



# EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

**Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**  
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

## EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 3

Sayı: 2

Ağustos 2017



**EKUAD**  
**JETPR**  
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

## JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 3

Issue: 2

August 2017

*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.ekvad.com](http://www.ekvad.com)'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.*

*ASOS, Türk Eğitim İndeksi, Akademik Dizin, Google Scholer, SOBİAD indeksleri ve Dergi Park tarafından taranmaktadır.*

***Dergi Sahibi / Owner***

*Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Baş Editörler / Chief Editors***

*Prof. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD*

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye*

***Sayfa Tasarımı / Page Design***

*Yrd.Doç.Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Kapak Dizayn / Cover Design***

*Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***İletişim Adresi / Address***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: [info@ekvad.com](mailto:info@ekvad.com), [iletisim@ekvad.com](mailto:iletisim@ekvad.com)

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

***Baskı/Publishing***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

## ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxford, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof.Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, ABD*

Doç.Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç.Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç.Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Doç.Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KILDIRIĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Öğr.Gör.Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*



## BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof.Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sefa BULUT *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Tolga ERDOĞAN *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Sibel DAL *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd. Doç.Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA/ SECRETARY

- Arş.Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Alper YORULMAZ, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Orçin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Ahmet VURGUN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Abdullah GÖKDEMİR, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

## İÇİNDEKİLER

Taşkın TAŞTEPE	A Study to Develop an Attitude Scale for Recycling Among High School Students	01-13
Sedat ALTINTAŞ, Sabri SİDEKLİ	Çarpma İşlemi Öğretiminde Napier Çubukları Kullanımı: Birleştirilmiş Sınıflar	14-21
Sakine HAKKOYMAZ, Neşe UYGUN	Dede Korkut Hikâyelerindeki Üstün Yetenekli Çocuklar	22-34
Güler GÖÇEN KABARAN, Salih UŞUN	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforları	35-49
Burcu ŞENLER	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	50-59
Hakan SARAÇ	Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması	60-81
Mithat AYDIN, Türkan ÇELİK	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının İncelenmesi	82-97
Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER, Evrim YILDIZ	İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleşme Durumuna İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri (Çankırı İli Örneği)	98-112



## A Study to Develop an Attitude Scale for Recycling Among High School Students

Taşkın TAŞTEPE<sup>1</sup>

### Abstract

This study aims to develop an attitude scale to determine the cognitive, affective and behavioral attitudes of high school students in terms of recycling which covers reducing, reusing and recycling packaging wastes. 380 students going to the 9th, 10th, and 11th grades of public high schools in Ankara, which are subjected to the Ministry of National Education have participated in the research. Literature was reviewed during the process of developing the scale which resulted in the emergence of the items on cognitive, affective and behavioral aspects of recycling. Expert opinion for the first draft was obtained and the pilot study was conducted. More than one method was employed in validity and reliability studies of the scale. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were employed to collect evidence for structure validity. Exploratory factor analysis demonstrated that the final scale with 10 items had a structure of two factors named as "Giving Emotional Reactions" and "Awareness and Performing Appropriate Behavior". It also showed that the final scale explained 57.955% of total variance. It is seen that factor loading value of each item changes between .521 and .871. The identified factor structure was validated through the confirmatory factor analysis in the process of scale development, in other words, in the exploratory factor analysis. Internal consistency (Cronbach Alfa) coefficient and test-retest coefficient were calculated to figure out scale reliability. Cronbach Alfa coefficient for the whole scale was found as .845, test-retest coefficient was found as .773. The findings of the research show that "Attitude Scale for Recycling" can be used as a valid and reliable evaluation tool.

### Keywords

Recycling  
Reduce  
Reuse  
Recycle  
Attitude scale

### Article Info

Received: 26.05.2017

Accepted: 09.08.2017

Online Published: 30.08.2017

## Lise Öğrencileri İçin Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ambalaj atıklarının azaltımı, tekrar kullanımı ve geri dönüşümünü kapsayan yeniden kazanım konusunda lise öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan tutumlarını belirleyecek bir tutum ölçeği geliştirmektir. Ölçeğin uygulamaları Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselere devam eden ve 9., 10., 11. sınıflarda öğrenim gören toplam 380 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde konu ile ilgili alanyazın incelenmiş ve yeniden kazanım kavramına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren maddeler yazılmıştır. Oluşturulan taslak forma ilişkin uzman görüşü alınmış ve pilot çalışma yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında birden fazla yöntem kullanılmıştır. Yapı geçerliğine kanıt toplamak

### Anahtar Kelimeler

Yeniden kazanım  
Azaltım  
Tekrar kullanımı  
Geri dönüşüm  
Tutum ölçeği

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.05.2017

Kabul Tarihi: 09.08.2017

E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

<sup>1</sup> Öğr.Gör., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, taskintastepe@gmail.com

amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 10 maddelik nihai ölçeğin, “Duygusal Tepkiler Verme” ve “Farkındalık ve Uygun Davranışı Sergileme” olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %57.955’ini açıkladığı görülmüştür. Her bir maddenin faktör yük değerlerinin .521 ile .871 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analiziyle, ölçeğin geliştirilme aşamasında yani açımlayıcı faktör analizinde belirlenen orijinal faktör yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı ve test-tekrar test katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa katsayısının .845, test-tekrar test katsayısının .773 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

## Introduction

People of today negatively affect the natural life and insensibly consume the natural sources to meet their increasing needs. The question how to support the sustainable life in domestic and global levels is one of the biggest worries of humans about the near future (Jeronen, Jeronen & Raustia, 2009). Environmental problems resulted from population growth, rapid urbanization, industrialization and capitalist development (Duygu, 2014; Keleş, 2013) took place in the agendas of the international organizations\* of 1970’s. The importance of environmental education was emphasized and opinions on life sustainability were presented in these organizations (UN, 1972; UNESCO & UNEP, 1975, 1977). World Commission on Environment and Development prepared Brundtland Report in 1987 which hosted the concept of sustainable development for the first time. The sustainable development targets were presented as conserving a healthy environment where the natural sources were not overused and the environment was not excessively polluted while improving the living conditions of each and every human (UN, 1987). Hence, sustainability referring to the infinite functioning of environment without being deteriorated is only possible when the natural sources are preserved.

Sustainability should start when individuals become able to notice the problems in their close environment and provide solutions for them. It is not possible to have a sustainable life without an education to help them raise consciousness and change their attitudes (UNESCO, 2005). The purpose of environmental education is raising individuals who keep to the sustainable life besides being sensitive towards environment (National core curriculum for basic education, 2004; as cited in Jeronen et al., 2009: 2). In these terms, environmental education is suggested as one of the most effective methods of dealing with the threats resulting from the environmental problems (UNESCO & UNEP, 1987). In short, environment is closely related to the concepts of sustainability and education.

Gaining consciousness to preserve the environment through environmental education is a requirement for a sustainable life. One of the subjects of the environmental education for sustainability is “recycling”. Recycling refers to the branches of 3R method which are: Reduce, Reuse and Recycle (Bener & Babaoğlu, 2008; Uğulu, Aydın, Doğan & Başlar, 2014). The importance of raising “recycling” consciousness is emphasized by the increase in the plastic, glass, metal, paper etc. waste which emerges at some places such as homes, schools, playgrounds, workplaces, and shopping centers. A study conducted in six different countries stated that many people were unaware of the effects of their consuming habits on environmental pollution (UNEP & UNESCO, 2001). The result of this study emphasizes on the requirement of raising environmentally sensitive individuals. Environmental education is basically about the attitudes (Avan, 2011). In this regard, environmental education practices on recycling should be employed to have individuals develop positive attitudes towards environment.

While it is highlighted that environmental education should take place in each and every kind and level of education (Taştepe & Aral, 2014), the most effective time to give this education is marked as high school period (Şentürk, 2010). The high school students are in the period of abstract operations

\* United Nations Conference on Human Environment-Stockholm (1972), International Environmental Workshop-Belgrade (1975), Intergovernmental Conference on Environmental Education-Tbilisi (1977)



which is when their approaches to environmental problems and their attitudes towards environment improve, they increasingly participate in the environmental organizations, take active parts in environmental issues and solution seeking processes. This results in an increase in their sensitivity towards environment (Atasoy, 2006). It can be said that the high school students' cognitive, affective and behavioral attitudes towards environment are the signs of their future environmental attitudes. Therefore, it is a must to determine the current attitudes of high school students and provide them with an appropriate environmental education to have them develop positive attitudes towards environment in their adulthood.

There have been several attitude scales to measure the general environmental attitudes of high school students in public education in Turkey (Kansu & Tüysüz, 2009; Metin, 2010; Ugulu, Sahin & Baslar, 2013; Uzun & Sağlam, 2006). It is attention grabbing that the scales on general environmental attitudes refer to diverse subjects because of the multidisciplinary feature of environmental education. Hence, the number of the items on reduce, reuse and recycle in these scales is limited. Literature review demonstrates that the only attitude scale for high school education is the one developed and applied to 10th grade students by Uğulu (2011) to highlight the effect of recycling education. Although the scale consists of attitude items about recycling and recycle, it is seen that the scale mostly addresses general issues about environment like environmental awareness, consciousness and behaviour. Therefore, there is no specific scale focusing on recycling of packaging wastes that high school students come across in their daily lives. In this regard, it is significant to develop an attitude scale to determine the cognitive, affective and behavioral attitudes about the daily reduce, reuse and recycle implementations. Developing an attitude scale to measure the attitudes of high school students towards recycling the packaging wastes is pointed out as the purpose of this research. The research aims to make theoretical and implementary contributions through developing an attitude scale on recycling for high school students. Parallel to this information, the expected contribution of the scale developed accordingly with the purpose of the research points to the importance of the study.

## Method

The research is a scale development study. In this study, survey model from descriptive research methods is used. The characteristics of the study group and the levels on which Attitude Scale for Recycling is developed are given below.

### *Study Group*

Study group of this research covers 380 students going to the 9th, 10th, and 11th grades of public high schools in Ankara, which are subjected to the Ministry of National Education in the education year of 2016-2017. 58.9% (n=224) of the study group consists of female students, while 41.1% (n=156) of it consists of male students. 35.5% (n=135) of the students are 9th graders, 33.4% (n=127) are 10th graders, 31.1% (n=118) of them are 11th graders. The average age of students is 15.4 years (SD= .85).

After finalising the development of the scale, the final version of the scale is conducted twice in every 15 days with 40 students who are from the study sample and assigned an ID number, and so test-retest reliability is calculated.

It is suggested that the number of participants should be 5-10 times bigger than the number of items subjected to factor analysis in scale development studies (Tavşancıl, 2014). When the 14 items trial form of the scale is considered, it can be said that the number of participants in study group meets the given measure and is enough for the research.

### *Developing the Scale*

Attitude Scale for Recycling is prepared to demonstrate the attitudes of high school students towards recycling the packaging wastes. Tavşancıl (2014) suggests that attitudes have three aspects which are cognitive, affective and behavioral. In this regard, the relevant literature was reviewed and 16 items covering the cognitive, affective and behavioral aspects of recycling concept were written. The item writing process was conducted with a high attention paid to having only one expression in each of the items and keeping them appropriate for the field they were meant to. Expert opinions of three

academicians with PhD's in social environmental sciences, measurement and evaluation and child development were taken for the mentioned 16 items. The experts were asked to provide their opinions about expediency, clearance and coherence of the items to take place in the scale. Also, the pilot study was conducted with 20 high school students. As a result of both the expert evaluations and the pilot studies, 3 items which were stated to be not clear and coherent enough were restructured and 2 items were removed from the scale. In the last stance, a trial form of 14 items has emerged. The level to which the participants agree with the items of the scale has been determined by the five-point Likert scale. It is given as: "strongly disagree" (1), "disagree" (2), "neutral" (3), "agree" (4), "strongly agree" (5).

### ***Data Collection***

Content of implementation required from Directorate of National Education in Ankara was taken prior to the research. The participants were informed about the research and its basis on voluntariness before the data collection process. The researcher, himself, collected the data.

### ***Data Analysis***

More than one method was employed to determine the reliability and validity of the Attitude Scale for Recycling parallel to the literature review.

Construct validity was examined to reveal the extent to which the scale serves the purpose. This was proven using exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). When scale development literature is analyzed, it is seen that the ideal practice in the psychological scale development is conducting EFA and CFA on two different sample groups (Kline, 2011). On the other hand, there are studies that EFA and CFA are conducted on the same data set as well (Akbaba Altun & Büyüköztürk, 2011; Alıcı, 2013; Başbay & Kağnıcı, 2011; Kaynak, Özhan & Kan, 2017; Kılıç Çakmak, Çebi & Kan, 2014; Yılmaz, Altunkurt & Çokluk, 2011).

In EFA, the factors to which the items of this scale were related were revealed. Kaiser Meyer Olkin (KMO) test and Barlett's Test of Sphericity were applied to determine if the data were confirming to the factor analysis. Varimax orthogonal rotation technique was used in obtaining the factors. The factors emerging through the analysis were named and interpreted. In CFA, the compatibility of the model having been brought in EFA was controlled. This compatibility was evaluated through the values provided by Chi-square goodness of fit ( $\chi^2$ ), root mean square error of approximation (RMSEA), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), standardized root mean square residuals (SRMR), non-normed fit index (NNFI) and comparative fit index (CFI) (Büyüköztürk, 2017; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

The whole attitude scale and Cronbach Alfa coefficient of the factors that constitute the scale were calculated to determine the reliability of the scale and test-retest coefficient was calculated to extend the evidences of this reliability (Tavşancıl, 2014). Analysis of the items were conducted with the relevance of the differences between the item averages of top 27% and bottom 27% employing item-total correlation and t test (Büyüköztürk, 2017).

## **Findings**

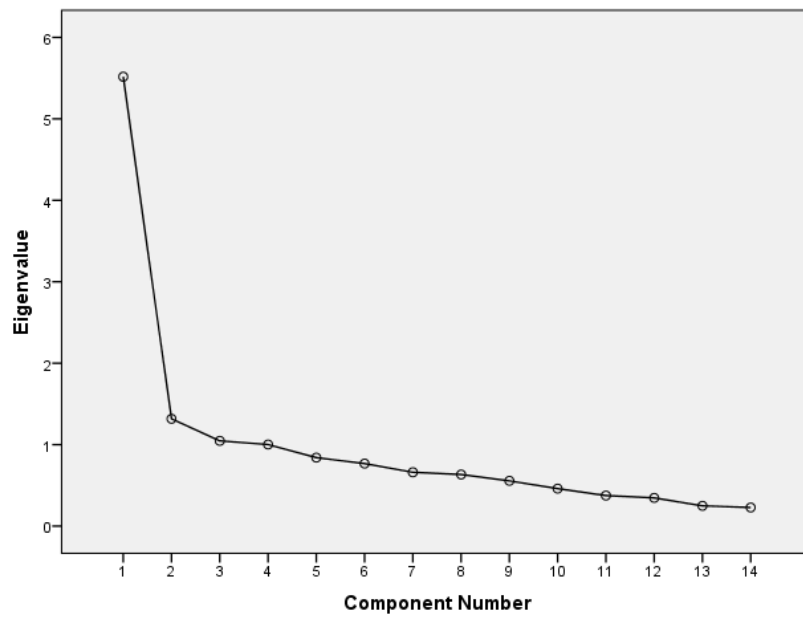
### ***Findings for Validity***

Exploratory factor analysis was conducted for construct validity of Attitude Scale for Recycling. Considering the data provided by 380 students, the 14 items of the scale were subjected to the principal components analysis (with an option of varimax rotation). Kaiser Meyer Olkin (KMO) test that shows the convenience of the data for factor analysis was employed. The values of Bartlett's Test of Sphericity were found to check if the data came from multivariate normal distribution (Çokluk et al., 2016). The value of .889 for the scale that is obtained by examining the values of KMO is regarded as "very good" for the factor analysis of the data (Tavşancıl, 2014). Besides, the results of Bartlett's Test of Sphericity ( $\chi^2=2071.974$ ;  $df=91$ ;  $p=.000$ ) reveals a significant relationship between the variables in the scale. This conclusion points to the convenience of the data for factor analysis. In the Table 1, the eigenvalues and percentages of variance associated with each factor according to the first EFA results are presented.

**Table 1.** Eigenvalues and percentages of variance associated with each factor

Factors	Eigenvalue	% of Variance
<b>F1</b>	5.517	39.406
<b>F2</b>	1.317	9.410
<b>F3</b>	1.046	7.473
<b>F4</b>	1.002	7.154

Four factors whose eigenvalue equals to more than 1 have been found in EFA result of the scale. The variance explained of these four factors equals to 63.442%. The scree plot of EFA is shown in the Figure 1.

**Figure 1.** Exploratory factor analysis-Scree plot

It is emphasized that the factor loading value should be equal to .40 to demonstrate an item in a factor (DeVellis, 2003; Field, 2005). All of the items in the scale have given a value over .40, which is the crossing limit for any factors, at the first level of the factor analysis. However, since the items numbered as 2, 8, and 1 have had a high loading value at more than one factor and the difference between their loading values at two factors is less than .10 and the item numbered 6 did not meet the acceptance level of .40, they all have been excluded from the analysis. In the Table 2, factor loading values of the items are presented.

**Table 2.** Factor loading values of the items

No	Item	Factor 1	Factor 2	Common Factor Variance
7	I feel happy when people seeing the plastic, glass, metal, paper wastes at the street throw them into the recycle box.	<b>.871</b>	.169	.78
9	I get angry when people throw the plastic, glass, metal, paper wastes in the street.	<b>.786</b>	.152	.64
14	I feel happy when my family and friends use recycle.	<b>.781</b>	.311	.70
5	I feel happy when the plastic, glass, metal, paper wastes become reusable through recycling.	<b>.747</b>	.257	.62
3	I feel happy when there are recycle boxes where I am.	<b>.736</b>	.258	.60
11	I know that the plastic, glass, metal, paper wastes are not garbage.	.307	<b>.797</b>	.72
13	I know that the plastic, glass, metal, paper wastes should not be thrown into the garbage can.	.236	<b>.789</b>	.67
4	I use the recycle boxes to recycle the wastes of plastic, glass, metal, paper.	.245	<b>.609</b>	.43
10	When I am outside I use the bottle of water that I have been carrying with me instead of buying one.	.058	<b>.536</b>	.29
12	I reuse the plastic bottles, glass jars, tin cans etc. for other purposes.	.164	<b>.521</b>	.29
Eigenvalues:		3.328	2.468	-
Verince Explained:		33.278	24.677	-
Total Variance Explained:		57.955		-

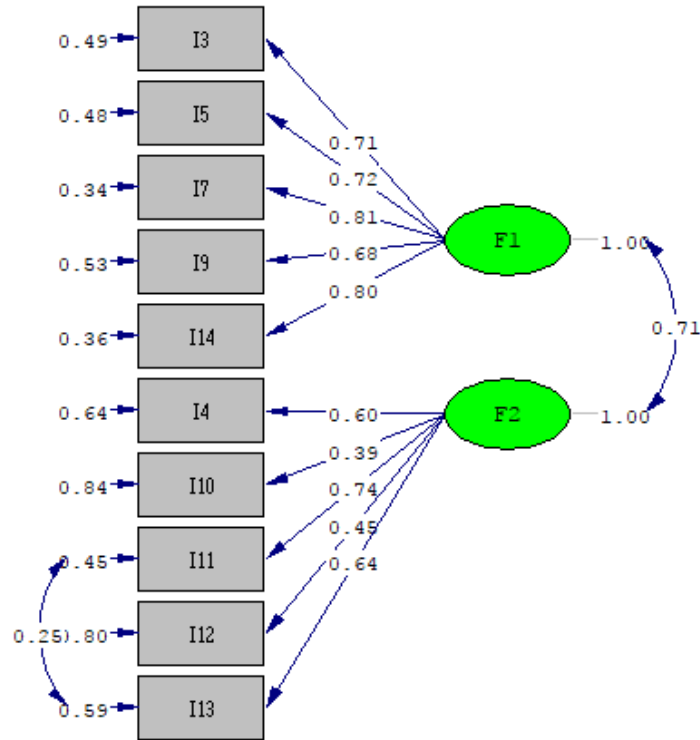
Examining Table 2, it seems that the scale of 10 items is collected in two factors. Both of the factors consist of 5 items. EFA results show that the loading value of the first factor changes between .736 and .871, while the loading value of the second factor changes between .521 and .797. Two factors of the scale explain 57.955% of the total variance. The first factor, which is named as Giving Emotional Reactions, explains 33.278% of the total variance while the second one, which is named as Awareness and Performing Convenient Behavior, explains 24.677% of total variance. Common factor variances of the items in the scale change between .29 and .78. This can be interpreted as an existence of homogeneity among the variables since the common factor variance is bigger than .20 (Tabachnick & Fidel, 2001).

Correlation values have been examined to determine the relationship between two sub-factors, which emerged as a result of EFA. If the correlation coefficient has an absolute value of .70-1.00, it means that there is a close relationship; while if the correlation coefficient has an absolute value of .70-.30, it means that there is an average relationship (Büyüköztürk, 2017). In this regard, there is an average, positive and significant relationship between factors ( $r=.514$ ,  $p<.01$ ). The results can be given as evidences for construct validity.

CFA was conducted to evaluate the construct validity of the model emerging after EFA. In CFA that was conducted on the construct of two factors, at first, t values regarding the latent variables' explanation of observed variable are examined. As a result of the calculation, it is seen that t values of the items change between 6.32-18.34. In this context, t values are significant at .01 level since t values are higher than 2.56 (Çokluk et al., 2016). Also, goodness of fit indexes without any modification are given as follows: [ $\chi^2=103.75$ ;  $df=34$ ;  $\chi^2/df=3.05$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.07; GFI=.95; AGFI=.92; SRMR=.05; NNFI=.97; CFI=.97].



When the modification suggestions coming from the analysis results are examined, it is seen that the modification to be carried out between I11 and I13 will have enormous contributions to  $\chi^2$ . The results of the investigations have shown that I11 and I13 assess similar situations, therefore an invisible relationship between these two items is acceptable and modification suggestion was taken into account. Figure 2 gives a model of a construct of two factors.



**Figure 2.** Loading values for CFA

After modification, it is identified that t values are between 6.93-18.35 so t values are significant at .01 level. Goodness of fit indexes of the model are as follows: [ $\chi^2=77.72$ ;  $df=33$ ;  $\chi^2/df=2.35$  ( $p=.000$ ); RMSEA=.06; GFI=.96; AGFI=.93; SRMR=.03; NNFI=.98; CFI=.98]. In the literature, it is indicated that there is a perfect fit when  $\chi^2/df$  value is less than 2.5 for small samples. Also, if RMSEA and SRMR indexes are .08 or lower, and other indexes are higher than .90 and closer to 1; the goodness of fit is better. When the goodness of fit indexes of the model are examined, it seems that  $\chi^2/df$  (Kline, 2011), GFI (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), SRMR (Brown, 2006), NNFI and CFI (Hu & Bentler, 1999) values refer to the perfect fit; RMSEA (Hu & Bentler, 1999) and AGFI (Hooper et al., 2008) values refer to a good fit. These values point that the items of the scale represent the construct, in other words the model conforms to the results gathered via EFA.

### *Findings on Reliability and Item Analysis*

Internal consistency (Cronbach Alfa) coefficient and test-retest coefficient have been calculated to reassure the reliability of the scale. The findings of these analyses are provided in Table 3.

**Table 3.** Cronbach Alfa and test-retest reliability coefficient

	Number of the Items	Cronbach Alfa <sup>1</sup>	Test-Retest <sup>2</sup>
Giving Emotional Reactions	5	.874	.838
Awareness and Performing Convenient Behavior	5	.695	.796
Attitude Scale for Recycling	10	.845	.773

<sup>1</sup>n=380      <sup>2</sup>n=40

Table 3 shows that Cronbach Alfa coefficient has been calculated as .845 for the whole scale, as .874 for the first factor of the scale named as Giving Emotional Reactions and as .695 for the second factor named as Awareness and Performing Convenient Behavior. Having a Cronbach Alfa coefficient at .80's refers to high reliability, at .60's refers to enough reliability (Alpar, 2016; Özdamar, 2015). To determine the test-retest reliability of the scale, the final form of it has been implemented on a study group, which was subjected to the implementation before, twice in every 15 days. It has been seen that the correlation coefficient values are high for the whole scale ( $r=.773$ ) and its factors ( $r_1=.838$ ,  $r_2=.796$ ) in terms of test-retest reliability (Büyüköztürk, 2017). This result can be interpreted like that the scale is consistent against elapsed time. Parallel to these findings, it can be said that Attitude Scale for Recycling is a reliable evaluation tool.

Firstly, item-total correlations have been calculated to determine if each item assesses the characteristic it is supposed to do and how adequate it is to discriminate the individuals in terms of the characteristics it has assessed. Secondly, t-test has been employed to demonstrate the relevance of the difference between average item points of bottom 27% and top 27% (Büyüköztürk, 2017). The results of the item analysis are provided at the Table 4.

**Table 4.** Item analysis results

No	Item-Total Correlation <sup>1</sup>	t (Bottom 27%-Top 27%) <sup>2</sup>
7	.678	13.547***
9	.592	11.674***
14	.698	15.335***
5	.624	12.008***
3	.623	14.908***
11	.648	15.536***
13	.575	13.471***
4	.476	11.943***
10	.311	10.617***
12	.380	9.879***

<sup>1</sup>n=380    <sup>2</sup>n1=n2=103    \*\*\*p<.001

Table 4 presents that item-total correlation values of the final scale items change between ( $r=.31$ ) and ( $r=.69$ ). It is pointed out that the items with .30 and more points of item-total correlation discriminate the individuals better (Büyüköztürk, 2017). It is also seen that the t-values of the items are significant ( $p<.001$ ). These results can be claimed to mean that reliability of the items in the scale is high, they discriminate the students in terms of methodological competencies and they are meant to assess the same behavior.

