademik Yayıncılık, 315-333.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM'ler) üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı, Ankara.
- Yılmaz, F. (2005). *İlköğretimde bilimsel tutum ve davranış kazandırmada fen bilgisi dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Eskişehir.

EJE

Erciyes Journal of Education

Erciyes Journal of Education



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tel: 0.352 207 66 66 Dahili: 37074 / 37215

<http://dergipark.gov.tr/eje>

Volume 2, Number 2