### Conclusion and Suggestions

This research aims to develop an attitude scale to determine the cognitive, affective and behavioral attitudes of students towards recycling which covers reducing, reusing and recycling the packaging wastes. The results of the analysis emphasize on the most significant finding of the research that is developing of an evaluation tool to demonstrate the attitudes of students towards recycling the packaging wastes.

When validity and reliability results of the developed scale are analyzed, it is identified that the scale has acceptable reliability level both in general and on the basis of the factors. It is find out that the scale is able to both assess the feature that is meant to and discriminate the individuals that have the feature to be assessed from the ones that do not have. Expert opinions are used to determine the content validity; exploratory and confirmatory factor analyses are used to determine the construct validity of the developed scale. Also, it is identified that standardized factor loadings are at the sufficient level and t-values are significant. Fit indices considered on the model evaluation refer to that there is a rapport at

the acceptable level between data and model type. As a result of this study, it can be stated that the scale will satisfy an important need in the related literature, and also it has a feature of being an evaluation tool with sufficient psychometric properties that can be used in the future researches.

Attitude Scale for Recycling is a five-point Likert scale. It consists of 10 items and two factors. The items numbered 2, 4, 6, 8, and 10 take place in the factor of Giving Emotional Reactions while the items numbered 1, 3, 5, 7, and 9 take place in the factor of Awareness and Performing Appropriate Behavior. All of the items consist of affirmative sentences. (Appendix). The highest collective score of the scale is 50 while the lowest is 10. The score is directly proportional to the positiveness of attitudes of the students. Such an evaluation tool can be employed in studies to determine the attitudes of the students towards this issue, change the negative ones and improve the positive ones.

Exploratory and confirmatory factor analyses have been conducted on the same study group, which is the limitation of the study. The study group of the research is also limited to the 9th, 10th, and 11th graders at public high schools in Ankara that are subjected to the Ministry of National Education. With regard to these limitations, the new researches using the Attitude Scale for Recycling may consist of confirmatory factor analysis and reliability analysis. In case of using the scale with the university students, it would be beneficial to create validity and reliability evidences for this group as well. This would provide evidences toward the structure of the scale.

The findings about the validity and reliability of Attitude Scale for Recycling show that the scale is competent enough to be used to determine the attitudes of high school students towards recycling packaging wastes. Also, the scale is functional thanks to the facts that being economic in terms of time and cost, its easy implementation and practical grading.

## References

- Akbaba, Altun, S. & Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi [Change tendencies scale development]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması [Development of an attitude scale towards school: A study on reliability and validity]. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve Eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik* [Sport, health and applied statistics and validity-reliability with examples from educational sciences] (4th ed.). Ankara, Turkey: Detay Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi* [Education for environment: Child nature interaction]. Bursa, Turkey: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi* [Plastics and plastic waste, recycling and environmental effects of student attitude determination of issues]. Master's thesis, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Perceptions of multicultural competence scale: A scale development study]. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Bener, Ö., & Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi [Sustainable consumption behaviour and consumer education as a tool in raising environmental awareness]. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-dergisi*. Retrieved from <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* [Data analysis handbook for social sciences: Statistics, research design, SPSS applications and interpretation] (23rd ed.). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* [Multivariate statistics SPSS and LISREL applications for social sciences] (4th ed.). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Duygu, E. (2014). Güncel çevre sorunları [Current environmental issues]. In H. Reyhan, A. Mutlu, H. H. Doğan & A. S. Reyhan (Eds.), *Sosyal çevre bilimleri* [Environmental social sciences] (pp. 57-94). Ankara, Turkey: Siyasal Kitabevi.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jeronen, E., Jeronen, J., & Raustia, H. (2009). Environmental education in Finland: A case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 1-23.
- Kansu, Y. & Tüysüz, C. (2009). Atık pillerle ilgili ortaöğretim öğrencilerinde çevre bilincinin oluşturulması [Creating an environmental awareness to high school students about waste batteries]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 123-127.
- Kaynak, S., Özhan, M. B., & Kan, A. (2017). Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması [ A study on the development of a school motivation scale for middle school students]. *Turkish Studies*, 12(4), 293-312.
- Keleş, R. (2013). *100 soruda çevre: Çevre sorunları ve çevre politikası* [100 questions about nature: Environmental issues and environmental policy]. İzmir, Turkey: Yakın Kitabevi Yayınları.
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk ölçeği geliştirme çalışması [Developing a social presence scale for e-learning environments]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Metin, M. (2010). A study on developing a general attitude scale about environmental issues for students in different grade levels. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2). Retrieved from [https://www.ied.edu.hk/apfslt/v11\\_issue2/metin/](https://www.ied.edu.hk/apfslt/v11_issue2/metin/)
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1* [Statistical data analysis package-1] (10th ed.). Eskişehir, Turkey: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Şentürk, S. (2010). *İngiltere'deki ortaöğretim çevre eğitiminin UNESCO ve UNEP ilkelerine göre incelenmesi* [Evaluation of secondary environmental education in England in accordance with the UNESCO and UNEP principles]. Master's thesis, Marmara University, İstanbul, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taştepe, T. & Aral, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarının incelenmesi [Investigation of university students' environmental knowledge & attitude]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 142-153.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* [Measurement of attitudes and data analysis with SPSS] (5th ed.). Ankara, Turkey: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ugulu, I., Sahin, M., & Başlar, S. (2013). High school students' environmental attitude: Scale development and validation. *Int J Edu Sci*, 5(4), 415-424.
- Ugulu, İ. (2011). *Yeniden kazanım eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin bilgi, tutum ve davranışı üzerine etkileri* [The impact of recycling education on the knowledge, attitude and behavior of secondary school students]. Doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ugulu, İ., Aydın, H., Doğan, Y., & Başlar, S. (2014). Yeniden kazanım eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin ekoloji konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi: besin ağı ve besin piramidi örneği [The impact of recycling education on high school students' conceptual understanding about ecology: A study on food web and pyramid]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 477-497.
- UN (1972). *Report of the United Nations conference on the human environment*. Retrieved from <http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>
- UN (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- UNEP & UNESCO (2001). *Is the future yours?.* Retrieved from <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/2884-IsFutureYours.pdf>



- UNESCO (2005). *United Nations decade for education for sustainable development (2005-2014): International implementation scheme*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO & UNEP (1975). *Belgrade charter: A framework for environmental education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608EB.pdf>
- UNESCO & UNEP (1977). *Intergovernmental conference on environmental education*. Retrieved from [http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi\\_1977.pdf](http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf)
- UNESCO & UNEP (1987). *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölççeği geliştirme ve geçerliliği [Development and validation of an environmental attitudes scale for high school students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölççeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Developing the educational belief scale: The validity and reliability study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343-350.

### Appendix. Attitude Scale for Recycling

Dear Students,

This scale has been prepared to determine the attitudes of high school students towards reducing, reusing and recycling the packaging wastes.

You are expected to read each item in the scale and mark the appropriate option regarding the degree to which you agree with the statement. The answers that you will offer for the items will be used in a research and kept confidential. Thank you for cooperating.

Mark only one option for each item please.		Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
		1	2	3	4	5
1.	I use the recycle boxes to recycle the wastes of plastic, glass, metal, paper.					
2.	I feel happy when there are recycle boxes where I am.					
3.	I know that the plastic, glass, metal, paper wastes are not garbage.					
4.	I feel happy when the plastic, glass, metal, paper wastes become reusable through recycling.					
5.	I know that the plastic, glass, metal, paper wastes should not be thrown into the garbage can.					
6.	I feel happy when people seeing the plastic, glass, metal, paper wastes at the street throw them into the recycle box.					
7.	I reuse the plastic bottles, glass jars, tin cans etc. for other purposes.					
8.	I get angry when people throw the plastic, glass, metal, paper wastes in the street.					
9.	When I am outside I use the bottle of water that I have been carrying with me instead of buying one.					
10.	I feel happy when my family and friends use recycle.					

## Ek. Yeniden Kazanıma Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, ambalaj atıklarının azaltımı, tekrar kullanımı ve geri dönüşümünü kapsayan yeniden kazanım konusunda lise öğrencilerinin tutumlarının belirlenmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Sizden beklenen ölçekteki her bir maddeyi okumanız ve maddeye katılma düzeyinize göre seçeneklerden size uygun olanını işaretlemenizdir. Ölçekte yer alan maddelere vereceğiniz yanıtlar araştırma amacı ile kullanılacak ve gizli tutulacaktır. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Her bir madde için yalnızca 1 seçenek işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Plastik, cam, metal, kâğıt atıkların geri dönüştürülebilmesi için geri dönüşüm kutularını kullanırım.					
2.	Bulduğum ortamda geri dönüşüm kutuları olunca mutlu olurum.					
3.	Plastik, cam, metal, kâğıt atıkların çöp olmadığını bilirim.					
4.	Plastik, cam, metal, kâğıt atıkların geri dönüşüm ile yeniden kullanılabilir hale gelmesinden mutlu olurum.					
5.	Plastik, cam, metal, kâğıt atıkların çöp kutusuna atılmaması gerektiğini bilirim.					
6.	İnsanların sokakta gördüğü; plastik, cam, metal, kâğıt atıkları geri dönüşüm kutusuna atmalarından mutlu olurum.					
7.	Plastik şişe, cam kavanoz, konserve kutusu vb. eşyaları başka amaçlar için yeniden kullanırım.					
8.	İnsanların plastik, cam, metal, kâğıt atıkları sokağa atmalarına kızırım.					
9.	Dışarıda olduğum zamanlar su satın almak yerine yanımda taşıdığım su şişesini kullanırım.					
10.	Arkadaşlarımın ve ailemin geri dönüşüm yapmalarından mutlu olurum.					



## Çarpma İşlemi Öğretiminde Napier Çubukları Kullanımı: Birleştirilmiş Sınıflar<sup>1</sup>

Sedat ALTINTAŞ<sup>2</sup>, Sabri SİDEKLİ<sup>3</sup>

### Öz

Öğrenciler soyut bir bilim olan matematiğe karşı olumsuz tutumlara sergilemektedir. Bu sebeple matematik öğretiminde farklı yöntem tekniklerin kullanımının başarıyı artırıcı olabileceği söylenebilir. Napier çubuklarının her birinde, 0'dan 9'a kadar olan rakamlardan birinin 1'den 9'a kadar katları vardır. Napier çubukları, toplama yardımıyla çarpma, çıkarma yardımıyla bölme yapmada kullanılabilir. Bu çalışmada, çarpma işlemi öğretiminde Napier çubukları kullanımının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, matematik öğretiminde yeni bir yöntemin tanıtması ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma deneme öncesi desenlerden tek gruplu ön-test-son-test modeline göre hazırlanmıştır. Çalışmaya, çarpma işlemi öğretiminde Napier çubukları kullanımının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacı ile 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde bulunan bir devlet okulunda birleştirilmiş sınıf olarak ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören altı kız, beş erkek öğrenci olmak üzere 11 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön-test puanlarının ortalamaları 36.09, son-test puanlarının ortalamaları 76.45 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgulara göre çarpma işlemi öğretiminde Napier çubukları kullanımının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### Anahtar Kelimeler

Napier çubukları  
Çarpma işlemi öğretimi  
Birleştirilmiş sınıflar

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.02.2017  
Kabul Tarihi: 22.02.2017  
E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## The Effects of Napier Sticks Used in Multiplication Teaching On Learners' Academic Success in Multigrade Classes

### Abstract

The learners have a negative perspective for math that is a pure science. Therefore, it can be said that using different methods and techniques in math teaching can increase academic success. On each Napier Stick, there are numbers from 0 to 9 and the multiples of these numbers. Napier sticks can be used for multiplication with the help of addition and these can be used for division with the help of subtraction. In this study, it is aimed to reveal that the effects of Napier sticks on learners' academic success in multiplication teaching and the learners in this study

### Keywords

Napier sticks  
Multiplication teaching  
Multigrade classes

### Article Info

Received: 15.02.2017  
Accepted: 22.02.2017

<sup>1</sup> Bu makale 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, sedataltintas@mu.edu.tr

<sup>3</sup> Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ssidekli@mu.edu.tr



are in multi-grade classes. It is thought that this study can contribute the literature as revealing a new teaching technique in math teaching. This study is conducted as using a one-sample pre-posttest model. In this study, in order to determine the effects of using Napier sticks in multiplication teaching on learners' academic success, 11 young learners who are the pupils of 2., 3., and 4. grades in multi-grade classes in a primary school in Mugla are participated. As a result of the study, it is seen that there is a significant difference on the results of pre-test and post-test. In the study, the mean score of learners in pre-test is 36.09, the mean score of post-test is 76.45. As a result of the study, it can be suggested that using Napier sticks in multiplication teaching has a positive effect on learners who are thought in multi-grade classes.

Online Published: 30.08.2017

## Giriş

Eğitim araştırmalarında öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için 'nasıl daha iyi öğretebiliriz' sorularına cevap aramaktadır. Bu zamana kadar eğitim alanında pek çok önemli öğretim tekniği gelişmiş, gelişmeye de devam etmektedir. Öğrenciler sahip oldukları bireysel farklılıklar ile farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine sahiptirler. Bu nedenle eğitimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim matematik dersinde birden fazla yöntem kullanılmadığı, en çok düz anlatım ve soru- cevap yöntemlerinin kullanıldığı, ayrıca öğretmenlerin değişik yöntemler konusunda yetersiz oldukları, yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, matematik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre bu konuda biraz daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır (Kösece ve Taşkaya, 2015; Orbeyi, 2007; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006; Toptaş, 2012; Yıldırım, 2009).

Matematik öğretiminde ülkemizde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Öğrenciler soyut bir bilim olan matematiğe karşı olumsuz tutumlar sergilemektedir. Bu sebeple matematik öğretiminde farklı yöntem tekniklerin kullanımının başarıyı artırıcı olabileceği söylenebilir. Öğrenme ortamlarının amacı, bireyin duyu organlarına hitap edecek unsurların öğrenme ortamına taşınarak öğretimin etkinliğini arttırmaktır. Soyut matematiksel ifadeleri görselleştirerek somut ve açık bir şekilde sunmak için tasarlanan etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve hayal dünyalarının gelişmesine yardım ederler (Thompson, 1992). Öğrenme sürecinde öğrenenleri pasif tutmak yerine öğreneni bilgiyi oluşturma sürecine dahil eden yaklaşımlar benimsenmelidir (Shaw, 1999). Zihinsel olgunluğa erişmemiş öğrencilere matematiksel kavramlar, sadece sözel ifadelerle veya sembollerle anlatıldığı zaman, kendilerine soyut gelen bu kavramları anlayamamaktadırlar (Piaget, 1952). Piaget ilköğretim düzeyindeki çocukların matematiksel kavramları kavrayabilmeleri için çeşitli tecrübeleri yaşayabilecekleri etkinliklere ve çizimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Gürbüz, Çatlıoğlu, Birgin ve Erdem, 2010). Öğrenme ortamlarında etkinliklerin kullanımı; öğrenciyi merkeze almakta, daha zengin öğrenme fırsatları sunmakta, matematik yapmayı ve sevmeyi sağlamakta, matematik öğretimini eğlenceli hale getirmekte, matematiğin yazılmasına ve tartışılmasına fırsat vermekte ve öğrenci motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır.

Çarpma, aynı sayının çok kereler toplamının alınması işleminin kısa yazılışdır (Altun, 2005). Pesen (2006) çarpma işlemini, eşit terimli toplama işleminin kısa yoldan yapılışı olarak tanımlamıştır. Baykul (2003)' a göre çarpma işlemi iki sayıdan bazı kurallarla üçüncü bir sayı elde etme işidir. Altun (2005), çarpma işlemi öğretiminde ritmik saymalar dolayısıyla çarpım cetvelinin öğrenilmesinde saymada kullanılacak materyalin öğrenciler tarafından oluşturulmasının önemine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin bu şekilde yaptıkları saymanın kendilerine daha anlamlı geleceğini belirtmiştir. Somut işlemler döneminde yer alan İlköğretim I. Kademe öğrencileri için beceri öğretiminde birçok duyu organına hitap edecek görsel araç- gereçlerden yararlanılması öğretimin başarıyla gerçekleşmesini sağlayacaktır (Gürbüz et al., 2010).

1550-1617 yılları arasında yaşamış ünlü İskoç matematikçi John Napier, çarpma ve bölme işlemlerini kolay yapmanın yollarını aramakta iken çalışmalarının sonucunda üzerinde rakamlar bulunan özel çubukların kullanıldığı bir hesaplama yöntemi bulmuştur. Napier çubukları, ilk bilgisayarların oluşma mantığı ve algoritmasını tetikleyen modern abaküs olarak tarif edeceğimiz hesaplama aracıdır. Bu çubuklar, onun adıyla yani Napier çubukları ya da Napier kemikleri olarak

isimlendirilmektedir. Napier çubukları ilk hesap cetvelleri için de esin kaynağı olmuştur. Napier'in yaşadığı dönemde çubuklar büyük sayılarla uğraşmaları gereken gökbilimciler, denizciler ve tüccarlar tarafından yaygın olarak kullanılmıştır. Napier çubuklarının her birinde, 0'dan 9'a kadar olan rakamlardan birinin 1'den 9'a kadar katları vardır. Napier çubukları, toplama yardımıyla çarpma, çıkarma yardımıyla bölme yapmada kullanılabilir. Ayrıca bu çubuklarla bir sayının hangi iki aynı sayının çarpımı olduğunu bulmak yani karekök alma işlemleri de yapılabilir.

Bu çalışmada, çarpma işlemi öğretiminde Napier çubukları kullanımının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Napier çubukları ülkemizde çok fazla kullanılmayan bir yöntemdir. Bu çalışmanın, matematik öğretiminde yeni bir yöntemin tanıtılması ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırma deneme öncesi desenlerden tek gruplu ön test-son test modeline göre hazırlanmıştır. Tek grup ön test-son test modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler uygulanır. Araştırma sonrasında katılımcıların son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olması durumunda bunun yapılan uygulamadan kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır (Karasar, 2012).

#### Çalışma Grubu

Çalışmaya, çarpma işlemi öğretiminde Napier çubukları kullanımının birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacı ile 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde bulunan bir devlet okulunda birleştirilmiş sınıf olarak ikinci sınıf (dört kişi), üçüncü sınıf (beş kişi) ve dördüncü sınıflarda (iki kişi) öğrenim gören altı kız, beş erkek öğrenci olmak üzere 11 öğrenci katılmıştır.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından her sınıf düzeyi için 3 farklı uzman görüşü alınarak başarı testleri geliştirilmiştir. Uzmanlardan ikisi Sınıf Öğretmenliği Alanında matematik öğretimi üzerine çalışmaları bulunan öğretim elemanıdır. Diğer uzman ise beş yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip sınıf öğretmenidir. Başarı testleri matematik öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her sınıf düzeyine yönelik başarı testlerinden bir kısım örnekler aşağıda sunulmuştur:

Şekil 1: 2. Sınıflar Başarı Testi

2- Aşağıdaki toplama işlemlerinin kısa yolu olan çarpma hallerini yanına yazarak sonuçlarını yazınız

5+5+5+5+5 = ... x ... = .....

4 +4+4+4= ... x ... = .....

3+3+3+3+3+3+3+3+3=... x ... = .....

1+1+1+1=... x ... = .....

3- Aşağıdaki çarpma işlemlerini yapınız.

a) 32 X 0 =            b) 7 X 9 =            c) 29 X 1 =            ç) 9 X 7 =

d) 10 X 8 =            e) 6 X 10 =            f) 4 X 8 =            g) 1 X 29 =

4- Bir tabakta 5 tane elma varsa 17 tabakta toplam kaç elma vardır?

Şekil 2: 3. Sınıflar Başarı Testi

9- İki basamaklı en büyük doğal sayı ile iki basamaklı en küçük doğal sayının çarpımı kaçtır?

10- Aşağıdaki işlemleri yaparak şifreyi çözünüz.

16	X	8	=		A
22	X	7	=		G
40	X	5	=		E
31	X	4	=		Ç
5	X	7	=		E
4	X	9	=		N
8	X	4	=		K
1	X	9	=		A
10	X	5	=		Ç
4	X	7	=		Z
3	X	6	=		K
15	X	5	=		L
100	X	7	=		İ
55	X	6	=		A
8	X	2	=		L
3	X	9	=		E
3	X	5	=		M

ŞİFRE

124	128	36	9	32	18	330	75	200

154	35	50	700	16	15	27	28

Şekil 3: 4. Sınıflar Başarı Testi

1- Aşağıdaki şekillerde yan yana gelen sayıları çarparak boş yerleri doldurunuz.

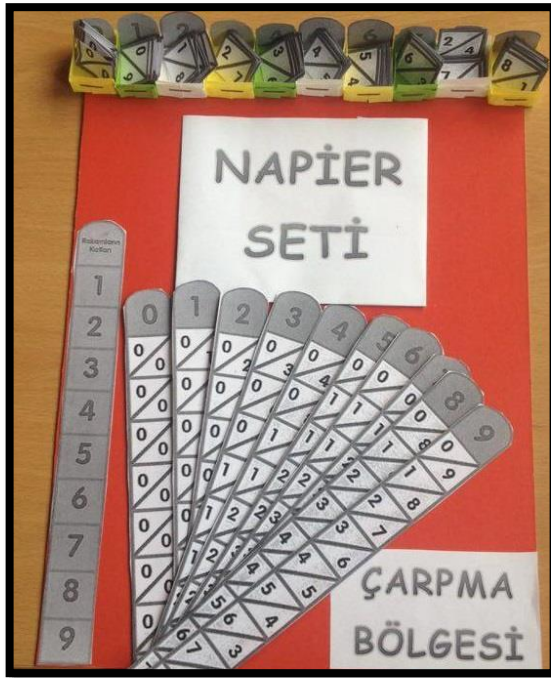
2-  $27 \times (3 \times A) = (27 \times B) \times 8$  eşitliğini sağlayan en küçük A ve B sayılarının toplamı kaçtır?

**Deneyisel işlemlerin uygulanması**

Araştırmanın uygulanması, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersi ile araştırmanın yapılacağı okulda staj eğitimi gören öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Araştırmanın uygulanmasından önce araştırmacılar tarafından uygulamayı gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarına Napier çubukları ile çarpma işlemi öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik seminerler verilmiştir. Verilen seminerler sonucunda örnekleme yer alan bütün öğrenciler için araştırmacılar tarafından geliştirilen Napier setleri yapılmıştır. Napier setinde

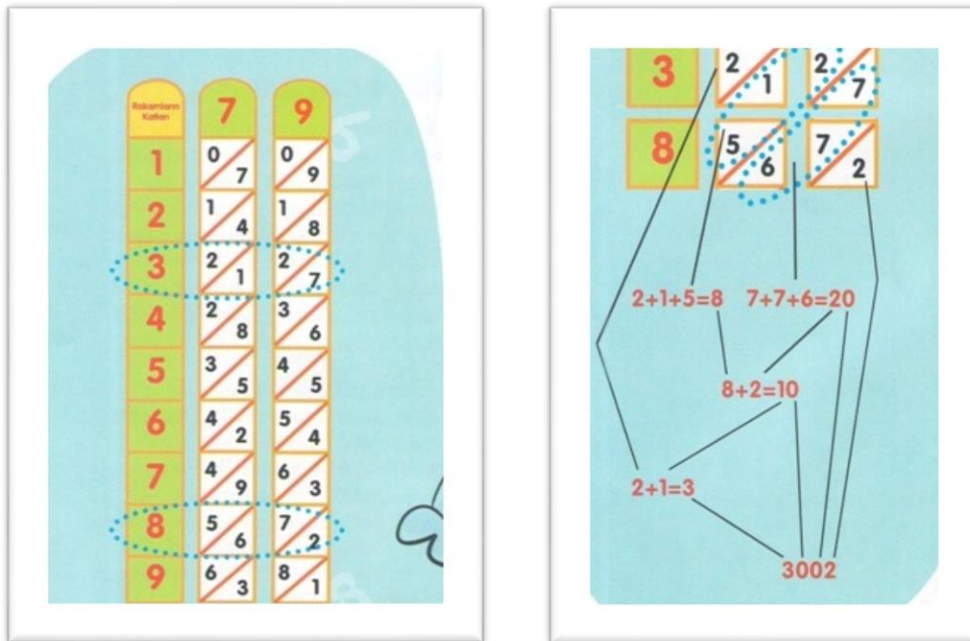
öğrencilerin ilgilerini çekebilmek amacı için yapboz oyunu ile çubukları birleştirme oyunu geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Napier Seti aşağıda verilmiştir.

Şekil 4: Napier Seti



Araştırmanın uygulaması 3 hafta boyunca haftada 4 saat olmak üzere toplam 12 saat sürmüştür. Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere başarı testleri uygulanmıştır. Daha sonra hazırlanan Napier setleri öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere Napier setinde yer alan yapboz oyunu oynatılarak dersin giriş kısmında dikkat çekmeye çalışılmıştır. Daha sonra stajyer öğretmenler öğrencilere Napier kullanımını öğretmişler ve bu yolla çarpma işlemleri yapmalarına rehberlik etmişlerdir. Uygulama sonrasında aynı başarı testleri öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Napier çubukları ile çarpma işleminin nasıl yapıldığına yönelik bir uygulama örneği aşağıda sunulmuştur:

Şekil 5: Napier Çubukları ile Çarpma İşlemi Uygulaması



Şekil 5'te Napier çubukları kullanarak iki basamaklı iki sayının çarpımının nasıl yapılacağı gösterilmiştir. 79 ile 38 sayılarını Napier çubukları ile çarpabilmek için 7 ve 9 numaralı çubuklarını rakamların katları olan çubuğun yanına koyular. Diğer çarpan 38 olduğu için 3. ve 8. sırada bulunan kutular alınır. Şekilde görüldüğü gibi 3. sırada 21 ve 27 kutuları, 8. sırada 56 ve 72 kutuları yer almaktadır. Bu kutular şekilde görüldüğü gibi alt alta koyular. İlk olarak sağ alttaki kutunun sağ alt köşesindeki rakamı yani 2 alınır ve çarpımın birler basamağını oluşturur. Daha sonra köşegen çizgileri arasında kalan rakamlar toplanarak çarpımın geri kalan basamakları elde edilir. Bu uygulamada görüldüğü gibi Napier Çubukları ile istenilen her çarpma işlemi kolaylıkla yapılabilir.

#### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen öğrencilerin ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri puanların gösteriminde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma analizlerinden faydalanılmıştır.

#### Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin uygulanan başarı testlerinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, sınıf düzeylerine göre başarı testi ön-test ve son test ortalamaları ve öğrencilerin başarı testi ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak çalışma grubunun ön test ve son test başarı testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Ön test-Son test Başarı Testi Puanlarının Bağımlı Gruplar t- testi ile Karşılaştırılması.

Puan	Gruplar	N	X	Ss	Sd	t	p
Başarı testi	Ön test	11	36.09	22.91	10	-7.757	.000
	Son test	11	76.45	22.30			

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin başarı testlerinden elde ettikleri ön test-son test puanları deneysel işlem sonrası anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Öğrencilerin deneysel işlem öncesi başarı testlerinden elde ettikleri ortalama puan 36.09 iken deneysel işlem sonrası başarı testlerinden elde ettikleri ortalama puan 76.45 olduğu görülmektedir. Bu durumda uygulanan yöntemin öğrencilerin akademik başarısını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Düzeyine Göre Başarı Testi Ön test-Son test Puan Ortalamalarının Dağılımı.

Sınıf düzeyi	N	X <sub>ön-test</sub>	X <sub>son-test</sub>
2. sınıf	4	33.75	66.50
3. sınıf	5	41.60	87.00
4. sınıf	2	27.00	70.00

Tablo 2 incelendiğinde bütün sınıf düzeylerinde uygulanan yöntemin akademik başarıyı arttırdığı görülmektedir. Bütün sınıf düzeylerinde ön test puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu ancak uygulanan yöntem sonrası ortalama puanların oldukça yükseldiği görülmektedir. Bu durumda uygulanan yöntemin bütün sınıf düzeylerinde etkili olduğu belirlenmiştir.



**Tablo 3.** Öğrencilerin Başarı Testi Ön test-Son test Puanlarının Dağılımı.

Öğrenci	X <sub>ön-test</sub>	X <sub>son-test</sub>
Ö1	50.00	98.00
Ö2	28.00	40.00
Ö3	30.00	78.00
Ö4	27.00	50.00
Ö5	82.00	100.00
Ö6	68.00	100.00
Ö7	34.00	98.00
Ö8	0.00	63.00
Ö9	24.00	74.00
Ö10	35.00	80.00
Ö11	19.00	60.00

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu ve deneysel işlem sonrası son test puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu durumda uygulanan yöntemin bütün öğrenciler üzerinde akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Napier çubukları ile çarpma işlemi öğretiminin birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin çarpma işlemi konusunda akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Literatürle farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu birçok araştırmada belirlenmiştir (Burak, 2010; Çelik, 2013; Dereli, 2008; Erdağ, 2011; Köroğlu ve Yeşildere, 2002). Napier çubukları ile matematiksel kavramların görselleştirerek somut ve açık bir şekilde sunulması öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğu düşünülebilir.

Farklı sınıf düzeylerinde ve bireysel olarak bütün öğrenciler için Napier çubukları kullanımının çarpma işlemi konusunda akademik başarılarını etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin çarpma işlemi konusunda ön testte tespit edilen hataları, Napier çubukları ile çarpma işlemi öğrendikten sonra, son testte tekrar etmedikleri görülmüştür. Uygulanacak yöntem ve tekniğin ekonomik olması bakımından Napier seti oldukça düşük maliyetli ve kullanışlıdır. Ayrıca Napier seti ile yapboz oyunu oynatılmasının, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasında, ilginin artmasında da başarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili duygularında kaynaklanan matematiğe karşı tutumları matematik eğitiminde oldukça önemlidir (Nazlıçipek ve Erkin, 2002). Bu bakımdan öğrencilerin aktif olarak katılım sağlayabileceği, eğlenerek ve keşfederek öğrenebileceği bir yöntem olan Napier çubuklarının kullanımı matematiğe karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

Genel olarak bu çalışma sonucunda, Napier çubukları ile çarpma işlemi öğretiminin öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Matematik öğretiminde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmek adına Napier çubukları gibi yöntemlerin kullanılması, ülkemizdeki genel bir kaygı olan matematik dersine karşı olumsuz tutumun da değişmesine katkı sağlayabilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bütün sınıf düzeylerinde çarpma işlemi konusunda düşük bir akademik başarıya sahip oldukları ve uygulanan yöntem sonucunda çok iyi bir başarı gösterdikleri söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler belirlenmiştir:

1. Bu çalışmada tek grupla deneysel işlem gerçekleştirilmiştir. Napier çubukları ile çarpma öğretimi uygulaması farklı çalışma gruplarında, kontrol ve deney gruplu olacak şekilde yapılabilir.
2. Napier çubukları ile bölme işlemi öğretimi üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. Matematik dersinin temelini oluşturan dört işlemin öğretiminde Napier çubukları gibi farklı yöntemlerin kullanılması yaygınlaştırılmalıdır. Buna yönelik çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Altun, M. (2005). *Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2003). *1-5. Sınıflar için ilköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burak, S. B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kavram haritası kullanmanın öğrencilerin başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burrows, J. K. (1976). *A Review of the Literature on Computational Errors With Whole Numbers*. Mathematics Education Diagnostic and Instructional Centre (MEDİC). British Columbia University Faculty of Education, Canada.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dereli, M. (2008). *Tamsayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürle ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O. & Erdem, E. (2010). Etkinlik temelli öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin bazı olasılık kavramlarındaki gelişimlerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1021-1069.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. kademede matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: ODTÜ.
- Kösece, P. & Taşkaya, S. M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Nazlıçipek, N. ve Erkin, E. (2002). İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara; ODTÜ.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Pesen, C. (2006). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Piaget, J. (1952). *The Child's Conception of Number*. New York: Humanities Press.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi*.
- Shaw, D. (1999). Active Teaching for Active Learners. *Curriculum Administrator*, 35 (10), 37-45.
- Thompson, P. W. (1992). Notations, conventions and constraints: Contributions to effective uses of concrete materials in elementary mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23 (2), 123-147.
- Toptaş, V. (2012). Elementary School Teachers' Opinions on Instructional Methods Used in Mathematics Classes. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 116-128.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. kademe matematik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



## Dede Korkut Hikâyelerindeki Üstün Yetenekli Çocuklar<sup>1</sup>

Sakine HAKKOYMAZ<sup>2</sup>, Neşe UYGUN<sup>3</sup>

### Öz

Dede Korkut Hikâyeleri, Oğuzların en önemli hazinelerinden biridir. Bu hikâyeleri bu kadar değerli kılan ise, Oğuzların yaşayışı ile ilgili pek çok kültürel unsuru bünyesinde ihtiva etmesidir. Söz konusu eser, Oğuzların dili, kültürü, gelenek ve görenekleri, yaşam şekilleri ve devlet anlayışları ile ilgili çok önemli bilgiler sunmakla beraber, Oğuzların tarihleri, coğrafyaları ve komşu oldukları yabancı topluluklarla ilişkileri ile ilgili de önemli bilgiler barındırmaktadır. Bu araştırmanın amacı da; Dede Korkut Hikâyelerindeki çocuk kahramanların gelişimsel özellikler açısından üstün yeteneklilik özelliklerine sahip olup olmadıklarını incelemektir. Bu gelişimsel özellikler; bilişsel, dil, duygusal fiziksel, sosyal gelişim alanları, akademik durum ve yaratıcılığı kapsamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kapsamında 12 Dede Korkut Hikâyesi betimsel analiz yoluyla yorumlanmıştır. Araştırmada üstün yetenekli çocukların özellikleri noktasında hikâyeler ayrıntılı olarak ve tek tek incelenmiş, çocuk kahramanlardaki üstün yeteneklilik ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak, altı çocuk kahramanın üstün yeteneklilik özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Dede Korkut Hikâyeleri  
Üstün Yetenekli Çocuklar  
Gelişim Alanları  
Betimsel Analiz

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.06.2017  
Kabul Tarihi: 14.06.2017  
E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Gifted Children in Dede Korkut Stories

### Abstract

Dede Korkut Stories is one of the most important treasures of the Oguz. If these stories are so valuable, then the Oghuzs should include many cultural elements related to their life. This work provides important information about the languages, culture, traditions and customs of the Oghuzs, their lifestyles and state understandings as well as important information about Oghuz's histories, geographies and relations with the foreign communities they are neighboring with. The purpose of this research is to examine the children heroes in Dede Korkut stories to see if they have superior talent qualities in terms of developmental characteristics. These developmental characteristics; Cognitive development, academic status, creativity, language development, physical development, social development, and emotional development. In this study, which adopted the qualitative research approach, 12 Dede Korkut Tale was interpreted through descriptive analysis within the scope of the document review method. In the study, the stories of the gifted children were examined in detail and individually,

### Keywords

Dede Korkut Stories  
Gifted Children  
Development Domain  
Narrative Analysis

### Article Info

Received: 05.06.2017  
Accepted: 14.06.2017  
Online Published: 30.08.2017

<sup>1</sup> 1. Uluslararası Özel Yetenekliler Kongresinde (Özyek) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Gaziantep, Türkiye, sakine.hakkoymaz@hku.edu.tr

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Gaziantep, Türkiye, nese.uygun@hku.edu.tr

revealing the superior talent in the children heroes. Based on research findings, it is concluded that six children have superior talent qualities.

## Giriş

*“Bütün Türk Edebiyatını terazinin bir kefesine,  
Dede Korkut’u öbür kefesine koysanız, Dede Korkut ağır basar.”*  
(M. Fuat Köprülü)

Günümüzde “Dede Korkut Hikâyeleri” adıyla anılan Dede Korkut Kitabı hiç kuşku yok ki Türk edebiyatının en önemli yapı taşlarından biridir. Dede Korkut Kitabı’nın Dresden ve Vatikan olmak üzere iki nüshası vardır. “Kitab-ı Dede Korkut alâ Lisan-ı Taife-i Oğuzhan” Dresden nüshasındaki adıdır. Vatikan nüshasında Hikayet-i Oğuzname-i Kazan Bey ve Gayrı’dır. Kitap, on iki hikâyeye ve bir mukaddimeden oluşmaktadır (Ergin, 2003).

Dede Korkut Hikâyelerinin yazıya geçirildiği tarih net olmamakla beraber XV. yüzyıl olduğu tahmin edilmektedir. Dede Korkut Hikâyelerinin bugün elimize ulaşan iki nüshası bulunmaktadır. Almanya’nın Dresden Kütüphanesinde bulunan bu araştırmada kullandığımız nüshalardan biri giriş ve on iki hikâyeden meydana gelmektedir. Altı hikâyenin yer aldığı eksik bir nüsha ise Vatikan Kütüphanesinde bulunmaktadır (Ergin, 2003, s. 6).

Dede Korkut Hikâyelerini barındıran bu yazmaların varlığı 19. yüzyılda anlaşılmış ve Dede Korkut Hikâyelerinin nüshaları üzerine ilk incelemeyi Alman Türkiyatçı Fr. Von Diez, Tepegöz Hikâyesini Almancaya çevirerek gerçekleştirmiştir. Kilisli Rifat (1916), Orhan Şaik Gökyay (1938) ve Muharrem Ergin (1958) de hikâyeler ile ilgili çalışmalar yapmışlardır.

Dede Korkut Hikâyeleri, Oğuzların en önemli hazinelerinden biridir. Bu hikâyeleri bu kadar değerli kılan ise, Oğuzların yaşayışı ile ilgili pek çok kültürel unsuru bünyesinde ihtiva etmesidir. Söz konusu eser, Oğuzların dili, kültürü, gelenek ve görenekleri, yaşam şekilleri ve devlet anlayışları ile ilgili çok önemli bilgiler sunmakla beraber, Oğuzların tarihleri, coğrafyaları ve komşu oldukları yabancı topluluklarla ilişkileri ile ilgili de önemli bilgiler barındırmaktadır.

Oğuznamecilik geleneğinin en güzel örneklerinden olan kitap ihtiva ettiği atasözü, deyim, ağıt, alkış-kargış örneklerinin yanı sıra, eski Türk gelenekleri, inanışları ve pratikleri ile eski Türk şiiriyle nesrinin en güzel örneklerini sunması bakımından halk edebiyatı araştırmaları için eşsiz bir kaynaktır (Aça, 2004, s. 9).

Dede Korkut Hikâyeleri, Oğuz boyunun kültür ve insan tipine bağlı olarak doğmuştur. Türk tarihinin, atlı-göçebe dönemi medeniyet ve kültürünün zihniyet, ruh, çağrışım, tecrübe ve algılamalarının anlatımıdır. Dede Korkut Kitabı’ndaki hikâyeler, kahramanlık - kültür zihniyetini temsil eden Türk atlı-göçebe medeniyet ve kültürünün belgesi niteliğindedir (Günay, 1998).

Bu kitaptaki hikâyelerin içeriği aşağıdaki gibidir:

- Birinci hikâyede; Dirse Han’ın koç yiğitleri, bir iftira ile oğlu Boğaç Han’ı, babasını öldürmeğe teşvik ederler. Başaramayınca, Dirse Han’ı kâfirlere teslim ederler.
- İkinci hikâyede; Kazan Han, beyleri ile avda eğlenirken kâfirler tarafından obası basılır; karısı, oğlu ve annesi esir alınarak Kazan Han ve arkadaşları esirleri kurtarmaya çalışır.
- Üçüncü hikâyede; bir düğün sırasında kâfirler Beyrek’i kaçırlar.
- Dördüncü hikâyede; Kazan Han oğlu Uruz’a mücadele dersini verirken, Uruz esir düşer.
- Beşinci hikâyede; Deli Dumrul Azrail ile karşılaşarak ona mağlup olur.
- Altıncı hikâyede; Kan Turalı, Trabzon Tekfuru’nun kızını almak için canavarlarla güreşir. Kızı alıp obasına dönerken kâfirler tarafından baskına uğrar.
- Yedinci hikâyede; Yigenek, esir babasını kurtarmak için kâfirler ile savaşır.
- Sekizinci hikâyede; Basat, bir canavar-insan olan Tepegöz ile mücadele eder.
- Dokuzuncu hikâyede; Begil, bir şeref meselesi yüzünden Kazan Han’a kızarak ona isyan etmek ister. Bir av esnasında attan düşer, düşmanlar bunu haber alarak obasına hücum eder, oğlu kâfirlerle savaşıp galip gelir.
- Onuncu hikâyede; Segrek, esir olan kardeşini kurtarmak için mücadele eder.

-On birinci hikâyede; Kazan Han uyurken düşmanlar tarafından esir edilir ve oğlu tarafından kurtarılır.  
-On ikinci hikâyede; bir haysiyet meselesi yüzünden Dış Oğuz, İç Oğuz'a isyan eder (Kaplan, 2004, s. 16).

Dede Korkut Kitabı, sahip olduğu tüm özellikleriyle, geniş bir coğrafyada, uzun bir zaman dilimi boyunca Türklerin yaşamına dair fikir edinebilmek için âdeta çok değerli bir hazine niteliğindedir. Türk kültürü tarafından üretilmiş ve yaşatılmış arketipler ile milli kimliğe dair pek çok işaret bu kitapta kendisine yer bulmuş ve geleceğe taşınmıştır (Koç, 2014, s. 148).

Hikâyelerde; Türklerin kahramanları, kahramanlıkları, alplikten alperenliğe geçiş törenleri, insanı sürükleyen akıcı, heyecanlı hadiseler eşliğinde canlı bir şekilde aktarılmaktadır. Güçlü tabiat tasvirleri ve atlı bozkır kültürünün gereği olan hayvanlar, her hikâyede hareketli ve renkli bir anlatım tarzıyla öne çıkmaktadır (Özcan, 2008).

Oğuzların yaşayışının anlatıldığı bu hikâyeler, birçok sosyal ve kültürel unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Göçebe yaşam tarzının sürdürülebilmesi için yaptıkları mücadele ve savaşlar, ad almak için çocukların gösterdikleri olağanüstü yetenekler, küçük yaşta ok atmak, ata binmek, kılıç kuşanmak gibi beceriler; hikâyelerdeki çocuk kahramanların üstün yeteneklilik özelliklerini taşıdıklarını göstermektedir. Aynı zamanda Dede Korkut Hikâyeleri; eğitim-öğretim sürecinde bireyin bilgi, beceri, yetenek ve bununla birlikte duygu kazanımı için de gerekli ve önemlidir.

Yetenek genel bir tanımla; bir şeyi anlama ya da yapabilme niteliği ve kabiliyetidir. İnsan yaşamının her aşamasında giderek gelişim gösteren bu özellik bireye göre değişkenlik gösterir. Her bireyin doğuştan sahip olduğu bir yetisi vardır. Yetenek ve yaratıcılık doğuştan olabileceği gibi, onu tetikleyen dış etmenler, başka bir ifadeyle çevre faktörü de yadsınamaz bir gerçektir. Yaratıcı bireyler; alışılmışın dışındakini bulmayı, araştırmayı severler ayrıca keşif ve merak duyguları en üst düzeydedir (Aktaran: Uçar, 2015, s. 2). Üstün ve özel yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı- dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur (Baykoç, 2014, s. 16).

Baykoç'a (2014) göre, üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri; bilişsel gelişim alanı, akademik durum, yaratıcılık, dil gelişim alanı, fiziksel gelişim alanı, sosyal gelişim alanı ve duygusal gelişim alanının kapsamaktadır. Bu alanlara ait özellikler şöyledir:

#### **Tablo 1. Gelişimsel Özellikleri**

Bilişsel gelişim
- Gelişimsel dönüm noktalarından erken başarı
- Çabuk öğrenme
- Çevreyi hassas ve keskin gözlem gücü
- Güçlü hafıza
- Bir süre önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin anımsanması
- Akranlarına oranla derinlemesine bilgi birikimi
- Soyut kavramları anlayabilme
Akademik durum
- Yazar, okur ve sayılarla ilişkilidir
- Okula başlamadan önce okuryazarlar
- Kitaplar ve filmlerle ilgili olarak gelişmiş bir tercih listeleri vardır
Yaratıcılık
- Hayal etme
- Yaratıcı problem çözme
- Sezgilerini kullanabilme
- Birçok sayıda fikir üretebilmeyi ifade eden akıcılık özelliği
- Kategorik düşünebilmeyi ve problem üzerinde nitelikli düşünceler üretmeyi ifade eden esneklik özelliği
- Sınırları aşarak düşünebilme

---

**Dil gelişimi**

- Erken kavrama
- Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
- Analoji ve metafor kullanımları
- Doğaçlama bir şekilde şiir veya şarkı yazma yeteneği
- Daha az olgunlaşmış çocuklarla konuşurken dilini değiştirebilme yeteneği
- Dil becerilerini fikir ve bilgi alışverişi amaçlı olarak çok erken yaşlarda kullanabilme
- Sofistike bir espri anlayışı

---

**Fiziksel gelişim**

- Erken motor gelişim, özellikle bilişsel gelişimin etkili olduğu becerilerde erken motor gelişimi
- Yön kavramlarının erken gelişmesi (sağ / sol vb.)
- Yeni ve zor yapıbozları bir araya getirmede ustalık
- Parçalardan ilginç şekil veya örüntüler oluşturabilmek
- Gelişmiş, düzgün el yazısı ve çizimler
- Yüksek düzeyde fiziksel enerji

---

**Sosyal gelişim**

- Diğerlerine karşı yüksek düzeyde empati
- Az benmerkezcilik; diğerlerinin duygularını anlayabildikleri için
- Gelişmiş oyun ilgileri
- Kurallı oyunları oynamaya karşı erken yaşta görülen bir beceri
- Erken yaşta gelişmiş yakın arkadaşlık kurma becerisi
- Kendinden büyük yaşta çocuklar veya yetişkinlerle arkadaşlık kurma arayışı
- Eğer bilişsel düzeyde akranı yoksa bireysel oyunları tercih etme
- Oyun fikirleri ve adalet duyguları ile ilgili olarak sıklıkla diğerleri tarafından aranan olmaları
- Liderlik becerileri

---

**Duygusal gelişim**

- Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki
- Bazıları için erken varoluşsal bilinç
- Korkuların erken gelişimi
- Farklı olmaları ile ilgili olarak benlik kavramlarının erken gelişmesi
- Güçlü oldukları alanlarda kendine güven duyguları
- Mükemmeliyetçilik, yüksek standartlar belirleme
- Eleştiriye karşı aşırı duyarlılık
- Duygusal ve davranışsal patlamalara sebep olabilecek hayal kırıklıkları
- Sıklıkla kendinden büyük çocuklara verilen sorumlulukları dahi kabul etmek

---

Porter, L. (2005)

---

Bu bilgiler ışığında; Dede Korkut Hikâyelerindeki çocuk kahramanların birçoğunun gelişimsel özellikler açısından üstün yeteneklilik özelliklerine sahip olduğu düşüncesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

### **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma şeklinde tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve Dede Korkut Hikâyeleri, araştırmamızın ana dokümanını meydana getirmiştir. Geleneksel olarak doküman incelemesi tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

#### ***Evren ve örneklem***

Bu araştırmanın evrenini 12 Dede Korkut Hikâyesi; örneklemine ise, Dirse Han Oğlu Boğaçhan Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Begil Oğlu Emren'in Hikâyesi, Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesi olmak üzere toplam altı hikâye oluşturmaktadır.



### *Verilerin toplanması ve analizi*

Bu araştırmanın konusuyla ilgili olarak literatür taraması yapılmış ve veriler 12 Dede Korkut Hikayesi temel alınarak toplanmıştır. Araştırmanın dokümanı Hisar Yayınları tarafından 2003 yılında basılan Prof. Dr. Muharrem Ergin'in "Dede Korkut Kitabı" dır. Bu kitap; bir mukaddime ve 12 hikâyeden meydana gelmektedir. Bununla birlikte Baykoç'un (2014) Porter'dan (2005) aktardığı üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). İncelenen dokümanlar betimsel analiz yaklaşımıyla yorumlanmıştır. Betimsel analize göre; elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması şeklinde veriler ortaya konur.

### **Bulgular ve Yorum**

Dede Korkut Hikâyelerindeki çocuk kahramanların üstün yeteneklilik özelliklerine sahip olduğuna ilişkin bulgular bu bölümde yorumlanmıştır.

#### **1. Boğaç Han'a Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

**Tablo 2. Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

<b>BOĞAÇ HAN</b>	
<b>GELİŞİMSSEL ÖZELLİKLER</b>	
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	• Bir süre önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerinin anımsanması
AKADEMİK DURUM	-
YARATICILIK	• Yaratıcı problem çözme • Birçok sayıda fikir üretmeyi ifade eden akıcılık özelliği
DİL GELİŞİMİ	• Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği • Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
FİZİKSEL GELİŞİM	• Yüksek düzeyde fiziksel enerji • Bilişsel gelişimin etkili olduğu becerilerdeki motor gelişim
SOSYAL GELİŞİM	• Gelişmiş oyun ilgileri • Liderlik becerileri
DUYGUSAL GELİŞİM	• Güçlü oldukları alanlarda kendine güven duyguları • Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki

Tablo 2'ye göre; Boğaç Han'ın üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Boğaç Han'ın, "Oğlan fikreyledi, der: Bir dama direk vururlar, o dama destek olur, ben bunun alınna niye destek oluyorum duruyorum dedi. Oğlan boğanın alnından yumruğunu giderdi, yolundan sövüldü. Boğa ayaküstünde duramadı, düştü tepesinin üstüne yıkıldı Oğlan bıçağına el attı. Boğanın başını kesti. Oğuz beyleri gelip oğlanın başına toplandılar, aferin dediler" (Ergin, 2003, s. 14) sözlerinden hareketle bilişsel gelişim alanından -bir süre önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerinin anımsanması- özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu ifadeler aynı zamanda Boğaç Han'ın yaratıcılık alanında problem çözme becerisinin de erken geliştiğini ortaya koymaktadır.

Boğaç Han adlı çocuk kahramanda üstün yetenekli çocukların özelliklerinden biri olan dil gelişimi alanına ait doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği, gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma Boğaç Han adlı çocuk kahramanın annesi için söylediği aşağıdaki şiir örnek gösterilebilir:

"Beri gel ak sütünü emdiğim kadının ana/Ak bürçekli izzetli canım ana/Akanlardan sularına beddua etme/Kazılık Dağının günahı yoktur/Bitenlerden otlarına beddua etme/Kazılık Dağının suçu

yoktur/Koşan geyiklerine beddua etme/Kazılık Dağının günahı yoktur/Arslan ile kaplanma beddua etme/Kazılık Dağının suçu yoktur/Beddua edersen babama et/Bu suç bu günah babamdandır” (Ergin, 2003, s. 19).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu özelliklerden biri olan, fiziksel gelişim alanına ait birçok özellik Boğaç Han adlı çocuk kahramanda da vardır. Bu özelliklere hikâyeden seçilen aşağıdaki bölümler örnek verilebilir:

“O üç oğlan kaçtı. Dirse Han'ın oğlancığı kaçmadı. Ok meydanının ortasında baktı durdu. Boğa da oğlana sürdü geldi. Diledi ki oğlanı helak kılsın. Oğlan yumruğu ile boğanın alınına kıyasıya tutup vurdu. Boğa geri geri gitti. Boğa oğlana sürdü tekrar geldi. Oğlan yine boğanın alınına yumruğu ile sert vurdu. Oğlan bu sefer boğanın alınına yumruğunu dayadı, sürdü meydanın başına çıkardı” (Ergin, 2003, s. 14).

“Oğlan kırk yiğidini beraberine aldı, at tepti, cenk ve savaş etti. Kiminin boynunu vurdu, kimini esir eyledi. Babasını kurtardı, çekildi geri döndü.” (Ergin, 2003, s. 22).

Üstün yetenekli bir çocuğun özelliklerinden çoğunu taşıdığı düşünülen Boğaç Han adlı kahramanın sosyal gelişim alanına ait gelişmiş oyun ilgisinin olduğu; “Dirse Han'ın oğlancığı üç de kabile çocuğu meydanda âşık oynuyorlardı...” (Ergin, 2003, s.14) bu bölümden hareketle anlaşılmaktadır.

Ayrıca Boğaç Han'ın liderlik becerisin de gelişmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır:

“Boğaç Bey yerinden kalktı, kara çelik öz kılıcını beline kuşandı, ok kirişli sert yayını eline aldı, altın mızrağını koluna aldı, büyük cins atını tutturdu sıçrayıp bindi, kırk yiğidini beraberine aldı, babasının ardınca koşturup gitti.” (Ergin, 2003, s. 20).

Boğaç Han'ın babasına söylediği; “...Aksakallı ihtiyarlar senin gider ise/Benim de içinde bir aklı şaşmış şuuru yitmiş ihtiyar babam var/Bırakmam yok kırk namerde” (Ergin, 2003, s. 22) şiirden yola çıkarak güçlü olduğu alanda kendine güven duyduğunu ve kararlılığını görmek mümkündür.

Ergin'e (2003) göre; Boğaç Han'ın annesinin sözünü kırmayarak dediğini yapması onun duygusal duyarlılık anlamında da üstün olduğunu gösterir. Boğaç Han'ın duygusal gelişim alanına ait bu özellikleri onun üstün yetenekli bir çocuk olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Dede Korkut Hikâyelerindeki çocuk kahramanların, üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden olan akademik durum alanında yer alan alt özelliklerine ulaşılmamıştır (Baykoç, 2014, s. 165).

## 2. Uruz'a Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri

**Tablo 3. Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

HAN	
GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER	
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	• Çevreyi hassas ve keskin gözlem gücü
AKADEMİK DURUM	
YARATICILIK	• Yaratıcı problem çözme
DİL GELİŞİMİ	• Sofistike bir espri anlayışı • Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği • Analoji kullanımı • Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
FİZİKSEL GELİŞİM	• Yüksek düzeyde fiziksel enerji
SOSYAL GELİŞİM	• Erken yaşta gelişmiş yakın arkadaşlık kurma becerisi • Liderlik becerileri
DUYGUSAL GELİŞİM	• Güçlü oldukları alanlarda kendine güven duyguları • Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki

Tablo 3'e göre; Uruz'un üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Uruz'un babasına söylediği aşağıdaki dizelerden hareketle; üstün yetenekli çocukların sahip olduğu bilişsel alana yönelik çevreyi hassas ve keskin gözlem gücü özelliklerini taşıdığı görülmektedir:

*"Beri gel ağam Kazan/Deniz gibi kararıp gelen nedir/Ateş gibi ışıdayıp yıldız gibi parlayıp gelen nedir/Ağz dilden beş kelime haber bana/Kara başım kurban olsun babam sana"* (Ergin, 2003, s. 61).

Uruz'un babası Kazan Han'ı, esaretten kurtarmak için verdiği mücadele onun yaratıcı problem çözme becerisinin geliştiğini göstermektedir.

Uruz'un babası için söylediği aşağıdaki şiir örneğinden üstün yetenekli çocukların özelliklerinden biri olan dil gelişimi alanına ait analogi kullanımı, doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği, sofistike bir espri anlayışı, gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyona sahip olduğu anlaşılabilir:

*"A bey baba/Deve kadar büyümüşsün yavrusu kadar aklın yok/Tepe kadar büyümüşsün darı kadar beynin yok"* (Ergin, 2003, s. 60).

Hikâyede geçen *"Han Kazan'ın oğlu Uruz Bey üç yüz yiğit ile eli bağlı, boynu bağlı gitti."* (Ergin, 2003, s. 23) ifadesinden anlaşılacağı üzere çocuk kahraman olan Uruz'u esir alabilmek için üç yüz kişi ile düşmanın gelmesi kahramanımızın fiziksel gelişim alanının üst düzeyde gelişmiş olduğunu gösterir.

Uruz'un *"Beri gelin kırk arkadaşım/Size kurban olsun benim başım"* (Ergin, 2003, s. 64) sözü hem liderlik becerisinin hem de erken yaşta arkadaşlık kurma becerisinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

*"...İhtiyarcık olmuş anama ümit ol/Kara gözlü kız kardeşimi ağlatma/İhtiyarcık olmuş anamı sızlatma/Oğul için baba ölmek ayıp olur/Yaradan hakkı için baba..."* (Ergin, 2003, s. 70), *"Sen sağ ol kadın ana babam sağ olsun Bir benim gibi oğul bulunmaz mı olur"* (Ergin, 2003, s. 31) sözlerinden yola çıkarak Uruz'un ailesine karşı duygusal duyarlılık ve bağlılık gösterdiği belirtilmektedir.

Fiziksel anlamda kendine güven duyan çocuk kahraman Uruz, *"Beri gel ağam Kazan Kalkıp da yerimden/Büyük cins atımı saklardım bugün için Günü geldi/Ak meydana koşturayım senin için/Alaca ejder sivrisi mızrağımı saklardım bugün için Günü geldi/Kaba karın geniş göğüste oynatayım senin için Kara çelik öz kılıcımı saklardım bugün için Günü geldi/Pis dinli kafir başını kestireyim senin için/Yapısı pek demir elbisemi saklardım bugün için Günü geldi..."* (Ergin, 2003,s. 62) sözleriyle üstün yetenekli çocukların duygusal gelişim alanındaki birçok özelliği karşılamaktadır.

Bu hikâyede Uruz, ad almanın bir kahramanlık neticesinde verildiğini bilmektedir. *"A bey baba işitiyorum/Amma Arafat'ta erkek kuzu kurban için/Baba oğul kazanır ad için/Oğul da kılıç kuşanır baba gayreti için/Benim de başım kurban olsun senin için"* (Ergin, 2003, s. 63) ifadesinde Uruz'un babasını esaretten kurtarmak için gösterdiği fedakârlığı ve bununla birlikte ad almanın üstün bir yetenekle mümkün olduğu görülmektedir.

### 3. Bamsı Beyrek'e Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri

**Tablo 4. Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

BAMSI BEYREK	
GELİŞİMSSEL ÖZELLİKLER	
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	● Güçlü hafıza
AKADEMİK DURUM	
YARATICILIK	● Hayal etme ● Yaratıcı problem çözme ● Sınırları aşarak düşünebilme
DİL GELİŞİMİ	● Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği ● Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon

FİZİKSEL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek düzeyde fiziksel enerji</li> </ul>
SOSYAL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderlik becerileri</li> <li>• Başkalarının duygularını anlayabilme</li> <li>• Diğerlerine karşı yüksek düzeyde empati</li> </ul>
DUYGUSAL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mükemmeliyetçilik</li> <li>• Benlik kavramının erken gelişmesi</li> </ul>

Tablo 4'e göre; Bamsı Beyrek'in üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Bamsı Beyrek'in eşiyle karşılaştığında; “*Sabah sabah hankızı yerimden kalkmadım mı/Boz aygırın beline binmedim mi/Senin evinin üzerine yabani geyik yıkmadım mı/Sen beni yanına çağırmadın mı/Seninle meydanda at koşturmadık mı/Senin atını benim atım geçmedi mi/Ok atınca ben senin okunu geride bırakmadım mı/Güreşte ben seni yenmedim mi...*” (Ergin, 2003, s. 56) sözlerinden hareketle; üstün yetenekli çocukların sahip olduğu bilişsel alana yönelik güçlü hafıza özelliğini taşıdığı görülmektedir.

Hayal etme, yaratıcı problem çözme ve sınırları aşarak düşünebilme gibi özellikler çocuk kahraman Bamsı Beyrek'te de bulunmaktadır. Hikâyede özellikle bezirganlarla Bamsı Beyrek'in karşılaştığı bölümlerde yaratıcılık alanına ait gelişimsel özelliklere rastlanmaktadır.

Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği gelişmiş olan Bamsı Beyrek; aynı zamanda zengin kelime hafızasına ve akıcı bir artikülasyona sahiptir. Aşağıdaki şiirde bu özellikleri görmek mümkündür:

*“Düz engin havadar yerden gelen kervancı*

*Bey babamın kadın anamın hediyesi kervancı*

*Ayağı uzun koç ata binen kervancı*

*Ünümü anla sözümü dinle kervancı*

*Ulaş oğlu Salur Kazan'ı sorar olsam sağ mı kervancı...*” (Ergin, 2003, s. 47).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu fiziksel gelişim alanına ait birçok özellik Bamsı Beyrek'te de vardır. Bu özelliklerden biri olan yüksek düzeyde fiziksel enerjiye hikâyeden seçilen aşağıdaki bölüm örnek verilebilir:

*“Bu sırada yiğitler meydanının arslanı, pehlivanların kaplanı boz oğlan yetiştirdi. Bir iki demedi, kafirlere kılıç vurdu, baş kaldıran kafirleri öldürdü, gaza eyledi, bezirganların malını kurtardı.”* (Ergin, 2003, s. 46).

Bamsı Beyrek'in liderlik becerilerinin de gelişmiş olduğu bulgusu “*Ne diyorsam yetiştirin, giyimim ile benim koç atımı getirin hey, beni seven yiğitler binsinler dedi. Bezirgan da önlerine düştü, kılavuz oldu.*” (Ergin, 2003, s. 39) sözlerinden çıkartılabilir.

Bamsı Beyrek'in; “*Adaklısından gelin hediyesi olarak bir kırmızı kaftan geldi. Beyrek giydi. Arkadaşlarına bu iş hoş gelmedi, müteessir oldular. Beyrek der: Niye müteessir oldunuz dedi. Dediler: Nasıl müteessir olmayalım. sen kızıl kaftan giyiyorsun, biz ak kaftan giyiyoruz dediler. Beyrek der: Bu kadar şeyden ötürü niye müteessir oluyorsunuz, bugün ben giydim, yarın naibim giysin, kırk güne kadar sıra ile giyiniz, ondan sonra bir dervişe verelim dedi.”* (Ergin, 2003, s. 45), sözleri arkadaşlarının duygularını anlayabildiğini ve empati kurabildiğini göstermektedir.

Ayrıca Bamsı Beyrek'in; “*...Bre dedi, ben avcı değilim, bey oğlu beyim, hepsi size dedi.*” (Ergin, 2003, s. 40) sözlerinden benlik kavramının erken geliştiği de söylenebilir.

Üstün yetenekli çocukların özelliklerinden olan mükemmeliyetçilik ve yüksek standartlar belirleme çocuk kahraman olan Bamsı Beyrek'te vardır. Bamsı Beyrek'in kendisine eş seçerken karşısındaki kişiden de aynı özellikleri beklediği; “*...ikisi atlandılar, meydana çıktılar. At teptiler. Seyreğin atı kızın atını geçti. Ok attılar. Beyrek kızın okunu geride bıraktı. Kız der: Bre yiğit benim atımı kimsenin geçtiği yok, okumu kimsenin geride bıraktığı yok, şimdi gel seninle güreş tatalım dedi. Hemen*

*Beyrek attan indi. Kavuştular, iki pehlivan olup birbirine sarmaştılar. Beyrek kaldırır kızı yere vurmak ister, kız kaldırır Beyreği vurmak ister...*” (Ergin, 2003, s. 41) sözlerinden çıkarılabilir.

#### 4. Yigenek’e Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri

**Tablo 5. Salur Kazan’ın Evinin Yağmalandığı Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

YİGENEK	
	<b>GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER</b>
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	• Soyut kavramları anlayabilme
AKADEMİK DURUM	-
YARATICILIK	• Yaratıcı problem çözme • Hayal etme • Sınırları aşarak düşünebilme
DİL GELİŞİMİ	• Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği • Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
FİZİKSEL GELİŞİM	• Yüksek düzeyde fiziksel enerji
SOSYAL GELİŞİM	• Liderlik becerileri
DUYGUSAL GELİŞİM	-

Tablo 5’e göre; Yigenek’in üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden çoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişim alanına ait soyut kavramları anlamlandırabilme özelliği Yigenek adlı çocuk kahramanda da bulunmaktadır. Yigenek’in soyut bir dini kavram olan Allah algısına çok erken yaşlarda ulaştığı bulgusu aşağıdaki sözlerden hareketle elde edilmiştir:

*“Yigenek, taze yiğiticik yaradan Allah'a sığındı, ölümsüz mabudu övdü, der: Yücelerden yücesin Kimse bilmez nicesin Aziz Tanrı/Sen anadan doğmadın/Sen babadan olmadın/Kimsenin rızkını yemedin/Kimseye güç etmedin/Bütün yerlerde birsin/ Sen daim ve baki olan Allah'sın/Ademe sen taç giydirdin/Şeytana lanet kıldın/Bir suçtan ötürü huzurundan sürdün/ Nemrud göğe ok attı/Karnı yarık balığı karşı tutun/Ululuğuna haddin yok/Zor göstermedin/ Senin boyun kaddin yok...”* (Ergin, 2003, s. 101).

Yigenek’in esir düşen babasını kurtarabilmek için yaratıcılık alanına ait pek çok özelliği bir arada kullandığı görülmektedir:

*“Beyler birdenbire kara başım, gözüm uykuda iken rüya gördü. Ela gözümü açıp dünya gördüm. Ak boz atlar koşturan alplar gördüm. Ak miğferli alpları yanıma aldım. Ak sakallı Dede Korkut'tan öğüt aldım. Ataca yatan kara dağları aştım. İleri yatan Karadeniz'e girdim. Gemi yapıp gömleğimi çıkardım yelken kurdum. İleri yatan denizi deldim geçtim....”* (Ergin, 2003, s. 100).

Dede Korkut Hikâyelerindeki diğer çocuk kahramanlarda olduğu gibi doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği ve akıcı artikülasyona Yigenek de sahiptir. Aşağıdaki örnekte bu özellikleri görmek mümkündür:

*“Kese kese yemeğe yahni güzel/Kesme gününde kumandan hızlı güzel/Daim geldiğince dursa devlet güzel/Bildiğini unutmaya akıl güzel/Hasmından dönmese kaçmasa erlik güzel”* (Ergin, 2003, s. 100).

Fiziksel gelişim alanına ait özelliklerden biri olan yüksek düzeyde fiziksel enerjiye Yigenek’te düşmanla karşılaşması sırasında rastlanmaktadır. Bu karşılaşmada atını ve kılıcını ustalıkla kullanması, düşmanı kolaylıkla alt etmesi ve bu mücadeleden tek başına galip gelmesi Yigenek’in fiziksel anlamda da üstün yetenekli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Yigenek de diğer çocuk kahramanlar gibi liderlik becerisine sahiptir.



## 5. Emren'e Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri

**Tablo 6. Begil Oğlu Emren'in Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

EMREN	
GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER	
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	• Soyut kavramları anlayabilme
AKADEMİK DURUM	
YARATICILIK	• Yaratıcı problem çözme
DİL GELİŞİMİ	• Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği • Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
FİZİKSEL GELİŞİM	• Anoloji kullanımı • Yüksek düzeyde fiziksel enerji
SOSYAL GELİŞİM	• Liderlik becerileri
DUYGUSAL GELİŞİM	• Başka insanların duygularını anlayabilme • Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki • Güçlü oldukları alanlarda kendine güven duyguları

Tablo 6'ya göre; Emren'in üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden çoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Soyut kavramları anlamlandırabilme özelliği Yigenek gibi Emren adlı çocuk kahramanda da bulunmaktadır. Emren'in, soyut bir dini kavram olan Allah algısı şu sözlerinden çıkarılabilir:

*"Yücelerden yücesin yüce Tanrı/Kimse bilmez nicesin güzel Tanrı/Sen Ademe taç giydirdin/Şeytana lanet kıldın/Bir suçtan ötürü dergahtan sürdün/İbrahimi tutturdun Hanım deriye sardın/Kaldırıp ötece attırdın/Ateşi gülistan kıldın/Birliğine sığındım/Aziz Allah hocam bana medet"* (Ergin, 2003, s. 121).

Hikâyelerin diğer kahramanları gibi Emren'in de insanlar arası ilişkilerde, birçok olayda ve durumda yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği ve akıcı artikülasyonu gelişmiş olan Emren aynı zamanda zengin kelime hafızasına da sahiptir. Aşağıdaki şiirde bu özellikleri görmek mümkündür:

*"Altındaki al aygırı bana ver/Kan terletip koşturayım senin için/Yapışı sağlam demir giyimini bana ver/Yen yakalar diktireyim senin için/Kara çelik öz kılıcını bana ver/Birdenbire başlar keseyim senin için/Kargı dalı mızrağını bana ver/Göğsünden er mızraklıyayım senin için/Ak tüylü delici okunu bana ver/Erden ere geçireyim senin için/Ela gözlü üç yüz yiğidini bana ver/Arkadaşlığa Muhammed dini yoluna savaşayım senin için"* (Ergin, 2003, s. 62).

Üstün yetenekli çocukların sahip olduğu özelliklerden biri olan fiziksel gelişim alanına ait birçok özellik Emren'de vardır. Diğer hikâye kahramanları gibi Emren de yüksek düzeyde fiziksel enerji gerektiren pek çok mücadele içine girmiştir.

Diğerlerinin duygularını gözlemleyip hislerini anlayabilme yeteneğinin varlığı Emren'de aşağıdaki dizelerde karşımıza çıkmaktadır:

*"Altındaki al aygırı bana ver/Kan terletip koşturayım senin için/Yapışı sağlam demir giyimini bana ver/Yen yakalar diktireyim senin için/Kara çelik öz kılıcını bana ver/Birdenbire başlar keseyim senin için/Kargı dalı mızrağını bana ver/Göğsünden er mızraklıyayım senin için/Ak tüylü delici okunu bana ver/Erden ere geçireyim senin için/Ela gözlü üç yüz yiğidini bana ver/Muhammed dini yoluna savaşayım senin için"* (Ergin, 2003, s. 118).

Aynı zamanda Emren ile ilgili hikâyede geçen *"Üç yüz yiğidi yanına aldı, meydana vardı."* (Ergin, 2003, s. 118) cümlesi onun liderlik vasfını taşıyan sosyal bir çocuk olduğunu göstermektedir.



Olaylara duyarlılıkla yaklaşan Emren, üstün yetenekli çocukların özelliklerinden biri olan duygusal duyarlılığa sahiptir. Bu özelliğini; “*Baba ne söylüyorsun ne diyorsun Bağrım ile yüreğimi ne dağlıyorsun*” (Ergin, 2003, s. 118) ifadesinden çıkarmak mümkündür.

Kendini tanıyan Emren, her üstün yetenekli çocuk gibi güçlü yönlerinin farkındadır. Aşağıdaki bölümde Emren’in korku, çekinme ve kuşku duymadan kendisine güven duyduğu bulgusuna ulaşılabilir:

“*Bre kafir sen beni bilmez misin Ak alınlı Bayındır Han’ın Beyler beyisin Salur Kazan, kardeşi Kara Göne, Dönebilmez Dülek Evren, Düzen oğlu Alp Rüstem, boz atlı Beyrek, Bey Begil’in evinde içiyorlardı, senden casus geldi adındaki al aygıra Begil beni bindirdi, kara çelik öz kılıcını kuvvet verdi, kargı dalı mızrağını himmet verdi, yanındaki üç yüz yiğidini bana arkadaşlığa verdi, ben Begil’in oğluyum bre kafir, beri gel dövüşelim dedi.*” (Ergin, 2003, s. 120).

### 6. Segrek’e Ait Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri

**Tablo 7. Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesindeki Üstün Yetenekli Çocuk Özellikleri**

SEGREK	
GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER	
BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI	• Güçlü hafıza
AKADEMİK DURUM	
YARATICILIK	• Yaratıcı problem çözme
DİL GELİŞİMİ	• Doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği • Gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon
FİZİKSEL GELİŞİM	• Yüksek düzeyde fiziksel enerji
SOSYAL GELİŞİM	• Liderlik becerileri • Fedakârlık • Başka insanların duygularını anlayabilme
DUYGUSAL GELİŞİM	• Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki • Aşırı sorumluluk duygusunun gelişmesi

Tablo 7’ye göre; Segrek’in üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerinden birçoğuna sahip olduğu görülmektedir.

Dede Korkut Hikâyelerinin diğer kahramanları gibi Segrek de hafızası güçlü ve çabuk kavrayışlıdır. Sorunlar karşısında yaratıcı problem çözmeyi bir beceri haline getiren Segrek, kardeşini kurtarmak için çıktığı yolda düşmanlarla karşılaşmış ve yaratıcı problem çözme becerisi sayesinde uzun yıllar boyunca tutsak kalan ağabeyi Egrek’i tutsaklıktan kurtarmıştır.

Segrek’te de, üstün yetenekli çocukların özelliklerinden biri olan dil gelişimi alanına ait doğaçlama bir şekilde şiir söyleme yeteneği, gelişmiş kelime hafızası ve gramer bilgisi ile akıcı bir artikülasyon diğer kahramanlar gibi gelişmiştir.

“*Atına bindi, kara elbiseli kafire kılıç vurdu, bastı kaleye tıktı.*” (Ergin, 2003, s. 128) ifadesinden yola çıkarak Segrek’in fiziksel gelişim alanının üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Dede Korkut Hikâyelerinin diğer çocuk kahramanları gibi Segrek de liderlik becerileriyle donatılmıştır. Segrek’in ayrıca; başka insanların duygularını anlayabilme ve fedakârlık özelliklerini taşıdığını aşağıdaki bölümden hareketle söylemek mümkündür:

“*Ayağa kalktı. Tavladan bir koç at çıkardı eyerledi. Giyimini giydi. Diz bağı, kol bağı bağladı. Der: Kız sen beni bir yıl bekle, bir yılda gelmezsem iki yıl bekle, iki yılda gelmezsem üç yıl bekle, gelmezsem o vakit benim öldüğümü bilesin, aygır atımı boğazlayıp aşımı ver, gözün kimi tutarsa, gönlün kimi severse ona var dedi.*” (Ergin, 2003, s. 126).

Üstün yetenekli çocukların duygusal özelliklerinden olan aşırı sorumluluk duygusunu Segrek adlı çocuk kahramanda da görmek mümkündür:

*“Oğlan der: Beni yolundan ayırmayın, ağabeyimin tutulduğu kaleye varmayınca, ağabeyimin ölüsünü dirisini bilmeyince, öldü ise kanını almayınca Oğuz eline gelmem yok dedi.”* (Ergin, 2003, s. 126)

Segrek, ağabeyinin esir olmasından dolayı aşırı duyarlılık yaşamakta ve bu bağlamda da yoğun bir tepki göstermektedir:

*“Oğlanı gelin odasına koydular. Kız ile ikisi bir döşeğe çıktılar. Oğlan kılıcını çıkardı kız ile kendi arasına koydu. Kız der: Kılıcını gider yiğit, murat ver murat al, sarılalım dedi. Oğlan der: Bre kavat kıızı, ben kılıcıma doğranayım, okuma sancılayım, oğlum doğmasın, doğarsa on yaşına varmasın, ağabeyimin yüzünü görmeyince, ölmüş ise kanını almayınca bu gelin odasına girersem dedi.”* (Ergin, 2003, s. 126).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dede Korkut Hikâyelerindeki üstün yetenekli çocuk kahramanlarla ilgili olarak ulaştığımız sonuçları, genel olarak şu şekilde ifade etmek uygun olacaktır:

Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan çocuk kahramanlardaki yaratıcılık, bilişsel, fiziksel, sosyal, dil ve duygusal gelişim alanlarındaki özelliklerin üstün yetenekli çocukların sahip olduğu özellikleri yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dağlıoğlu'nun (2004) çalışmasında; üstün yetenekli çocukların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve dil gelişimlerini desteklemek için kendi süper kahramanını yaratmalarına yönelik etkinlikler düzenlenmesi vurgulanmıştır.

Üstün yetenekli çocukların gelişimsel alanlarından biri olan akademik durum alanına ait herhangi bir bulguya çocuk kahramanlarda ulaşılmamıştır. Bu durumun nedeni; göçebe bir toplum olan Oğuzların çocuklarını ata binmek, kılıç kuşanmak, ok atmak gibi daha çok savaşçılık alanında eğitmeleri olabilir.

Bilişsel gelişim alanına ait soyut kavramları anlayabilme, güçlü hafıza, çevreyi hassas ve keskin gözlem gücü ve bir süre önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerinin anımsanması özelliklerinin genel olarak tüm çocuk kahramanlarımızda var olduğu görülmüştür. Mertol, Doğu ve Yılar'ın (2003) yaptığı araştırmada elde edilen metaforlarda yapı bakımından olumsuz, anlamca olumlu tümceler varlığı, belirtilen inanç ve varsayımların kökenlerini belirlemede uyarıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Metaforlar bireylerin geçmiş yaşantılarını, bugünkü düşüncelerini, geleceğe ilişkin umutlarını kısacası bakış açılarını yansıtmaya sahiptir. Bu ifadelerden hareketle Dede Korkut Hikâyelerindeki metaforların çocuk kahramanların bilişsel düzeylerini ortaya koyduğu söylenebilir.

Yaratıcılık alanında; yaratıcı problem çözme becerisi çocuk kahramanların hepsinde görülmekteyken hayal etme, sezgilerini kullanabilme, birçok sayıda fikir üretme ve sınırları aşarak düşünebilme özelliklerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dil gelişimi alanına ait özelliklerin tamamı çocuk kahramanlarda mevcuttur. Bu durumun nedeni; şiirsel ifade gibi sözlü kültür unsurlarının günlük yaşamda sıklıkla kullanılmasıdır.

Göçebe olmaları nedeniyle sürekli savaş halinde olan Oğuzlarda; ata binmek, ok atmak, yay kullanmak büyük bir meziyettir. Çocuklar daha küçük yaşta ok atmak, ata binmek, kılıç kuşanmak gibi eğitim süreciyle karşılaşır. Bu nedenle de tüm çocuk kahramanların fiziksel gelişim alanına ait yüksek düzeyde fiziksel enerjiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal gelişim alanına ait liderlik becerilerinin çocuk kahramanların tamamında mevcut olduğu görülmüştür. Bunun nedeni; bu çocukların han oğlu olmalarının yanında erken yaşlardan itibaren liderlikle ilgili sorumlulukları üstlenmeleri olabilir. Çocuk kahramanların birçoğunun yüksek düzeyde empati, diğerlerinin duygularını anlayabilme, gelişmiş oyun ilgileri ve yakın arkadaşlık kurma becerilerine de sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz'ün (2010) çalışmasında, üstün yetenekli çocukların ahlâkî önder konumundaki önemli şahsiyetler aracılığıyla kendilerini tanımaları ve uygun rol modelleriyle karşılaşmalarına imkân verebilmek için çeşitli kitaplar ya da görsel, işitsel materyaller kullanılması sonucu bu çocukların sosyal gelişim alanındaki liderlik özelliğini desteklemektedir.

Duygusal duyarlılık, yoğunluk ve tepki, güçlü oldukları alanlarda kendine güven duyguları, mükemmeliyetçilik ve erken benlik gelişimi gibi duygusal gelişim alanına ait pek çok özellik çocuk kahramanlarda görülmüştür. Dede Korkut Hikâyelerindeki üstün yetenekli çocuk kahramanların duygusal gelişim alanlarına ait özellikler karşılaştırıldığında Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâyesindeki Uruz'un diğer çocuk kahramanlardan daha yüksek düzeyde duygusal duyarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çocuk kahramanlardan biri olan Yigenek'te duygusal gelişim alanına ait herhangi bir özellik bulunmamıştır. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar'ın (2013) yaptığı çalışma sonucuna göre, Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler pek çok yüksek ahlaki ve moral değere ve duyarlılığa sahiptir. Eğitim ve öğretim programlarında Dede Korkut Hikâyelerinin kullanılması bu öğrencilerin duygusal duyarlılık ve manevi değerlerin doğru şekilde gelişmesine destek olabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre hikâyelerdeki birçok çocuk kahramanın özelliklerinin üstün yetenekli çocukların özellikleriyle örtüştüğü görülmüştür.

Dede Korkut Hikâyelerindeki üstün yetenekli çocuk kahramanlarla ilgili olarak öneriler, aşağıdaki gibidir:

- Bu araştırmada incelenen “Dirse Han Oğlu Boğaçhan Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Begil Oğlu Emren'in Hikâyesi, Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesi” başlıklı hikâyeler öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler tarafından kullanılabilir.
- Bu hikâyelerle üstün yetenekli çocukların tanıştırılması özellikle onların dil, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını destekleyebilir.
- Hikâyelerin ifade ettiği anlamlar üzerinden yaptırılan sözlü, yazılı ve görsel nitelikli çağrışım alanı çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.
- Karakterler bilgisayar oyunlarında kahraman olarak kullanılabilir.

### Kaynakça

- Baykoç, N. (2014). *Üstün; Akıl, Zeka, Deha, Yetenek, Dâhiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ergin, M. (2003). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Hisar Yayınları.
- Günay, U. (1998). Dede Korkut Hikâyelerindeki Karakterlerin Tahlili. *Milli Folklor*, 5(37), 3-12.
- Kaplan, M. (2004). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar I*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Koç, Y. (2017). Banu Çiçek'ten Gülcemal'e Alp Kadın Tipinin İzleri. *Journal of Turkish Language and Literature Volume:3, Issue:2, Spring*, (147-154).
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 18.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 5-225.
- Oğuz, M. Ö. (2004). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özcan, H. (2008). Halk Edebiyatı Metinlerinin Çocuk Edebiyatına Kaynak Olması ve Örneklem Olarak Dede Korkut Hikâyeleri. *Turkish Studies, Volume 3/2, Spring*.
- Uçar, A. (2015). Üstün Yetenekli Bireylerin Görsel Yeti ve Farkındalığı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforları<sup>1</sup>

Güler GÖÇEN KABARAN<sup>2</sup>, Salih UŞUN<sup>3</sup>

### Öz

Araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırmada karma araştırma modellerinden yakınsayan desenin veri dönüşüm biçimi esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin yazacakları metaforlar için görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet ve bölüm bilgileri yer almakta, ikinci bölümde ise öğrencilerden doldurmaları istenen "Fakülte ... gibidir / benzer, çünkü ..." ve "Öğretim elemanı ... gibidir / benzer, çünkü ..." cümleleri yer almaktadır. Verilerin analizinde nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin fakülte kavramı için 156, öğretim elemanı kavramı için 178 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler fakülte ve öğretim elemanı kavramları için hem olumlu hem olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Fakülte kavramı için en çok vurgulanan sıradan bir yer olarak fakülte kategorisi iken en az vurgulanan otoritenin yönettiği yer olarak fakülte kategorisi olmuştur. Öğretim elemanı kavramı için en çok vurgulanan rehber/yol gösterici olarak öğretim elemanı kategorisi iken en az vurgulanan tutarsız olarak öğretim elemanı kategorisi olmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

### Anahtar Kelimeler

Metafor  
Öğrenci  
Öğretim Elemanı  
Eğitim Fakültesi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.02.2017

Kabul Tarihi: 28.03.2017

E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Metaphors of Education Faculty Students on Perceptions of Faculty and Instructors

### Abstract

The aim of the study is to determine faculty of education students' perceptions on faculty and instructors through metaphors. The design of the study was determined as convergent design of mixed methods. The population of the study covered students studying in the west of Turkey, in the education faculty of a state university in spring term of 2015-2016 academic year. While determining sampling, easily accessible sampling was preferred. Metaphors were used in the

### Keywords

Metaphor  
Student  
Instructors  
Education Faculty

### Article Info

Received: 20.02.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma 27-30 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da düzenlenen 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, gulergocen@mu.edu.tr

<sup>3</sup> Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, susun@mu.edu.tr

study to determine students' perceptions on faculty and instructors. Therefore, interview form was developed for participant students to write down metaphors on faculty and instructor conceptions. Interview form included two sections. In the first section, there was information about students' gender and departments; and in the second section, there were sentences as "Faculty is like.....because....." and "Instructor is like.....because...." for students to fill. Qualitative and quantitative methods were applied in data analysis. Based on the data, it was found that students generated 157 different metaphors for faculty and 178 different metaphors for instructor conception. According to the results, it was reached that students' metaphors for faculty and instructor conceptions were generally indicated positive and negative features of faculty and instructors. While the faculty as an ordinary place category is mostly emphasized for the faculty concept, instructor as a guide/advisor category is the mostly emphasized category for the instructor concept. The metaphor produced by the students did not show any significant difference according to the gender variable but showed a significant difference according to the department variable

Accepted: 28.03.2017  
Online Published: 30.08.2017

## Giriş

Ülkelerin kalkınmasında önemli bir yere sahip olan üniversiteler akli ve bilimi kullanarak toplumsal gelişime katkı sağladılar. Şahin, Zoraloğlu ve Şahin-Fırat (2011) üniversitelerin önemini toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerinde önemli rol oynaması ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Üniversitelerin bilgi ve teknoloji üretme, ulusal ve uluslararası gelişime katkı sağlama ve ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirmek gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ülkenin ve çağın istediği insan tipini yetiştirmek üniversitelerin en önemli amaçlarından birisi olarak görülmektedir. Makro boyutta üniversitelerde gerçekleştirilmek istenen bu amacın mikro boyutta üniversitenin alt bileşenlerinden olan fakültelerde de gerçekleştirilmek istendiği söylenebilir. Fakülte, bir üniversitenin, öğrenim alanı veya uzmanlık konusu bakımından ayrılmış kollarından her biri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Bununla birlikte 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda fakülte yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumu olarak belirtilmektedir (YÖK, 1981). Bu bağlamda fakültelerin kendi uzmanlık alanları doğrultusunda yetiştirilmek istenen insan profili açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Eğitim fakülteleri geleceğin öğretmenlerini yetiştiren kurumlardır. Ülke geleceğine en önemli katkılardan birisi eğitim fakültelerinin yetiştirmiş olduğu nitelikli öğretmenler tarafından sağlanmaktadır.

Bir eğitim kurumunun belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasındaki en önemli etkenlerden birisi öğretmendir. Yükseköğretimde ise sahip oldukları akademik kimliğin yanında öğretici kimliği ile bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli etken öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanları kullandıkları materyallerle, öğretim yöntem ve teknikleri, kültürel zenginlikleri, öğrenen bireyler olarak eleştiri ve gelişime açık davranışları ile günümüzde istenen yeterlikleri öğrencilerine kazandırmaya çalışmaktadırlar (Koşar, 2016). Öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde de eğitim fakültesi öğretim elemanlarının etkisi büyüktür. Tortop (2013), eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretim elemanlarının öğretmen adayları için bir model rolü üstlendiklerini belirtmiştir.

Ulusal ve uluslararası ilerleme ve gelişim için fakültelerin ve öğretim elemanlarının önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Korukoğlu (2003) yükseköğretim kurumlarının çeşitli unsurlar açısından birbirinden farklılık gösterdiğini vurgulayarak, bu durumun öğrencilerin algılarındaki farklılıklara neden olduğunu belirtmiştir. Eğitim fakülteleri geleceğin öğretmenlerini yetiştiren kurumlardır. Burada öğrenim görmekte olan öğrenciler sadece bilişsel olarak değil duyuşsal olarak da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazanmaktadırlar. Bu noktada onların öğretim aldıkları kurumlar ve bu öğretimi aldıkları kişiler hakkındaki görüşleri, bakış açıları ve betimlemeleri önemli bir husus olarak görülmektedir. Öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforları fakülteler ve öğretim elemanları için bir dönüt kaynağı olarak düşünülebilir. Öğrencilerin kullanmış oldukları metaforların üniversite yaşantıları sonucu oluşabileceği düşünüldüğünde ise öğrencilerin



yaşamış oldukları sorunlar, beklentiler ve memnuniyet durumları ortaya çıkabilir. Bu kapsamda eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına yönelik algılarının ne olduğu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumu kapsamında öğrencilerin algılarının belirlenmesi için metaforlar kullanılmıştır. Saban (2004), metaforun soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurmak biçiminde ifade edilebileceğini belirtmiştir. Genellikle metafor bir fikir veya duygu bildirir, fakat bazen bir şeyi ifade etmenin zor zamanlarda da kullanılır (Billot ve King, 2015). Metaforlar bireylerin sahip oldukları duygu ve düşünceleri ifade etmelerinin bir yolu olmakta ve sahip olunan algıların somutlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Sonuç olarak araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına yönelik algılarını belirlerken onların duygu ve düşüncelerini somut bir şekilde ifade etmelerine imkân sağlamak amacıyla metaforlar kullanılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
5. Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
6. Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar cinsiyet ve bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu araştırma veri toplama aşamasında nitel veri toplama teknikleri, verilerin analizinde ise nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması nedeniyle karma yöntem modeliyle yürütülmüştür. Tashakkori ve Teddlie (2015) karma yöntemi bir çalışma yönteminin nitel ve nicel yaklaşımlarının kombinasyonu olarak tanımlamışlardır. Araştırma karma yöntem desenlerinden yakınsayan desene göre yürütülmüştür. Yakınsayan desen, araştırma süresinin aynı aşamasında araştırmacının hem nitel hem de nicel veri topladığı, analiz ettiği ve ardından da iki sonuç kümesini tek bir yorum halinde birleştirdiği zaman ortaya çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bununla birlikte araştırmada yakınsayan desenin veri dönüşüm biçimi esas alınmıştır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler sayısal verilere dönüştürülerek istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Plano Clark (2014), yakınsayan desenin veri dönüşüm biçiminin, nitel verilerle nicel verileri doğrudan karşılaştırma, aralarında bağlantı kurma ve ileri analizler oluşturma sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda nitel mülakat verilerinden nitel temalar alınan, her katılımcı için ikili olarak temalar oluşturulan ve daha sonra bu nitel kayıtların nicel verilerle arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere analiz edildiği bir çalışma veri dönüşüm biçimine örnek olarak verilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmada da öncelikle öğretmen adaylarından fakülte ve öğretim elemanı kavramları için metafor geliştirmeleri istenmiş, geliştirilen bu metaforlar ile kategoriler oluşturulmuş ve daha sonrada kategorilerin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre analizleri gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016), kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacının yakın ve kolay olan bir durumu seçtiğini ve bu durumun araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını belirtmişlerdir. Araştırmacıların bu fakültede çalışmalarından dolayı eğitim fakültesi öğrencileri örnekleme olarak tercih edilmiştir. Araştırma toplam 441 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak geçersiz ve eksik form dolduran öğrenciler örnekleme dâhil edilmemiş ve sonuç olarak 117 erkek



247 kadın olmak üzere toplam 364 öğrenci örneklem grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve bölümlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Örneklem Cinsiyet ve Bölüme Göre Dağılımı**

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	117	32.14
	Kadın	247	67.86
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	33	9.1
	Güzel Sanatlar Bölümü (GSB)	37	10.2
	Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ)	49	13.5
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)	32	8.7
	Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	81	22.2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ)	36	9.9
	Türkçe Öğretmenliği (TÖ)	57	15.7
	Yabancı Diller Bölümü (YDB)	39	10.7
<b>Toplam</b>		<b>364</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 67.86’sının kadın, % 32.14’ünün erkek olduğu görülmektedir. Bölümler açısından incelendiğinde en fazla sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin (% 22.2) en az ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan öğrencilerin (% 8.7) olduğu görülmektedir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin yazacakları metaforlar için anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet ve bölüm bilgileri yer almakta, ikinci bölümde ise öğrencilerden doldurmaları istenen “Fakülte ... gibidir / benzer, çünkü ...” ve “Öğretim elemanı ... gibidir / benzer, çünkü ...” cümleleri yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarından izin alınarak derse başlamadan önce anket formu öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere üretecekleri metaforlar ile ilgili örnekler verilmiş ve farklı bir kavram üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Daha sonra fakülte ve öğretim elemanı metaforları için öğrencilere 15 dakika süre verilmiş ve anket formları toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla metaforlar kullanılmıştır. Cerit (2006) metaforların, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olduğunu belirtmektedir.

#### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanına ilişkin geliştirdikleri metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde sırasıyla kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama ile nicel veri analizi için verileri SPSS programına aktarma aşamaları gerçekleştirilmiştir.

**Kodlama ve Ayıklama:** Öğrencilerin kişisel bilgileri ile yazmış oldukları metafor cümleleri Excel programına girilmiştir. Excel programında ayrı bir sütuna öğrenciler tarafından yazılan metaforlar yazılmış ve harf sırasına göre dizilmiştir. Öncelikle 441 formdan gerekçesi eksik ve birden fazla metafor içeren 58 form geçersiz sayılmış ve veriler tekrar düzenlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin 383 geçerli metafor oluşturdukları belirlenmiştir.

**Kategori Geliştirme:** Bu aşamada öğrencilerin yazmış oldukları metaforlar konu ile ilişki kurması bağlamında değerlendirilmiştir. 383 formdan öğrenciler tarafından yazılan ancak konu ile ilişkisi kurulamayan 19 veri çıkarılmış ve toplam 364 veri geçerli sayılmıştır. Daha sonra elde kalan metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. İlgili literatür taranarak kavramsal kategoriler oluşturulmuş ve metaforlar bu kategorileri yerleştirilmiştir.

**Geçerlik ve Güvenilirlik:** Araştırmanın geçerliğini sağlamada inandırıcılık ve aktarıla bilirliğin önemli olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci, analizi ve yorumlanma süreci tüm ayrıntıları ile verilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerden elde edilen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodların tutarlılığını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından tanımlanan yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre kodlayıcılar arasındaki tutarlık=ortak kod sayısı/(ortak kod sayısı + farklı kod sayısı) formülüyle hesaplanmaktadır. Bu çalışmada kodlayıcılar arasındaki tutarlık .92 olarak bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesinin %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilebileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğu söylenebilir.

**Verilerin SPSS'e Aktarılması, Düzenlenmesi ve Analizi:** Araştırma sürecinde elde edilen bütün veriler, metaforlar ve geliştirilen kavramsal kategoriler SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Burada öncelikle katılımcıların demografik bilgileri betimsel olarak incelenmiştir. Daha sonra metaforlar ve kavramsal kategoriler için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Kavramsal kategorilerin cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Ki Kare testi kullanılmıştır. Non-parametrik testlerin kategorik olarak ölçülen verilerin analizi için ideal olduğu ve Ki Kare testinin iki kategorik değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılabileceği belirtilmiştir (Pallant, 2001).

## Bulgular

### *Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Araştırmada öğrencilerin fakülte kavramı için 156 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metaforlarında fakülte kavramını tanımlamak için kullandıkları kavramların kullanılma sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Fakülte Kavramını Açıklamak İçin Kullandıkları Metaforlar.

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Lise	27	7,52	Apartman	1	0,28	Karton Kutu	1	0,28
Ev	24	6,69	Arı Kovanı	1	0,28	Kavimler Göçü	1	0,28
Eğitim Yuvası	20	5,57	Banka Binası	1	0,28	Kendim	1	0,28
Fabrika	19	5,29	Basamak	1	0,28	Kılavuz	1	0,28
Okul	13	3,62	Beton Yığıcı	1	0,28	Kitaplık	1	0,28
Ağaç	11	3,06	Bilgi Dağıtım	1	0,28	Kivi	1	0,28
Hapishane	11	3,06	Bilgi Havuzu	1	0,28	Kovan	1	0,28
Bilgi Yuvası	8	2,23	Bilgi Merkezi	1	0,28	Kör Sağır Dilsiz	1	0,28
İş Yeri	8	2,23	Bilgili İnsan	1	0,28	Köy	1	0,28
Bahçe	7	1,95	Bilgisayar	1	0,28	Kraliyet Şatosu	1	0,28
Kütüphane	6	1,67	Bilim Yuvası	1	0,28	Kuaför	1	0,28
Orman	5	1,39	Birleşmiş Milletler	1	0,28	Kuş Yuvası	1	0,28
Dünya	4	1,11	Boş Duvar	1	0,28	Kutu	1	0,28
Hastane	4	1,11	Boş Kâğıt	1	0,28	Kültür Hazinesi	1	0,28
Hiçbir şey	4	1,11	Boş Kutu	1	0,28	Kültür Yuvası	1	0,28
Kitap	4	1,11	Boş Levha	1	0,28	Labirent	1	0,28
Ülke	4	1,11	Cehennem	1	0,28	Laboratuar	1	0,28
Ahır	3	0,84	Cüzdan	1	0,28	Mağaza	1	0,28
Araç	3	0,84	Çember	1	0,28	Merkez	1	0,28
Bina	3	0,84	Çeşitlilik	1	0,28	Meyve Tabağı	1	0,28
Deniz	3	0,84	Çevre	1	0,28	Mutlu Ev	1	0,28
Geliştirme Alan	3	0,84	Çiftlik	1	0,28	Mutluluk	1	0,28
Hayat	3	0,84	Dağ Evi	1	0,28	Mutluluk Evi	1	0,28
Kapalı Kutu	3	0,84	Diktatörlük	1	0,28	Müzik Evi	1	0,28
Marangozhane	3	0,84	Diş Hastanesi	1	0,28	Nazi Kampı	1	0,28
Siyah	3	0,84	Dost	1	0,28	Nuh'un Gemisi	1	0,28
Tarla	3	0,84	Eğitim Evi	1	0,28	Okyanus	1	0,28
Yuva	3	0,84	Eğitim Fakültesi	1	0,28	Ordu	1	0,28

Araba	2	0,56	Eğitim Kurumu	1	0,28	Pazar Yeri	1	0,28
Arkadaş Ortamı	2	0,56	Eğlence Kampı	1	0,28	Sanat Okulu	1	0,28
Aşk	2	0,56	Eğlence Mekânı	1	0,28	Sığınak	1	0,28
AVM	2	0,56	Esirgeme Kurumu	1	0,28	Sığınılacak Liman	1	0,28
Bilgi Küpü	2	0,56	Eski Tarihi Yapı	1	0,28	Sıkıcı Ev	1	0,28
Bilim Fuarı	2	0,56	Fırın	1	0,28	Sirk	1	0,28
Dershane	2	0,56	Fidan	1	0,28	Süper Market	1	0,28
Devlet	2	0,56	Futbol Sahası	1	0,28	Tek Renkli Dünya	1	0,28
Devlet Dairesi	2	0,56	Gezegen	1	0,28	Televizyon	1	0,28
Düğün Yeri	2	0,56	Google	1	0,28	Topluluk	1	0,28
Hazırlayıcı	2	0,56	Gökkuşağı	1	0,28	Trafik	1	0,28
İlkokul	2	0,56	Gökyüzü	1	0,28	Tuğla Yığını	1	0,28
Kafes	2	0,56	Güneş	1	0,28	Tünel	1	0,28
Kümes	2	0,56	Harita	1	0,28	Uzay	1	0,28
Makine	2	0,56	Hazırlık Yeri	1	0,28	Yapboz	1	0,28
Mutfak	2	0,56	İçi Boş Top	1	0,28	Yapı	1	0,28
Ortaokul	2	0,56	İddia Bayisi	1	0,28	Yarışma Ortamı	1	0,28
Sanayi	2	0,56	İdealar Dünyası	1	0,28	Yaşam Alanı	1	0,28
Toplama Kampı	2	0,56	İlçe	1	0,28	Yerleşim Yeri	1	0,28
Zirve	2	0,56	İnternet Sitesi	1	0,28	Yetiştirme Yeri	1	0,28
Adliye Binası	1	0,28	Kafile	1	0,28	Yıkılacak Bina	1	0,28
Ajans	1	0,28	Kalbim	1	0,28	Yol	1	0,28
Akraba Şirketi	1	0,28	Kantin	1	0,28	Yorucu Hayat	1	0,28
Anaokulu	1	0,28	Karınca Yuvası	1	0,28	Yürüme	1	0,28

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin fakülte kavramını açıklamak için farklı metaforlar kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler fakülte kavramı için hem olumlu hem de olumsuz anlamda metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin olumlu olarak en fazla ev, eğitim yuvası, fabrika, okul ve ağaç gibi metaforları, olumsuz olarak ise lise, hapishane, hastane ve ahır gibi metaforları ürettikleri belirlenmiştir. Metaforların kullanım sıklıkları incelendiğinde öğrencilerin en fazla lise kavramını kullandıkları tespit edilmiştir.

*“Fakülteyi liseye benzetirim; çünkü lise hayatından farklı değil, kişisel gelişim, meslek gelişimi için bir şey yok sadece derslikler.” (Ö135), “Fakülteyi liseye benzetirim; çünkü düzeni, yapısı... genel olarak liseyi andırıyor.” (Ö21), “Fakülteyi liseye benzetirim; çünkü özgür ve yenilikçi bir ortam olduğunu düşünmüyorum.” (Ö352)*

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Fakülte Metaforlarına İlişkin Kavramsal Kategoriler.**

<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sıradan Yer Olarak Fakülte	69	18,96
Bilgi Deposu Yer Olarak Fakülte	66	18,13
Değişme/Gelişme Yeri Olarak Fakülte	49	13,46
Benzerlik ve Farklılıkların Birleştiği Yer Olarak Fakülte	47	12,91
Sınırlı Bir Yer Olarak Fakülte	36	9,89
Üretim Merkezi Olarak Fakülte	26	7,14
Yaşam Alanı Olarak Fakülte	24	6,59
Mutluluk Veren Yer Olarak Fakülte	17	4,67
Demokratik Olmayan Yer Olarak Fakülte	11	3,02
Sosyal/Eğlenceli Yer Olarak Fakülte	6	1,65
Eksik Bir Yer Olarak Fakülte	5	1,37
Koruyucu/Güven Verici Yer Olarak Fakülte	4	1,10
Otoritenin Yönettiği Yer Olarak Fakülte	4	1,10
<b>Toplam</b>	<b>364</b>	<b>100,00</b>

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin metaforlarının 13 farklı kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. Kavramsal kategorilerin dağılımları incelendiğinde öğrencilerin ürettikleri metaforların en fazla “sıradan bir yer olarak fakülte” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlardan her bir kavramsal kategoriye yönelik örnekler Tablo 3’deki sıraya göre şu şekildedir:

“Fakülteyi liseye benzetirim; çünkü yapısal olarak sıradan ve düz liseden bir farkı yok.” (Ö5)

“Fakülteyi eğitim yuvasına benzetirim; çünkü fakülte bilgi ve becerilerimize katkı sağlayan eğitim aldığımız bir yuvadır.” (Ö300)

“Fakülteyi ağaca benzetirim; çünkü ağaç diktiğimizde kuru bir dal parçası iken büyüdüğünde bir sürü meyve verir. Fakülte de ağaç gibi belli zaman sonra bizim gelişmemizi sağlayan yerdir.” (Ö111)

“Fakülteyi ülkeye benzetirim; çünkü her yaştan, ırktan ve fikirden insan vardır.” (Ö38)

“Fakülteyi hapishaneye benzetirim; çünkü orayı görmedim ama orası da sınırları ve kuralları olan bir yer.” (Ö64)

“Fakülteyi fabrikaya benzetirim; çünkü ham insandan yararlı insan üretiyor.” (Ö17).

“Fakülteyi eve benzetirim; çünkü günümüzün çoğu burada geçiyor ve burada yaşıyoruz.” (Ö22)

“Fakülteyi eve benzetirim; çünkü gayet sıcak ve mutluluk veren bir yer tıpkı evim gibi.” (Ö202)

“Fakülteyi hapishaneye benzetirim; çünkü yapmak zorunda olduğumuz ve bize dayatılan okul sistemi var, hiç demokratik değil.” (Ö8)

“Fakülteyi televizyona benzetirim; çünkü burada çok eğleniyorum ve sosyalleşmemi sağlıyor.” (Ö205)

“Fakülteyi içi boş bir topa benzetirim; çünkü dışardan güzel ama birçok yönden eksik ve zayıf.” (Ö51)

“Fakülteyi sığınılacak limana benzetirim; çünkü kendimi güvende ve özgür hissedebildiğim bir yer.” (Ö14)

“Fakülteyi orduya benzetirim; çünkü bir amaç için toplandık ama her şey hocaların elinde onların isteklerine göre yaşıyoruz.” (Ö213)

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara yönelik oluşturulan kategorilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Fakülte Kavramına İlişkin Kategorilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.

Kategori	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sıradan Yer Olarak Fakülte	40	16.2	29	24.8	69	18.96
Bilgi Deposu Yer Olarak Fakülte	47	19.0	19	16.2	66	18.13
Değişme/Gelişme Yeri Olarak Fakülte	38	15.4	11	9.4	49	13.46
Benzerlik ve Farklılıkların Birleştiği Yer Olarak Fakülte	28	11.3	19	16.2	47	12.91
Sınırlı Bir Yer Olarak Fakülte	27	10.9	9	7.7	36	9.89
Üretim Merkezi Olarak Fakülte	18	7.3	8	6.8	26	7.14
Yaşam Alanı Olarak Fakülte	17	6.9	7	6.0	24	6.59
Mutluluk Veren Yer Olarak Fakülte	11	4.5	6	5.1	17	4.67
Demokratik Olmayan Yer Olarak Fakülte	7	2.8	4	3.4	11	3.02
Sosyal/Eğlenceli Yer Olarak Fakülte	5	2.0	1	0.9	6	1.65
Eksik Bir Yer Olarak Fakülte	4	0.9	1	1.6	5	1.37
Koruyucu/Güven Verici Yer Olarak Fakülte	2	1.7	2	0.8	4	1.10
Otoritenin Yönettiği Yer Olarak Fakülte	3	1.2	1	0.9	4	1.10
<b>Toplam</b>	<b>247</b>	<b>67.86</b>	<b>117</b>	<b>32.14</b>	<b>364</b>	<b>100.00</b>

$\chi^2 = 9.826$       sd= 12      p= .631

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile fakülte kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $\chi^2=9.826$ ;  $sd=12$ ;  $p>.05$ ).

Öğrencilerin fakülte kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara yönelik oluşturulan kategorilerin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** *Fakülte Kavramına İlişkin Kategorilerin Bölümlere Göre Karşılaştırılması.*

Kategori		FBÖ	GSB	OÖÖ	RPD	SÖ	SBÖ	TÖ	YDB
Sıradan Yer Olarak Fakülte	f	9	9	6	9	19	7	5	6
	%	24.2	24.3	12.2	28.1	23.5	19.4	8.8	15.4
Bilgi Deposu Yer Olarak Fakülte	f	3	6	11	2	15	8	17	4
	%	9.1	16.2	22.4	6.2	18.5	22.2	29.8	10.3
Değişme/Gelişme Yeri Olarak Fakülte	f	3	2	15	3	10	5	5	6
	%	9.1	5.4	30.6	9.4	12.3	13.9	8.8	15.4
Benzerlik ve Farklılıkların Birleştiği Yer Olarak Fakülte	f	6	1	6	5	11	7	5	6
	%	18.2	2.7	12.2	15.6	13.6	19.4	8.8	15.4
Sınırlı Bir Yer Olarak Fakülte	f	7	6	0	5	6	2	5	4
	%	20.2	16.2	0	15.6	7.4	5.6	8.8	10.3
Üretim Merkezi Olarak Fakülte	f	2	4	2	1	7	1	7	2
	%	6.1	10.8	4.1	3.1	8.6	2.8	12.3	5.1
Yaşam Alanı Olarak Fakülte	f	2	0	3	2	6	2	5	4
	%	6.1	0	6.1	6.2	7.4	5.6	8.8	10.3
Mutluluk Veren Yer Olarak Fakülte	f	0	6	2	1	1	0	5	2
	%	0	16.2	4.1	3.1	1.2	0	8.8	5.1
Demokratik Olmayan Yer Olarak Fakülte	f	1	1	0	4	4	1	0	0
	%	3.0	2.7	0	12.5	4.9	2.8	0	0
Sosyal/Eğlenceli Yer Olarak Fakülte	f	0	2	0	0	1	0	2	1
	%	0	5.4	0	0	1.2	0	3.5	2.6
Eksik Bir Yer Olarak Fakülte	f	0	0	1	0	0	2	0	2
	%	0	0	2.0	0	0	5.6	0	5.1
Koruyucu/Güven Verici Yer Olarak Fakülte	f	0	0	2	0	0	0	1	1
	%	0	0	4.1	0	0	0	1.8	2.6
Otoritenin Yönettiği Yer Olarak Fakülte	f	0	0	1	0	1	1	0	1
	%	0	0	2.0	0	1.2	2.8	0	2.6
<b>Toplam</b>	f	33	37	49	32	81	36	57	39
	%	100	100	100	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 127.33$$

$$sd= 84$$

$$p= .002$$

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin bölümleri ile fakülte kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $\chi^2=127.33$ ;  $sd=84$ ;  $p<.05$ ). Fen bilgisi öğretmenliği, güzel sanatlar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler en çok sıradan yer olarak fakülte kategorisine vurgu yapmışlardır. Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler en çok bilgi deposu yer olarak fakülte kategorisine vurgu yaparken, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler en çok değişme/gelişme yeri olarak fakülte kategorisine vurgu yapmışlardır. Yabancı diller bölümünde öğrenim gören öğrenciler sıradan yer olarak fakülte, değişme/gelişme yeri olarak fakülte ile benzerliklerin ve farklılıkların birleştiği yer olarak fakülte kategorilerine eşit oranda vurgu yapmışlardır.

#### ***Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Araştırmada öğrencilerin öğretim elemanı kavramı için 178 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin metaforlarında öğretim elemanı kavramını tanımlamak için kullandıkları kavramların kullanılma sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öğretim Elemanı Kavramını Açıklamak İçin Kullandıkları Metaforlar.

Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
Öğretmen	18	4,95	Ağaç Gövdesi	1	0,27	Kek	1	0,27
Rehber	16	4,40	Akciğerim	1	0,27	Kompleks	1	0,27
Gardiyan	10	2,75	Amaçsız Kişi	1	0,27	Konuşan Kitap	1	0,27
Güneş	10	2,75	Ananas	1	0,27	Kök	1	0,27
Arkadaş	9	2,47	Anlayışlı Kişi	1	0,27	Kupon	1	0,27
Ebeveyn	9	2,47	Anlayışsız Kişi	1	0,27	Kutup Yıldızı	1	0,27
Kitap	8	2,20	Anne Ördek	1	0,27	Kültür Taşıyıcısı	1	0,27
Usta	8	2,20	Ansiklopedi	1	0,27	Liman	1	0,27
Bahçıvan	7	1,92	Araba	1	0,27	Market Elemanı	1	0,27
Ağaç	6	1,65	Asker	1	0,27	Memur	1	0,27
Aile	6	1,65	At	1	0,27	Meyve	1	0,27
Çoban	6	1,65	Baklava	1	0,27	Model	1	0,27
Robot	6	1,65	Berber	1	0,27	Mor	1	0,27
Işık	5	1,37	Bilgi	1	0,27	Müdür Yardımcısı	1	0,27
Lider	5	1,37	Bilgi Hazinesi	1	0,27	Mürekkep	1	0,27
Papağan	5	1,37	Bilgi İletme Makinesi	1	0,27	Müzik	1	0,27
Ağaç Dalları	4	1,10	Bilgi Kaynağı	1	0,27	Okul Müdürü	1	0,27
Bilge	4	1,10	Bilgisayar	1	0,27	Olgun İnsan	1	0,27
Doktor	4	1,10	Bilgisayar Programı	1	0,27	Otoriter Birey	1	0,27
İşçi	4	1,10	Bilim Adamı	1	0,27	Oyuncu	1	0,27
Kılavuz	4	1,10	Hint Kumaşı	1	0,27	Öcü	1	0,27
Müdür	4	1,10	Cebrail	1	0,27	Öğrenci	1	0,27
Patron	4	1,10	Cevher	1	0,27	Önder	1	0,27
Su	4	1,10	Çamaşır Makinesi	1	0,27	Padişah	1	0,27
Anne	3	0,82	Çınara	1	0,27	Polis	1	0,27
Aşçı	3	0,82	Çiçek	1	0,27	Pusula	1	0,27
Bilgi Kutusu	3	0,82	Çömlek Ustası	1	0,27	Renk	1	0,27
Diktatör	3	0,82	Danışman	1	0,27	Rıza Baba	1	0,27
Hâkim	3	0,82	Değiştiren İnsan	1	0,27	Rol Model	1	0,27
Kütüphane	3	0,82	Demokles'in Kılıcı	1	0,27	Rüzgâr	1	0,27
Makine	3	0,82	Deniz	1	0,27	Saat	1	0,27
Mum	3	0,82	Dipsiz Kuyu	1	0,27	Sabır Taşı	1	0,27
Sanatçı	3	0,82	Eşya	1	0,27	Sempatik Biri	1	0,27
Adam	2	0,55	Fabrika Bacası	1	0,27	Seyircisiz Tiyatro	1	0,27
Arı	2	0,55	Fıskiye	1	0,27	Sıkıcı Kitap	1	0,27
Artist	2	0,55	Fıdanı Sulayan Kişi	1	0,27	Siyasi Bir Meta	1	0,27
Baba	2	0,55	Gargamel	1	0,27	Sosyal Medya	1	0,27
Bekçi	2	0,55	Geleceğim	1	0,27	Spor Koçu	1	0,27
Çiftçi	2	0,55	Gezi Rehberi	1	0,27	Stendapçı	1	0,27
Deniz Feneri	2	0,55	Gül	1	0,27	Süper Kahraman	1	0,27
Dershane Hocası	2	0,55	Hakem	1	0,27	Şef	1	0,27
El Feneri	2	0,55	Havalı İnsan	1	0,27	Tabela	1	0,27
Fener	2	0,55	Hazine Sandığı	1	0,27	Takım Elbise	1	0,27
Filozof	2	0,55	Hemşire	1	0,27	Takım Kaptanı	1	0,27
Hayat Koçu	2	0,55	Herhangi Bir Birey	1	0,27	Taş	1	0,27
Hazine	2	0,55	Kayıtsız Kişi	1	0,27	Tavşan	1	0,27
İnsan	2	0,55	Hitler	1	0,27	Trafik Lambası	1	0,27
Karınca	2	0,55	İlber Ortaylı	1	0,27	Tuğla	1	0,27
Kendim	2	0,55	İnek	1	0,27	Tur Rehberi	1	0,27
Komutan	2	0,55	İnternet	1	0,27	Turuncu	1	0,27
Marangoz	2	0,55	İskele Babası	1	0,27	Tüccar	1	0,27
Normal İnsan	2	0,55	İşlevsiz Makine	1	0,27	Üvey Baba	1	0,27
Öğreten	2	0,55	İyi Niyetli İnsan	1	0,27	Windows	1	0,27
Satış Elemanı	2	0,55	Kale	1	0,27	Yağmur	1	0,27
Sözlük	2	0,55	Kalem	1	0,27	Yanan Mum	1	0,27
Şoför	2	0,55	Kandil	1	0,27	Yazar	1	0,27
Teknik Direktör	2	0,55	Kantinci	1	0,27	Yol Haritası	1	0,27



Yıldız	2	0,55	Kaplumbağa Terbiyecisi	1	0,27	Zekâ Küpü	1	0,27
Yönetmen	2	0,55	Kaptan	1	0,27			
Ağabey	1	0,27	Kedi	1	0,27			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin öğretim elemanı kavramını açıklamak için farklı metaforlar kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanı kavramı için hem olumlu hem de olumsuz anlamda metaforlar üretmişlerdir. Öğrencilerin olumlu olarak en fazla öğretmen, rehber, güneş, arkadaş ve ebeveyn gibi metaforları, olumsuz olarak ise gardiyan, çoban, robot ve papağan gibi metaforları ürettikleri belirlenmiştir. Metaforların kullanım sıklıkları incelendiğinde öğrencilerin en fazla öğretmen kavramını kullandıkları tespit edilmiştir.

*“Öğretim elemanını öğretmene benzetirim; çünkü onlardan ders alıyorum.” (Ö10)*

*“Öğretim elemanını öğretmene benzetirim; çünkü hem yeni hem de eski bilgilerin devamını öğreniyoruz.” (Ö198)*

*“Öğretim elemanını öğretmene benzetirim; çünkü onlar bize bilgi öğreten şahsiyetlerdir.” (Ö200)*

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kavramsal kategorilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Öğretim Elemanı Metaforlarına İlişkin Kavramsal Kategorilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.**

<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Rehber/Yol Gösterici Olarak Öğretim Elemanı	78	21,43
Bilgi Kaynağı Olarak Öğretim Elemanı	61	16,76
Değiştiren/Geliştiren Olarak Öğretim Elemanı	50	13,74
Otorite Unsuru Olarak Öğretim Elemanı	34	9,34
Koruyucu/Güven Verici Olarak Öğretim Elemanı	28	7,69
Mekanikleşmiş Olarak Öğretim Elemanı	25	6,87
Korkulan/Kötü Olarak Öğretim Elemanı	20	5,49
Araştırmacı/Üretici Olarak Öğretim Elemanı	16	4,40
Değerli/Kutsal Varlık Olarak Öğretim Elemanı	12	3,30
Soğuk/Mesafeli Olarak Öğretim Elemanı	10	2,75
Sıradan Kişi Olarak Öğretim Elemanı	8	2,20
Karmaşık/Anlaşılmaz Olarak Öğretim Elemanı	7	1,92
Rol Model Olarak Öğretim Elemanı	6	1,65
Kayıtsız/Duyarsız Olarak Öğretim Elemanı	5	1,37
Tutarsız Olarak Öğretim Elemanı	4	1,10
<b>Toplam</b>	<b>364</b>	<b>100.00</b>

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin metaforlarının 15 farklı kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. Kavramsal kategorilerin dağılımları incelendiğinde öğrencilerin ürettikleri metaforların en fazla “rehber/yol gösterici olarak öğretim elemanı” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlardan her bir kavramsal kategoriye yönelik örnekler Tablo 7’deki sıraya göre şu şekildedir:

*“Öğretim elemanını rehberine benzetirim; çünkü bize yön verirler, bize kattıkları sadece bir eğitim-öğretimle sınırlı kalmaz yol gösterirler.” (Ö308)*

*“Öğretim elemanını öğretmene benzetirim; çünkü onlar bilgi yüklü kişilerdir ve öğretirler.” (Ö279)*

*“Öğretim elemanını bahçivana benzetirim; çünkü çiçekleri sulayan, onları yetiştirip büyüten onlardır.” (Ö12)*

*“Öğretim elemanını çobana benzetirim; çünkü sürekli hükmetme çabaları var. Ezberlenmiş kalıpları öğrencilere dayatıyorlar.” (Ö156)*

“Öğretim elemanını arkadaşına benzetirim; çünkü bize arkadaş gibi davranıyorlar. Her derdimi rahatlıkla anlatıyorum güveniyorum.”(Ö22)

“Öğretim elemanını robota benzetirim; çünkü aynı derslere girdiği farklı sınıflarda hep aynı kelime, hal ve hareketlerde bulunur. Programlanmış gibidir.”(Ö361)

“Öğretim elemanını gardiyana benzetirim; çünkü bizi çok sıkıp her şeye kızıyorlar.”(Ö97)

“Öğretim elemanını arıya benzetirim; çünkü her işe koşturuyor ve çok çalışıyorlar.”(Ö66)

“Öğretim elemanını suya benzetirim; çünkü bitkiler için su neyse öğrenciler için de öğretim elemanı odur, çok değerlidir.”(Ö165)

“Öğretim elemanını sanatçıya benzetirim; çünkü kendilerini öyle sanıyorlar. Çok kibirliler ve öğrencilerle aralarına sürekli mesafe koymaya çalışıyorlar.”(Ö15)

“Öğretim elemanını insana benzetirim; çünkü onlar da herkes gibi normal insan.”(Ö7)

“Öğretim elemanını ananasa benzetirim; çünkü onları anlamak mümkün değil çok karmaşık insanlar.”(Ö146)

“Öğretim elemanını kendime benzetirim; çünkü ilerde benim olmak istediğim yerde o yüzden örnek alıyorum.”(Ö213)

“Öğretim elemanını padişaha benzetirim; çünkü öğrenciler için fazla çabalıyorlar hiçbir şeye karışmadan dersi anlatıp gidiyorlar.”(Ö215)

“Öğretim elemanını turuncuya benzetirim; çünkü turuncu çok değişken bir renktir. Kimi zaman verimli kimi zaman korkutucu olabiliyorlar.”(Ö336)

#### **Altuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara yönelik oluşturulan kategorilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Kategorilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.**

Kategori	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Rehber/Yol Gösterici Olarak Öğretim Elemanı	56	22.7	22	18.8	78	21.43
Bilgi Kaynağı Olarak Öğretim Elemanı	41	16.6	20	17.1	61	16.76
Değiştiren/Geliştiren Olarak Öğretim Elemanı	34	13.8	16	13.7	50	13.74
Otorite Unsuru Olarak Öğretim Elemanı	22	8.9	12	10.3	34	9.34
Koruyucu/Güven Verici Olarak Öğretim Elemanı	21	8.5	7	6.0	28	7.69
Mekanikleşmiş Olarak Öğretim Elemanı	17	6.9	8	6.8	25	6.87
Korkulan/Kötü Olarak Öğretim Elemanı	14	5.7	6	5.1	20	5.49
Araştırmacı/Üretici Olarak Öğretim Elemanı	12	4.9	4	3.4	16	4.40
Değerli/Kutsal Varlık Olarak Öğretim Elemanı	9	3.6	3	2.6	12	3.30
Soğuk/Mesafeli Olarak Öğretim Elemanı	5	2.0	5	4.3	10	2.75
Sıradan Kişi Olarak Öğretim Elemanı	2	0.8	5	4.3	7	2.20
Karmaşık/Anlaşılmaz Olarak Öğretim Elemanı	4	1.6	3	2.6	7	1.92
Rol Model Olarak Öğretim Elemanı	5	2.0	2	1.7	7	1.65
Kayıtsız/Duyarsız Olarak Öğretim Elemanı	2	0.8	3	2.6	5	1.37
Tutarsız Olarak Öğretim Elemanı	3	1.2	1	0.9	4	1.10
<b>Toplam</b>	<b>247</b>	<b>67.86</b>	<b>117</b>	<b>32.14</b>	<b>364</b>	<b>100.0</b>
	$\chi^2 = 10.771$	sd= 14		p= .704		

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretim elemanı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $\chi^2=10.771$ ; sd=14; p>.05).

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlara yönelik oluşturulan kategorilerin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Kategorilerin Bölümlere Göre Karşılaştırılması.**

Kategori		FBÖ	GS	OÖÖ	RPD	SÖ	SBÖ	TÖ	YD
Rehber/Yol Gösterici Olarak Öğretim Elemanı	f	3	1	11	4	25	12	9	13
	%	9.1	2.7	22.4	12.5	30.9	33.3	15.8	33.3
Bilgi Kaynağı Olarak Öğretim Elemanı	f	7	4	12	4	10	6	13	5
	%	21.2	10.8	24.5	12.5	12.3	16.7	22.8	12.8
Değiştiren/Geliştiren Olarak Öğretim Elemanı	f	4	3	9	6	13	4	8	3
	%	12.1	8.1	18.4	18.8	16.0	11.1	14.0	7.7
Otorite Unsuru Olarak Öğretim Elemanı	f	2	8	2	7	4	3	5	3
	%	6.1	21.6	4.1	21.9	4.9	8.3	8.8	7.7
Koruyucu/Güven Verici Olarak Öğretim Elemanı	f	0	11	6	2	3	0	4	2
	%	0	29.7	12.2	6.2	3.7	0	7.0	5.1
Mekanikleşmiş Olarak Öğretim Elemanı	f	2	2	3	3	10	1	4	0
	%	6.1	5.4	6.1	9.4	12.3	2.8	7.0	0
Korkulan/Kötü Olarak Öğretim Elemanı	f	10	1	1	0	2	2	3	1
	%	30.3	2.7	2.0	0	2.5	5.6	5.3	2.6
Araştırmacı/Üretici Olarak Öğretim Elemanı	f	0	1	1	1	5	2	3	3
	%	0	2.7	2.0	3.1	6.2	5.6	5.3	7.7
Değerli/Kutsal Varlık Olarak Öğretim Elemanı	f	1	0	2	2	2	0	5	0
	%	3.0	0	4.1	6.2	2.5	0	8.8	0
Soğuk/Mesafeli Olarak Öğretim Elemanı	f	1	3	0	0	2	2	1	1
	%	3.0	8.1	0	0	2.5	5.6	1.8	2.6
Sıradan Kişi Olarak Öğretim Elemanı	f	0	1	1	0	2	2	1	0
	%	0	2.7	2.0	0	2.5	5.6	1.8	0
Karmaşık/Anlaşılmaz Olarak Öğretim Elemanı	f	1	0	0	3	1	1	0	1
	%	0	3.0	0	9.4	1.2	2.8	0	2.6
Rol Model Olarak Öğretim Elemanı	f	1	1	0	0	0	1	0	4
	%	3.0	2.7	0	0	0	2.8	0	10.3
Kayıtsız/Duyarsız Olarak Öğretim Elemanı	f	1	1	0	0	1	0	1	1
	%	3.0	2.7	0	0	1.2	0	1.8	2.6
Tutarsız Olarak Öğretim Elemanı	f	0	0	1	0	1	0	0	2
	%	0	0	2.0	0	1.2	0	0	5.1
<b>Toplam</b>	<b>f</b>	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>49</b>	<b>32</b>	<b>81</b>	<b>36</b>	<b>57</b>	<b>39</b>
	<b>%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

$$\chi^2 = 194.585$$

$$sd = 98$$

$$p = .000$$

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin bölümleri ile öğretim elemanı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $\chi^2 = 194.585$ ;  $sd = 98$ ;  $p < .05$ ). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri korkulan/kötü olarak öğretim elemanı, güzel sanatlar bölümü öğrencileri koruyucu/güven verici olarak öğretim elemanı, okul öncesi ve türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri bilgi kaynağı olarak öğretim elemanı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri otorite unsuru olarak öğretim elemanı, yabancı diller, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri rehber/yol gösterici olarak öğretim elemanı kategorisine diğer bölümlere göre daha fazla vurgu yapmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrenciler fakülte kavramına ilişkin 156 metafor üretirken öğretim elemanı kavramına ilişkin 178 metafor üretmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre fakülte kavramını açıklamak için öğrencilerin en fazla lise metaforunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu durumu fakültenin liseden bir farkı olmadığı, sıradan olduğu ve yeni bir şey bulunmadığı şeklinde gerekçelendirmişlerdir. Öğrencilerin bu metafora ilişkin gerekçeleri incelendiğinde, fakülteyi liseden farklı görmedikleri ve bu durumdan çok da memnun olmadıkları görülmektedir. İlgili literatürde öğretmen adaylarının fakülteden memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Ekinci ve Burgaz, 2007; Özçakır Sümen ve Çağlayan, 2013; Şahin, 2009). Öğretmen adaylarının fakülteye yönelik algıları üzerinde memnuniyet ya da farklı durumların etkisi olabilir. Ancak örneklem gurubunda yer alan öğrencilerin lise metaforu gerekçeleri incelendiğinde genel olarak memnuniyetsizlik olarak belirtildiği tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülteye ilişkin algılarının bu yönde olması dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Öğrenciler meslek hayatına başlamadan önce son öğrenimlerini burada gerçekleştirmektedir. Bu kurum kendilerini geliştirmelerini sağlayan ve öğretmenlik meslek bilgisini edindikleri özel bir kurumdur. Ancak öğrenciler tarafından sıradan bir yer olarak algılanması fakültenin niteliğinin sorgulanması gerektiğini düşündürmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin fakülte kavramı için ürettikleri metaforların 13 farklı kavramsal kategoride toplandığı belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların kavramsal kategorilerinin çok olması öğrencilerin bu kavrama yönelik çeşitli algılara sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen kategorilerden en fazla fakülte kavramının sıradan bir yer olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. En fazla fakültenin sıradan bir yer olduğuna vurgu yapılırsa da, genel olarak olumlu kategorilerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Demirtaş ve Çoban (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrenciler genel olarak fakülteye olumlu açıdan yaklaşmışlardır. Öğrenciler olumlu olarak geliştirdikleri metaforlarla fakültenin bilgi, değişme, gelişme, birleştirme, üretim, yaşam alanı, mutluluk, eğlence, koruma, güven verme gibi özelliklerini vurgulamışlardır. Olumsuz olarak ise sıradanlık, sınırlılık, demokratik olmama, eksiklik ve otoritenin hâkimliği gibi özelliklerine vurgu yapmışlardır. Üniversitelerin bir bileşeni olan fakülteler yeniliklerin, bilimin ve özgürlüğün egemen olması gereken kurumlardır. Dolayısıyla burada öğrencilerin bu konuda sahip oldukları olumsuz düşünceler göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Her ne kadar öğrenciler fakülteye olumlu açıdan yaklaşıyorlar da olumsuz olarak belirttikleri düşüncelerin fakültelerin amacına ve yapısına uygun olmayan özellikler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin fakülte kavramı için ürettikleri metaforların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Demirpolat, Turpçu ve Köroğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin meslek yüksekokuluna yönelik metaforlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin fakülteye ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin fakülte kavramı için ürettikleri metaforların bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin fakülteye yönelik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bölümler arasındaki farklılık incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sekiz bölümden dördünün sıradan bir yer olarak fakülte kategorisine vurgu yaptıkları, geriye kalan bölümlerin ise bilgi deposu bir yer olarak fakülte, değişme/gelişme yeri olarak fakülte ile benzerliklerin ve farklılıkların birleştiği bir yer olarak fakülte kategorilerine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde yer alan bölümler öğrencilerin alanları ile ilgili gerekli bilgi ve tecrübeleri kazandıkları yerler olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin fakülteye karşı sahip oldukları zihinsel imajlarının öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre şekillenebileceği düşünülmektedir. Ancak bölümlere göre öğrencilerin çoğunluğunun fakülteyi sıradan bir yer olarak tanımlaması onların bölümlerine karşı da olumsuz düşüncelere sahip olabileceklerini düşündürmektedir.

Öğretim elemanı kavramını açıklamak için öğrencilerin en fazla öğretmen metaforunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu durumu bilgi edinme, ders alma ve yeni şeyler

öğrenme şeklinde gerekçelendirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin öğretim elemanlarının en fazla öğretici kimliklerini ve bilgi kaynağı olma rolünü vurguladıklarını göstermektedir. Tortop (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının üniversite hocasının en fazla bilgi kaynağı ve aktarıcı olmasına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgi aktarma rolü için öğretmen metaforunu kullanmaları dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek hayatlarında sahip olacakları kimliğe yönelik bakış açılarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen adayları öğretmenlerin en fazla bilgi aktarma görevini üstlendiklerini düşünerek aslında benimsemiş oldukları eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Bu durum şu anki eğitim anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşımla çelişen bir düşüncedir.

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramı için ürettikleri metaforların 15 farklı kavramsal kategoride toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen kategorilerden öğretim elemanın en fazla rehber/yol gösterici olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Demirtaş ve Çoban (2014) tarafından elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Polat, Apak ve Akdağ (2013) ile Tortop (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrenciler öğretim elemanını en fazla bilgi kaynağı kategorisinde metaforlar üretirken açıklamışlardır. Öğretim elemanlarının öğrencilere karşı yönlendirme ve yol gösterme davranışlarını gösterdikleri ve şu anki eğitim sistemimiz ile paralel bir anlayışa sahip oldukları düşünülebilir. Bununla birlikte oluşan kategorilerden sekizinin olumsuz yedisinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Olumlu olarak öğretim elemanının rehber, bilgi kaynağı, geliştiren, koruyucu, araştırmacı, değerli ve model özelliklerine vurgu yapılmıştır. Olumsuz olarak ise otoriter, mekanikleşme, kötü, soğuk, sıradan, karmaşık, kayıtsız ve tutarsız gibi özelliklere vurgu yapılmıştır. Olumsuz kategorilerin gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin bu düşüncelere sahip olmalarının nedeni öğretim elemanlarının tutumları olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramı için ürettikleri metaforların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin öğretim elemanına ilişkin algılarının cinsiyetten bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğretim elemanı kavramı için ürettikleri metaforların bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin öğretim elemanına yönelik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bölümlerden üçü rehber/yol gösterici olarak öğretim elemanı, ikisi bilgi kaynağı olarak öğretim elemanı, diğerleri ise korkulan/kötü olarak öğretim elemanı, koruyucu/güven verici olarak öğretim elemanı kategorilerine vurgu yapmıştır. Öğretim elemanlarına yönelik geliştirilen metaforların gerekçelendirmelerinde öğrenciler genel olarak öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Bölümler arasındaki farklılığın bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Özellikle bazı bölümlerdeki öğrencilerin en fazla öğretim elemanlarının korkutucu özelliğini öne çıkarmaları bu öğretim elemanlarının öğrenciler üzerinde disiplin kurma çabalarının diğer bölümlere göre daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir:

1. Öğrencilerin fakültelerde kendilerini mesleki ve kişisel olarak geliştirmelerine yönelik yaşantılar sağlanarak fakülteleri sıradan bir yer olarak görmeleri engellenebilir.
2. Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler için alanları ile ilgili ekstra programlar düzenlenebilir.
3. Öğretim elemanlarının öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını sağlayacak ders dışı etkinlikler düzenlenebilir.
4. Eğitim fakültesi bünyesinde yer alan bölümlerdeki öğretim elemanları öğrenciler ile birlikte uzmanlık alanları ile ilgili etkinlikler (seminer, konferans, gezi-gözlem vb.) düzenleyebilir.
5. Araştırma eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer fakültelerdeki öğrenciler de örnekleme dâhil edilerek geniş ölçekli çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırmada sadece metaforlar kullanılmıştır. Farklı ölçme teknikleri kullanılarak öğrencilerin fakülte ve öğretim elemanlarına ilişkin algıları belirlenebilir.
7. Öğrencilerin algılarının yanında beklentileri ve önerileri de belirlenebilir.



8. Araştırmada üniversite öğrencilerinin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının da görüşlerine başvurarak karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

### Kaynakça

- Billot, J., & King, V. (2015). Understanding academic identity through metaphor. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 833-844.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskı), (Ed. Y. Dede ve S. B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C., Turpçu, M. & Köroğlu, M. G. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek yüksekokuluna ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, UMYOS 2015 Özel Sayısı*, 202-209.
- Demirtaş, H. & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-144.
- Ekinci, C. E. & Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Korukoğlu, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin eğitimden beklentileri: Ege üniversitesi İ.İ.B.F. örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-89.
- Koşar, D. (2016). The metaphorical perceptions of teacher candidates towards the concepts “university” and “academic staff”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1-15.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Özçakır Sümen, Ö. & Çağlayan, K. T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead. PA: Open University Press.
- Polat, S., Apak, Ö. & Akdağ, M. (2013). Investigation of primary student teachers’ perceptions about the concept of academician through metaphor analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 57-78.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. & Şahin-Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu. 01.09.2016 tarihinde, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5807258d0cebc6.57850356](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5807258d0cebc6.57850356) adresinden alınmıştır.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev. Eds. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (1981). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu.





## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Burcu ŞENLER<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 212 (135 kadın, 77 erkek) gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla "Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşleri ise "Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüş Formu" ile belirlenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ortalamanın çok üstünde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamaya yönelik çoğunlukla karmaşık veya bilgili görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin her alt boyut düzeyinde belirlenmesi için tek yönlü varyans analizleri ve bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Öz-yeterlik inançları  
Bilimsel sorgulama  
Öğretmen adayı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.01.2017

Kabul Tarihi: 09.05.2017

E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Examination of Pre-service Science Teachers' Science Teaching Self-Efficacy Beliefs and Views about Scientific Inquiry

### Abstract

The aim of this study is to examine pre-service science teachers' science teaching self-efficacy beliefs and their views about scientific inquiry. The sample consisted of 212 volunteer pre-service science teachers (135 female, 77 male). "Science Teaching Self-Efficacy Belief Scale" was used to determine the science teaching self-efficacy beliefs of pre-service science teachers. The views of the pre-service science teachers regarding the scientific inquiry were determined by the "Views about Scientific Inquiry". At the end of the study, it was seen that pre-service science teachers' self-efficacy beliefs scores were far above the average. It has also been found that pre-service science teachers often have mixed or informed views on scientific inquiry. One-way analysis of variance and independent t-test were conducted to determine the relationship between pre-service science

### Keywords

Self-efficacy beliefs  
Scientific inquiry  
Pre-service teachers

### Article Info

Received: 17.01.2017

Accepted: 09.05.2017

Online Published: 30.08.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 15/118 kod numaralı, "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" başlıklı proje ile desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, bsenler@mu.edu.tr

teachers' science teaching self-efficacy beliefs and their views on scientific inquiry at each sub-dimension level. As a result of these analyzes, it was determined that pre-service science teachers' science teaching self-efficacy beliefs did not differ significantly according to their views on scientific inquiry.

## Giriş

Günümüz bilim ve teknoloji çağında her an yeni bilgiler ortaya çıkmakta ve teknolojik yenilikler yapılmaktadır. Toplumların gelişmesi için sürekli değişen ve gelişen bilim ve teknoloji dünyasına ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda toplumların geleceğinde bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek çok büyük önem taşımaktadır. Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de fen bilimleri eğitiminin önemli bir parçası olan bilim okuryazarlığı, “bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve Dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir” şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s.5). Bilim okuryazarı bireyler sorgularlar, araştırırlar, sorulara cevap bulurlar, doğada gördüklerini tanımlarlar, açıklarlar ve gördüklerine ilişkin tahminlerde bulunup sonuçları tartışabilirler. Fen eğitimcilerine göre bilimin doğası ve bilimsel sorgulama bilim okuryazarı olmanın temellerinden ve esaslarından biridir (Lederman, Lederman & Antink, 2013; Roberts, 2007). Bilimsel sorgulama, bilim insanlarının doğal dünyayı inceleme yöntemlerini ve çalışmalarından elde edilen kanıtlara dayanarak açıklama yapmalarını ifade eder. Sorgulama ayrıca öğrencilerin bilgiyi ve aynı zamanda bilimsel fikirlere ve bilim insanlarının doğal dünyayı inceleme yöntemlerine ilişkin görüşlerini geliştirdikleri etkinlikleri ifade eder (National Research Council, 1996, p. 23). Bu ifadeye göre öğrencilerin bilim insanlarının niçin ve nasıl çalıştıklarını ve bir bilginin nasıl bilimsel kabul edildiğini anlamalarına yardımcı olmak önemlidir (Schwartz, Lederman, & Lederman, 2008).

Bilimsel sorgulamaya ilişkin yapılan ulusal çalışmalara (örn. Akkuş, Günel, & Hand, 2007; Duru, Demir, Önen, & Benzer, 2011; Hacıeminoğlu, Özgelen, & Yılmaz-Tüzün, 2007; Işık, 2011; Köksal, 2011; Sever, Oguz-Unver, & Yurumezoglu, 2013; Timur, & Kıncal, 2010) ve uluslararası çalışmalara (örn. Kremer, Walker, & Schluter, 2007; Leonard, Boakes, & Moore, 2009; Magee, & Flessner, 2012; McLaughlin, & MacFadden, 2014; Soprano & Yang, 2013) bakıldığında bu çalışmaların genellikle sorgulama temelli öğretim üzerine yapıldığı görülmektedir. Örneğin Kızılaslan, Sözbilir ve Yaşar (2012) yaptıkları içerik analizinde sorgulama temelli öğretimi temel alan 23 makale ve 17 tez olmak üzere 40 çalışma incelemişlerdir. İnceledikleri çalışmaların büyük bir kısmının sorgulama temelli öğretimin öğrenmeye etkisine odaklandığı tespit edilmiştir. Öte yandan, bilimsel sorgulama ile bilimin doğasının tek bir kavram olarak algılanması ve bilimsel sorgulamaya yönelik anlamlı bir ölçme yapabilen ölçme araçlarının yeterli olmaması nedeniyle bilimsel sorgulamaya ilişkin anlayışların belirlenmesi üzerine çalışmalar sınırlıdır (Lederman vd., 2014). Oysa öğrencilerin bilimsel sorgulamayı iyice anlamaları ve bu yönde güncel anlayış geliştirmeleri önemlidir.

Etkili öğretimin ve öğrenimin temel taşlarından biri olan öz-yeterlik inancı “bireylerin bir edim için gerekenleri organize edebilmesi ve yapabilmesi ile ilgili yargıları” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986, p.391). Öz-yeterlik inancı bireylerin hem düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ve motivasyonlarını (Pajares, 1997) hem de çaba ve sebatlarını etkiler (Pintrich & Schunk, 2002). Dolayısı ile öğretim ve öğretmenlik konusu ele alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik inancı öğretmenlerin mesleklerini yapmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Örneğin, öz-yeterlik inançları öğretmenlerin sınıf içi davranışları ve başarı, motivasyon gibi öğrenci çıktılarıyla ilişkilidir (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Öğretmen öz-yeterlik inançları öğrencilerin eğitimsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada çok önemli bir etkidir (Eiserman, Shisler, & Healey, 1995). Ayrıca öğretmen öz-yeterlik inançları öğretmenlerin amaçlarını belirler. Bu nedenle öz-yeterlik inançları öğretmenlerin performansını ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkiler (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002). Bunun yanında öz-yeterlik inançlarının öğretmen davranışlarını etkilediği de saptanmıştır (Riggs vd., 1994). Örneğin, öz-yeterlik inançları öğretmenlerin farklı materyaller ve yaklaşımları deneme arzusunu etkilediği için çeşitli öğretim metotlarını uygulama isteklerini artırır (Weiner, 2003). Gerçekten de öz-yeterlik inançları yüksek olan

öğretmenlerin yeni stratejiler kullanmaya hevesli oldukları (Cousins & Walker, 2000), öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşıladıkları (Ashton & Webb, 1986) ve öğretmeye gönülden bağlı oldukları (Coladarci, 1992) görülmüştür. Bu öğretmenler zorluklar karşısında çabuk yılmamaktadırlar. Zor öğrencilerle daha uzun süre çalışıp, öğrenci hatalarına karşı daha hoş görülmüştürler (Ashton & Webb, 1986; Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992; Gibson & Dembo, 1984). Ayrıca öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerinde ve başarılı olmalarında kendi çabalarının gerekli ve değerli olduğunu daha iyi hissederler (Czerniak & Haney, 1998). Diğer yandan, öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler öğretimde daha az çaba harcarlar, zor öğrencilerle çalışma konusunda daha az isteklidirler, öğretmen merkezli metodları kullanmayı tercih ederler ve mesleki doyumları yüksek değildir (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Klassen vd., 2009; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998).

İlgili literatüre bakıldığında çalışmaların genelde öz-yeterlik inancı ile sorgulama temelli eğitim arasındaki ilişkiye yoğunlaştığı görülmektedir (örn. Calik, 2013; Jarrett, 1999; Ketelhut, 2007, Narayan & Lamp, 2010; Soprano & Yang, 2013; Özdilek & Bulunuz, 2009). Ancak öz-yeterlik inancı ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşü birlikte araştıran çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

### Yöntem

Çalışmada İlköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bir diğer deyişle var olan bir durumun saptanması amaçladığından bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar için kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s.14).

### Örneklem

Bu çalışmada örneklem belirlenirken, örneklem belirleme yöntemlerinden araştırmacının katılımcılara kolaylıkla ulaşabildiği uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 212 (135 kadın, 77 erkek) gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf düzeyi	f	%
1. sınıf	52	24,3
2. sınıf	49	23,1
3. sınıf	51	23,8
4. sınıf	60	28,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya en çok son sınıfta öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmaya katılan 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan fen bilgisi öğretmen adayları yaklaşık olarak aynı sayıda olup son sınıftaki öğretmen adaylarını takip etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla "Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. "Fen Öğretimi Özyeterlik İnanç" ve "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi" alt boyutlarından oluşmakta olan ölçek Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilmiş, Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmaya 5'i negatif, 8'i pozitif ifade olmak üzere 13 maddeden oluşan Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnanç boyutu dahil edilmiştir. 5'li likert olan ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Orijinal ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,76, uyarlanmış ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,79 ve bu çalışmanın güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

#### Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüş Formu

Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşleri Lederman vd. (2014), tarafından geliştirilen ve 7 sorudan oluşan “Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüş Formu” ile belirlenmiştir. Form Bilican, Karışan ve Şenler (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Formda ölçülen bilimsel sorgulamanın alt boyutları şu şekildedir:

- (1) Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez;
- (2) Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur;
- (3) Sorulan soru sorgulama işlemine rehberlik eder;
- (4) Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler;
- (5) Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder;
- (6) Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır;
- (7) Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir;
- (8) Çıkarımlar, toplanan verilere ve önceden bilinenlere dayanılarak yapılır.

Formlar, geliştirenler tarafından önerildiği gibi tüm soruların bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmasıyla değerlendirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler PASW 20 programı kullanılarak betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

### Betimsel İstatistik Sonuçları

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç puanlarının ortalamasının çok üstünde olduğu saptanmıştır ( $X_{ort}=3,92$ ,  $SS=0,49$ ). Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. En yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmen adayları 2. sınıfta, en düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmen adayları 1. sınıfta öğrenim görmektedirler.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Xort	SS
1. sınıf	3,87	0,56
2. sınıf	4,02	0,56
3. sınıf	3,89	0,31
4. sınıf	3,91	0,51

Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamanın alt boyutlarına ilişkin görüş düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamaya yönelik çoğunlukla karmaşık veya bilgili görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüş Düzeyleri

Boyutlar	N=212		Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%		
Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez	24	11,3	30	14,2	158	74,5		
Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur	77	36,3	107	50,5	28	13,2		
Sorulan soru sorgulama işlemine rehberlik eder	100	47,2	0	0	112	52,8		
Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler	49	23,1	107	50,5	56	26,4		
Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder	96	45,3	86	40,6	30	14,1		
Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır	74	34,9	33	15,6	105	49,5		
Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir	17	8,0	91	42,9	104	49,1		
Çıkarımlar, toplanan verilere ve önceden bilinenlere dayanılarak yapılır	7	3,3	159	75,0	46	21,7		

Öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamanın alt boyutlarına ilişkin görüş düzeylerinin sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. “Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 4’te verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar, 3. sınıflar ve 4. sınıflar en çok bilgili düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 4.** 1. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	2	3,8	6	11,5	44	84,6
2. sınıf	5	10,2	8	16,3	36	73,5
3. sınıf	2	3,9	2	3,9	47	92,2
4. sınıf	15	25,0	14	23,3	31	51,7

“Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 5’te verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar en çok yetersiz, 2. sınıflar, 3. sınıflar ve 4. sınıflar en çok karmaşık düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 5.** 2. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	31	59,6	14	26,9	7	13,5
2. sınıf	19	38,8	28	57,1	2	4,1
3. sınıf	9	17,6	32	62,7	10	19,6
4. sınıf	18	30,0	33	55,0	9	15,0

“Sorulan soru sorgulama işlemine rehberlik eder” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 6’da verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar ve 4. sınıflar en çok bilgili, 3. sınıflar en çok yetersiz ve düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 6.** 3. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	16	30,8	0	0	36	69,2
2. sınıf	21	42,9	0	0	28	57,1
3. sınıf	34	66,7	0	0	17	33,3
4. sınıf	29	48,3	0	0	31	51,7

“Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 7’de verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar, 3. sınıflar ve 4. sınıflar en çok karmaşık düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 7.** 4. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	12	23,1	29	55,8	11	21,2
2. sınıf	17	34,7	19	38,8	13	26,5
3. sınıf	12	23,5	28	54,9	11	21,6
4. sınıf	8	13,3	31	51,7	21	35,0

“Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 8’de verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar ve 3. sınıflar en çok yetersiz, 4. sınıflar en çok karmaşık düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 8.** 5. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

N=212 Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	27	51,9	17	32,7	8	15,4
2. sınıf	21	42,9	20	40,8	8	16,3
3. sınıf	25	49,0	17	33,3	9	17,6
4. sınıf	23	38,3	32	53,3	5	8,3

“Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 9’da verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar ve 4. sınıflar en çok bilgili, 3. sınıflar en çok yetersiz düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 9. 6. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

N=212 Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	13	25,0	8	15,4	31	59,6
2. sınıf	14	28,6	7	14,3	28	57,1
3. sınıf	28	54,9	4	7,8	19	37,3
4. sınıf	19	31,7	14	23,3	27	45,0

“Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 10’da verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar, 3. sınıflar en çok bilgili ve 4. sınıflar en çok karmaşık düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 10. 7. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

N=212 Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	6	11,5	19	36,5	27	51,9
2. sınıf	3	6,1	22	44,9	24	49,0
3. sınıf	2	3,9	20	39,2	29	56,9
4. sınıf	6	10,0	30	50,0	24	40,0

“Çıkarımlar, toplanan verilere ve önceden bilinenlere dayanılarak yapılır” alt boyutuna ilişkin dağılım Tablo 11’de verilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin 1. sınıflar, 2. sınıflar, 3. sınıflar ve 4. sınıflar en çok karmaşık düzeyde görüşe sahiptirler.

**Tablo 11. 8. Alt Boyutun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı**

N=212 Sınıf düzeyi	Yetersiz		Karmaşık		Bilgili	
	f	%	f	%	f	%
1. sınıf	0	0	39	75,0	13	25,0
2. sınıf	3	6,1	31	63,3	15	30,6
3. sınıf	1	2,0	40	78,4	10	19,6
4. sınıf	3	5,0	49	81,7	8	13,3

### Çıkarımsal İstatistik Sonuçları

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik bilimsel sorgulamanın her alt boyutu için tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Yalnızca 3. alt boyutta sadece 2 görüş düzeyi belirlendiği için bu alt boyut için bağımsız t-testi yapılmıştır. Çıkarımsal istatistik analizleri öncesinde, normallik sayıltısı test edilmiştir. Her bir alt boyut açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri +2 ile -2 arasında olduğu için normal dağılım sayıltısı sağlanmıştır (George ve Mallery, 2010).

**Tablo 12.** Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Bilimsel Sorgulamaya İlişkin Görüşlerin Alt Boyutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları



		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez	Gruplar Arası	31,48	2	15,74	0,38	0,69
	Gruplar İçi	8350,52	201	41,55		
	Toplam	8382,00	203			
Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur	Gruplar Arası	15,79	2	7,90	0,19	0,83
	Gruplar İçi	8366,21	201	41,62		
	Toplam	8382,00	203			
Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler	Gruplar Arası	123,77	2	61,89	1,51	0,22
	Gruplar İçi	8258,23	201	41,09		
	Toplam	8382,00	203			
Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder	Gruplar Arası	113,29	2	56,64	1,38	0,26
	Gruplar İçi	8268,71	201	41,14		
	Toplam	8382,00	203			
Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır	Gruplar Arası	11,09	2	5,54	0,13	0,88
	Gruplar İçi	8370,92	201	41,65		
	Toplam	8382,00	203			
Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir	Gruplar Arası	118,06	2	59,03	1,44	0,24
	Gruplar İçi	8263,94	201	41,11		
	Toplam	8382,00	203			
Çıkarımlar, toplanan verilere ve önceden bilinenlere dayanılarak yapılır	Gruplar Arası	33,05	2	16,52	0,40	0,67
	Gruplar İçi	8348,95	201	41,54		
	Toplam	8382,00	203			

Tablo 12’de görüldüğü üzere tek yönlü varyans analizi sonuçlarında, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının:

- “Bilimsel araştırmaların hepsi bir soru ile başlar ve her zaman bir hipotez test etmez” alt boyutu [ $F(2, 201) = 0,38, p=0,69$ ]
- “Bütün araştırmalarda takip edilen tek bir bilimsel yöntem yoktur” alt boyutu [ $F(2, 201)=0,19, p=0,83$ ]
- “Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler” alt boyutu [ $F(2, 201)=1,51, p=0,22$ ]
- “Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder” alt boyutu [ $F(2, 201)=1,38, p=0,26$ ]
- “Araştırma sonuçları toplanan verilerle tutarlı olmak zorundadır” alt boyutu [ $F(2, 201)=0,13, p=0,88$ ]
- “Bilimsel veri ile bilimsel kanıt aynı şey değildir” alt boyutu [ $F(2, 201)=1,44, p=0,24$ ]
- “Çıkarımlar, toplanan verilere ve önceden bilinenlere dayanılarak yapılır” alt boyutu [ $F(2, 201)=0,40, p=0,67$ ]

değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca bağımsız t-testi sonucuna göre, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının, “Sorulan soru sorgulama işlemine rehberlik eder” alt boyutu değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır [ $t(202) = -1,56, p=0,12$ ].

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ortalamasının üstünde, en yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmen adaylarının 2. sınıfta, en düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmen adayların ise 1. sınıfta öğrenim görmekte olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 2. sınıftan

sonra sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında düşme saptanmıştır. Araştırmanın bu bulguları Kutlu ve Gökdere (2012), Bayraktar (2011), Kahyaoğlu, Yangın'ın (2007) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen olma yolunda daha yolun başında olan öğretmen adaylarının etkili bir öğretim yapabilme konusunda tereddütlerinin olması olağandır. Eğitim ve alan dersleri ile birlikte 2. sınıfta kendilerine olan güvenleri artmıştır. Ancak sonraki yıllardaki derslerin ağırlaşması ve Kamu Personel Seçme Sınavı'na (KPSS) yaklaştıkça yaşanan atanma kaygısı öz-yeterlik inançlarında bir düşüşe neden olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının, bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin de çoğunlukla karmaşık veya bilgili düzeyde olduğu görülmüştür. Sadece “Sorgulama işlemi sonuçlara etki eder” alt boyutunda yetersiz düzeyde görüşe sahip olanların oranı diğer düzeydekilerden yüksektir. Öğretmenlerin, bu bileşen ile ilgili yetersiz düzeyde görüşlere sahip olması, sorgulama işleminin temel özellikleri ile ilgili bir fikirlerinin olmadığı bir göstergesidir (Lederman vd., 2014). Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı farklı yöntemler kullanılarak aynı verilerin toplanacağını ve aynı sonuçlara ulaşılacağını düşünmektedir. Aslında bu görüşleri, çoğunlukla karmaşık düzeyde olan “Aynı işlemi yapan bilim insanları aynı sonuçlara ulaşmayabilirler” alt boyutuna ilişkin görüşleri ile çelişmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilimsel bilginin özneliğiyle ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan, öğretmen adayları öğrenim yaşamları boyunca laboratuvarlarda genellikle işlem basamaklarının verildiği ve sonuçların belli olduğu kapalı uçlu deneyler yapmaktadırlar. Bu deneyimler, onların bilim insanlarının doğal dünyayı inceleme yöntemlerini ve elde ettikleri sonuçlara dayanarak açıklama yapmalarını anlamalarını engelleyerek bilimsel sorgulamaya ilişkin anlayışlarının bazı boyutlarda karmaşık ve yetersiz düzeyde olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre dikkate alındığı zaman genellikle 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının diğer sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha yetersiz görüşe sahip olduğu görülmüştür. 3. sınıfta, uzmanlık derslerinin sayısındaki artışa rağmen böyle bir sonucun elde edilmiş olması şaşırtıcıdır. Öte yandan 4. sınıftaki öğretmen adaylarının görüşlerinin gelişmiş düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın verileri güz döneminde toplanmıştır. 3. sınıfın bahar döneminde yer alan bilim tarihi ve bilimin doğası dersinin öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinde bir gelişim göstermelerine yardımcı olduğu düşünülebilir.

Bir diğer sonuç olarak, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları bilimsel sorgulamaya ilişkin yetersiz düzeyde görüşe sahipken bile etkili fen öğretimi yapacaklarına inanmaktadır. Oysa bilim insanlarının çalışma yöntemlerine ve bilimsel bilginin ortaya çıkış sürecine yönelik bilgi birikimi olmayan öğretmenlerin ne derece etkili fen öğretimi yaptığı şüphelidir. Dolayısıyla, öncelikle öğretmen adaylarına bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin düzeyi fark ettirilmelidir. Ayrıca, kavram yanılgılarının giderilmesi için derslerde bilimsel sorgulama konusunun vurgulanması ve bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerin gelişmesi için etkinlikler yaptırılması önerilebilir.

İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik inançlarındaki düşmenin kaynağı derinlemesine araştırılabilir. Nitel çalışmalar yapılarak, bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerin özellikle 3. sınıfta diğer sınıf düzeylerine oranla daha az gelişmiş olmasının nedeni belirlenebilir ve bu doğrultuda çözüm önerileri getirilebilir.

### Kaynakça

- Akkuş, R., Günel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices. *International Journal of Science Education*, 29(4), 1745–1765.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: the effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics*, 111(3), 83- 92.
- Bilican, K., Karışan, D., & Şenler, B. (2015). *Bilimsel sorgulamaya ilişkin görüş formu çalışması*. Paper presented at the VII. International Congress of Educational Research, Muğla, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Calik, M. (2013). Effect of technology-embedded scientific inquiry on senior science student teachers' self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(3), 223-232
- Caprara, G. V., Barbaranelli, P. S., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Czerniak, C. M., & Haney, J. J. (1998). The effect of collaborative concept mapping on elementary preservice teachers' anxiety, efficacy, and achievement in physical science. *Journal of Science Teacher Education*, 9(4), 303-320.
- Duru, M. K., Demir, S., Önen, F., & Benzer, E. (2011). Sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuvar algısına tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 25-44.
- Eiserman, W.D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167.
- Enochs, L., & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 694-706.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hacıeminoğlu, E., Özgelen, S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2007). *Investigating pre-service teachers' learning approach and beliefs in inquiry learning environment*. Paper presented at the European Science Education Research Association (ESERA), Malmö, Sweden.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Işık, H. (2011). College student learning of pinhole and plane-mirror knowledge with a guided inquiry instruction. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 139-151.
- Jarrett, O. S. (1999). Science interest and confidence among preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 11, 49-59.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 203- 220.
- Ketelhut, D. J. (2007). The impact of student self-efficacy on scientific inquiry skills: An exploratory investigation in River City, a multi-user virtual environment. *The Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 99-111.
- Kızılaslan, A.; Sözbilir, M. & Yaşar, M. D. (2012). Inquiry based teaching in Turkey: A content analysis of research reports. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 599-617
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of the teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Kremer, A., Walker, M., & Schlüter, K. (2007). Learning to teach inquiry: A course in inquiry-based science for future primary school teachers. *Bioscene*, 33(2), 19-23.
- Köksal E. A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde sorgulayıcı araştırma yönteminin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 819-848.

- Kutlu, N., & Gökdere, M. (2012). *Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Paper presented at the X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Lederman, N. G., Lederman, J. S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.
- Lederman, J.S., Lederman, N.G., Bartos, S.A., Bartels, S.A., Antink Meyer, A., & Schwartz, R. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry – The Views About Scientific Inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83.
- Leonard, J., Boakes, N. & Moore, C.M. 2009. Conducting science inquiry in primary classrooms: Case studies of two preservice teachers' inquiry-based practices. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 27-50.
- Magee, P., & Flessner, R. (2012). Collaborating to improve inquiry-based teaching in elementary science and mathematics methods courses. *Science Education International*, 23(4), 353-365.
- McLaughlin, C. A. & MacFadden, B. J. (2014). At the elbows of scientists: shaping science teachers' conceptions and enactment of inquiry-based instruction. *Research in Science Education*, 44,927-947.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
- Narayan, R., & Lamp, D. (2010) "Me! teach science?" exploring ec-4 pre service teachers' selfefficacy in an inquiry-based constructivist physics classroom. *Educational Research and Review*, 5(12), 748-757.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academic Press.
- Özdilek, Z., & Bulunuz, N. (2009). The effect of a guided inquiry method on pre-service teachers' science teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 24-42.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Riggs, I., Diaz, E., Riggs, M., Jesunathadas, J., Brasch, K., Torner, J., Shamansky, L., Crowell, S., & Pelletier, A. (1994). *Impacting elementary teachers' beliefs and performance through teacher enhancement for science instruction in diverse settings*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Anaheim, CA.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/Science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729-780). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, R. S., Lederman, N., & Lederman, N. (2008). *An instrument to assess views of scientific inquiry: The VOSI questionnaire*. Paper presented at the international conference of the National Association for Research in Science Teaching. Baltimore, MD.
- Sever, S., Oguz-Unver, A., & Yurumezoglu, K. (2013). The effective presentation of inquiry-based classroom experiments using teaching strategies that employ video and demonstration methods. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3), 450-463.
- Soprano, K., & Yang, L. (2013). Inquiring into my science teaching through action research: A case study on one pre-service teacher's inquiry-based science teaching and self-efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1351-1368.
- Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Özkan, O. (2002). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30, 57-68.
- Timur, B., & Kınca, R. Y. (2010). İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulamalı öğretimin (inquiry teaching) öğrenci başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 41-65.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 12-18.



## Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması

Hakan SARAÇ<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, 2007-2016 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ulusal alanda yapılmış olan çalışmaları içerik analizi yöntemiyle incelemektir. Araştırmada ilgili alanda toplam 133 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulusal-uluslararası alanda ulaşılan bu çalışmaların 14’ü doktora tezinden, 43’ü yüksek lisans tezinden ve 76’sı ise hakemli dergilerde yayımlanan makalelerden oluşmaktadır. Araştırmada ilgili alanda ulaşılan çalışmalar tam metin okuması sonucu doküman incelemesi yoluyla araştırmanın künyesi, disiplin alanı, okul dışı öğrenme ortamı, bilimsel araştırma türü, kazanım konusu, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından incelenmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalara ait tema ve kodlamalar sonucu elde edilen veriler frekans değerleri kullanılarak grafikler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda son yıllarda okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmaların düzenli olarak arttığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların daha çok Fen Bilimleri alanında yayınlanan ve ulusal boyutta taranan dergilerdeki makaleler tarzında olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda gezi/doğa etkinliklerinin ve müze/bilim merkezlerinin daha çok kullanıldığı, genellikle nicel ve betimsel/tarama yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmenler ile gerçekleştirildiği, okul dışı öğrenme ortamlarında ortaya çıkan eğitim-öğretim sorunlarının, bu ortamların öğrencilerin ilgi, tutum ve öğrenme ürünlerine etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Araştırmalarda, veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formlarının, likert tipi ölçeklerin ve başarı testlerinin kullanıldığı, veri analiz yöntemi olarak ise genellikle betimsel ve kestirimsel veri analizlerinin uygulandığı görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Okul dışı öğrenme, eğitim araştırmaları, içerik analizi, informal öğrenme, non-formal öğrenme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.02.2017

Kabul Tarihi: 15.08.2017

E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Researches Related to Outdoor Learning Environments in Turkey: Content Analysis Study

### Abstract

The aim of this research is to analyze the work done in the national field related to the extracurricular learning environments by means of content analysis between 2007-2016. A total of 133 studies have been reached in the study area. 14 of these studies, which are reached from the national-international field, are composed of the dissertation thesis, 43 of them are in the master thesis and 76 of them are published in the feminist journals. The themes and encodings of the studies investigated in the study are presented in graphical form using the resulting

### Keywords

Outdoor learning, educational research, content analysis, informal learning, non-formal learning

### Article Info

Received: 14.02.2017

Accepted: 15.08.2017

<sup>1</sup> Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye, hknsrcmv@gmail.com



frequency values of the data. As a result of the research, it has been seen that studies on non-school learning environments have increased regularly in recent years. It has been determined that the work done is mostly in the form of articles published in the field of Science and scanned in the national dimension. It has been found that during the study trip/nature activities and museum/science centers are mostly used, generally quantitative and descriptive/ scanning methods are used. Furthermore, it has been determined that the education and training problems that occur in the extracurricular learning environments, in which the studies are mostly carried out with middle school students and teachers, and the effects of these environments on the interest, attitude and learning products of the students. In the researches, interview forms, likert type scales and success tests were used as data gathering tools and descriptive and predictive data analyzes were generally applied as data analysis methods.

Online Published: 30.08.2017

## GİRİŞ

Eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerle birlikte öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu faaliyetler artık okul içi ve sınıf ile sınırlı kalmayıp, bu ortamların dışına taşmış ve faydalı olabilecek her türlü okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanabileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda öncelikle okul ve sınıf içi olarak düşünülen öğrenme ortamları, okul dışı ortamları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Şimşek, 2011). Okul dışı öğrenme ortamı kavramı; okul sınırları dışında yer alan çeşitli yaşam alanlarından sanal ortamlara kadar birçok alanı kapsamaktadır (Eshach, 2007). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin (NRC) farklı tarihlerde hazırladıkları raporlar incelendiğinde, Ulusal Bilim Eğitimi standartlarının belirlenmesi ile başlayan sürecin okul dışı öğrenme ortamları ile devam ettiği görülmektedir (NRC, 2012).

Eğitimde en etkili stratejilerin; öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle öğrendiği konuları ilişkilendirdiği ve sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu bir öğretim anlayışı olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışın en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri ise, son yıllarda "*Okul Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Nonformal Eğitim, İnfomal Eğitim*" gibi tanımlamalarla gündeme gelen ve bilginin dış dünyaya temas ile alınması gerektiğini savunan okul dışı öğrenme yöntemleridir (Eshach, 2007). Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan ders/sınıf/okul dışı uygulama ve etkinlikler; gezi-gözlem ve arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli mekanlara yapılacak gezi ve ziyaretler (müzeler, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonları, su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları vb.), sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekan ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar (sergiler, toplantılar, kongre, panel, konferans ve sempozyumlar) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekansal uygulamalar gibi çok geniş alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012).

Eshach (2007), okul dışı öğrenme ortamlarını non-formal ve infomal öğrenme olarak iki kategoride sınıflamış ve bu durum Tablo1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ODÖO)

<b>Okul Dışı Öğrenme Ortamları</b>	1-Non-formal öğrenme	Hayvanat Bahçesi Botanik Bahçesi Müzeler/Bilim Merkezleri Planetaryumlar Geziler/Doğa etkinlikleri Sanayi Kuruluşları Milli Parklar İnteraktif Sergiler Akvaryumlar
	2-İnformal öğrenme	Sokaklar/Oyun Alanları Mobil Cihazlar Ev Ortamı Okullarda ücretsiz faaliyetler Web.2 uygulamaları e-öğrenme

Non-formal öğrenme ortamları belirli zaman aralıklarında ziyaret edilebilen okul dışındaki kurumsal alanlar, informal öğrenme ortamları ise kurumsal özelliği olmayan yakın çevremizde her an ziyaret edilebilecek alanları vurgulanmaktadır (Tal ve Morag, 2009). Non-formal öğrenme ortamları; bireylerin öğrenmesini destekleyen, bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesine olanak sağlayan ortamlardır. Bu ortamlarda bireylere rehberlik yapılarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur. İnformal öğrenme ortamları ise yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenme süreçlerini kapsayan ortamlardır. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzedir. Birey, karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşim sonucunda farkında olmadan yeni şeyler öğrenir (Fidan, 2012).

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler, her öğrencinin kendi hızında bilgi edinmesine yardımcı olmakta, öğrenmeyi cesaretlendirmekte (Melber ve Abraham, 1999) ve okuldaki eğitimi desteklemektedir (Gerber, Marek ve Cavallo, 2001). Okul dışı öğrenme ortamlarının bu olumlu etkileri fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik ve sanat bilgisi gibi birçok disiplin alanın da görülmektedir. Bu disiplin alanları içerisinde en çok fen ve sosyal bilimler eğitime katkısı vardır. Çünkü fen ve sosyal bilimler eğitimi; günlük hayatla daha çok bağlantılı, soyut kavramların bulunduğu, canlı ve cansız birçok varlığı kapsayan, araştırma ve incelemeye açık alanlardır (Erten ve Taşçı, 2016).

Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim ve öğretime etkisi üzerine çeşitli disiplin alanlarında birçok çalışma yapılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan bu çalışmalar; gezilere ve doğal etkinliklere katılan öğretmen ve öğretmen adayları (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2015; Güler, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencileri (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Davidson, 2006; Güler, 2011; Hakverdi Can, 2013) şeklindedir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamı olarak akvaryum (Falk ve Adelman, 2003), müzeler ve bilim merkezleri (Aktekin, 2008; Sturm ve Bogner, 2010), hayvanat bahçesi (Yavuz, 2012) enerji parkı (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011), botanik bahçesi (Wiegand, Kubisch ve Heyne, 2013), sanayi kuruluşları (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015), milli parklar (Güler, 2009) gibi okul dışı ortamlara ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlara ek olarak okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin akademik başarı ve tutuma etkisi (Bozdoğan, 2008; Sturm ve Bogner, 2010; Şentürk ve Özdemir, 2014; Yavuz, 2012), okul dışı öğrenme ortamlarının; öğrenciye deneyim kazandırması (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), gözlem becerisi ile kalıcı bilgi edinmeyi sağlaması (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010), öğrencinin günlük hayatla ilişki kurmasını kolaylaştırması (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Tortop ve Özek, 2013), öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönde gelişmesini sağlaması (Berberoğlu ve Uygun, 2013; Güler, 2011; Tatar ve Bağrıyanık,

2012), formal eğitimi desteklemesi (Gerber, Marek ve Cavallo, 2001) ve çevre bilinci oluşturmaya (Berberoğlu ve Uygun, 2013; Karataş, 2011; Yardımcı, 2009) ilişkin çalışmalarda bulunmaktadır.

Alan yazında yapılan çalışmalar, öğretmenlerin okul dışı ortamlardaki öğrenmeye olumlu baktığı ancak çoğunlukla bu ortamları tercih etmediklerini göstermektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Çalışmalarda buna sebep olarak; öğretmenlerin alan gezileri ile ilgili yeterli bilgiye (Güler, 2009) ve özyeterliğe sahip olmadıkları ve kaygılandıkları ortaya konulmuştur (Bozdoğan, 2015). Ayrıca öğretmenlerin gezi öncesi ve gezi alanında rehberlik yapmadaki yetersizliği (Thomas, 2010), öğretmenlerin zaman, maliyet, sorumluluk ve bürokratik işleri sorun olarak gördükleri (Bozdoğan, 2008; Dillon ve diğ., 2006) belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde eğitim-öğretim araştırmaları alanında son yıllarda; “Türkiye’de Çevre Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar: Bir İçerik Analizi Çalışması” (Kahyaoğlu, 2016), “Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015” (Yüksel ve ark, 2016), “Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005–2014 yılları arası bir içerik analizi” (Kula ve Sadi, 2016), “Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi”, (İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015), “Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi” (Göktaş ve ark., 2012), “Türkiye’de çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması” (Günay ve Aydın, 2015), “Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası” (Kurt ve Erdoğan, 2015), “Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009)” (Bıkmaz ve ark, 2013), “Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi” (Akaydın ve Çeçen, 2015), “Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri” (Ozan ve Köse, 2014), “Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmaları” (Kanlı ve ark., 2014), “Türkiye’de Matematik eğitimi araştırmaları” (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012) ve “Yapılandırmacı yaklaşım 7e öğrenme halkası modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması” (Saraç ve Kunt, 2016) konu ve başlıklarında içerik analizi çalışmalarına rastlanmıştır. Ayrıca Erdem’in (2011) “Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz” adlı eğitim araştırmaları alanında benzer bir çalışması da alan yazında mevcuttur.

Alan yazında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmaların genel olarak değerlendirmesinin yapıldığı içerik analizi araştırmasına rastlanmamıştır. Bu tür araştırmalar, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olunması, eksikliklerin ve ihtiyaçların belirlenmesi, araştırılacak önemli konuların ortaya konulması noktasında araştırmacılara fikirler verecektir. Bu durum; okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yayımlanan bilimsel çalışmaların birçok ölçüt açısından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu yüzden eğitim araştırmalarında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalara ait içerik analizinin eğitim araştırmacılarına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili 2007-2016 yılları arasında ulusal alanda yapılmış araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. Araştırmaların yayın türü, yayın yılı ve yayımlanan dergi türü açısından dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların disiplin alanı dağılımı nasıldır?
3. Araştırmalarda kullanılan okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
4. Araştırmaların türü nelerdir?
5. Araştırmaların hedef kazanım konuları nelerdir?

6. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırma desenleri/yöntemleri nelerdir?
7. Araştırmaların örneklem/ çalışma grubu ve büyüklükleri nasıl değişmektedir?
8. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
9. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma yapılan bir konu hakkında bilgi veren her türlü resmi veya özel yazılı materyalin incelenmesi şeklindedir (Creswell, 2005; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Sunulan çalışmada incelenen dokümanlar, 2007-2016 yılları arasında araştırmanın amacına uygun olarak okul dışı öğrenme ortamı alanlarına ilişkin ulusal alanda gerçekleştirilen doktora ve yüksek lisans tezleri ile makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan bilimsel yayınlar daha önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bu alandaki eğilimlerin belirlenmesi için içerik analize tabii tutulmuştur.

### Çalışmanın kapsamı ve süreci

Çalışmada, okul dışı öğrenme ortamı alanları ile ilgili tespit edilen araştırmaların künyesi, disiplin alanı, okul dışı öğrenme ortamı alanları, türü, konusu, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri 2007-2016 yılları arasında ulusal alanda tam metin olarak ulaşılabilen 14 doktora tezi, 43 yüksek lisan tezi ve 76 makale tespit edilmiştir. Ayrıca lisans üstü tezlerinden üretilmiş olan makaleler karşılıklı taranarak içerik analizine dahil edilmemiştir. İçerik analizi için incelenen çalışma sayısı toplamda 133'dür. Tespit edilen araştırmalara ulusal alanda Google akademi, YÖK tez veri tabanı, ULAKBİM veri tabanı dergileri, uluslararası alanda ERIC, Web of Science veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalar Türkçe ve İngilizce dilleri kullanılarak tam metin incelemesi yapılmıştır.

### Çalışmanın veri toplama aracı

Okul dışı öğrenme ortamı alanlarına ilişkin yapılan eğitim araştırmalarından çalışmaya dahil edilen araştırmaların tam metin incelemesini yapmak için araştırmacılar tarafından "*Okul Dışı Öğrenme Ortamları Yayın Sınıflama Formu*" (Ek-1) adlı içerik analizi formu hazırlanmıştır. İçerik analizi formu hazırlanırken alanda yapılan eğitim araştırmalarından (Çalık ve Sözbilir, 2014; Saraç ve Kunt, 2016) ve eğitimle ilgili basılı materyallerden esinlenerek araştırmanın amacına uygun şekilde 9 adet tema ve bu temalara ait kodlama basamakları belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve ilgili kodlama basamakları şu şekildedir:

- Araştırmanın künyesi: Araştırmanın yayın türü, yılı ve yayınlanan dergi türü.
- Araştırmanın disiplin alanı: Fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilimler vb.
- Okul dışı öğrenme ortamları: Non-formal ve informal öğrenme ortamları.
- Araştırmanın türü: Bilimsel araştırma türü.
- Araştırmanın kazanım konusu: Öğrenme ürünleri, materyal tasarlama, tutum-ilgi-algi vb.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel, nitel ve karma.
- Araştırmanın örnekleme: Örneklem alanı ve büyüklüğü
- Araştırmanın veri toplama araçları: Anket, görüşme, gözlem, tutum-ilgi-yetenek vb.
- Araştırmanın veri analiz yöntemi: Nitel veri analizi, nicel veri analizi

## Verilerin analizi

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Çepni, 2012). Eğitim araştırmalarında içerik analizi; genel olarak yazılı belgeler, günlükler ve görüşme metinlerinin analizinde kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda içerik analizinin çalışmanın amacına uygun olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamındaki Türkçe ve İngilizce yayınlanan 133 araştırmanın içerik analizi biyoloji ve sınıf öğretmenliği/öğretimi alanlarında çalışan iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama formuna yapılan kodlamalar sonrası her iki uzmana ait formlar karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) güvenlik düzeyi formülüne (güvenirlilik = görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) göre %90 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik düzeyi formülüne göre %70 ve üstü sonuçlar güvenirlilik için yeterli olmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu duruma ek olarak, kodlayıcıların değerlendirilmesindeki anlaşmazlıklar ve uyumsuzluklar karşılıklı tartışılmış ve sonuçta ortak bir noktaya varılmaya çalışılmıştır. Sonuçta, çalışmanın amacına yönelik yapılan kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca verilerin sunulmasında frekans ve grafiklerle gösterme gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

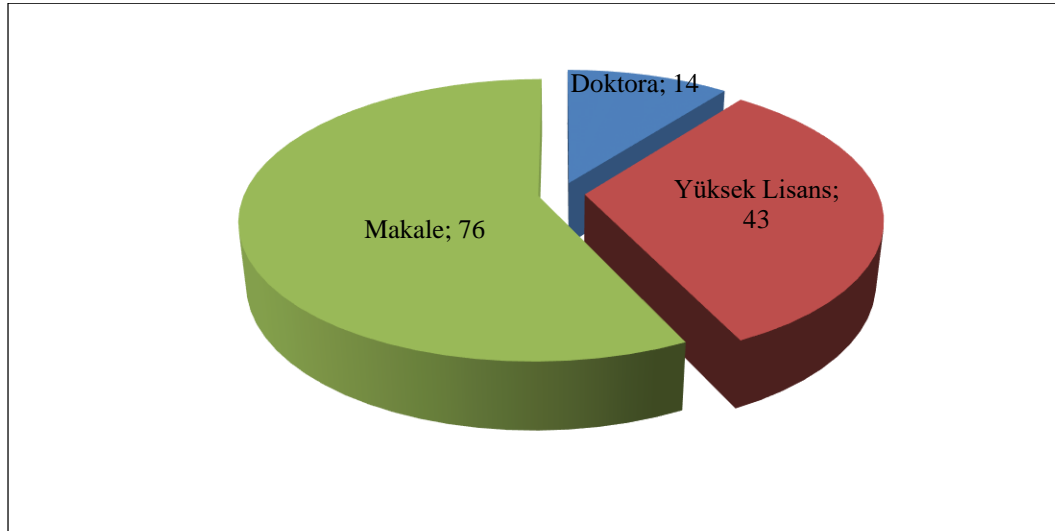
## BULGULAR

Elde edilen bulgular, Okul Dışı Öğrenme Ortamları Yayın Sınıflama Formu'nda yer alan her bir tema ve ilgili kodlama bölümleri incelenerek elde edilmiştir.

### 1- Araştırmaların Künyesi

Araştırmaların künyesine ait bilgiler, yapılan araştırmanın yayın türü, araştırmanın yılı ve ilgili alanda ulaşılan makalelerin yayınlandığı dergi türü şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

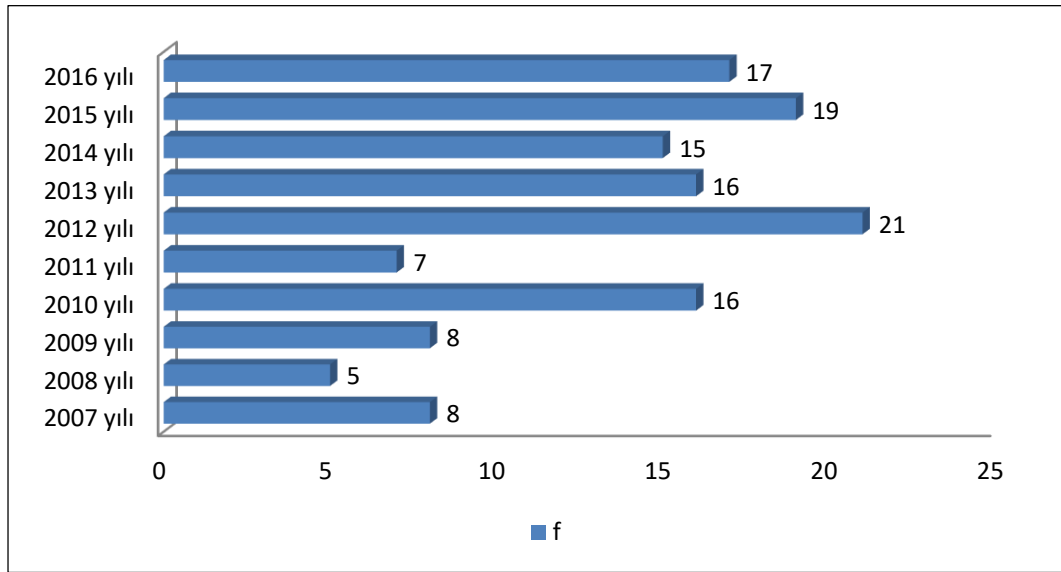
Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların yayın türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırmaların yayın türüne göre frekans dağılımı

Şekil 1'e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış çalışmaların en fazla makale (76), daha sonra yüksek lisans düzeyinde (43) yapılan araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Doktora tezi düzeyinde yapılan okul dışı öğrenme ortamları çalışmalarının ise az düzeyde (14) olduğu tespit edilmiştir.

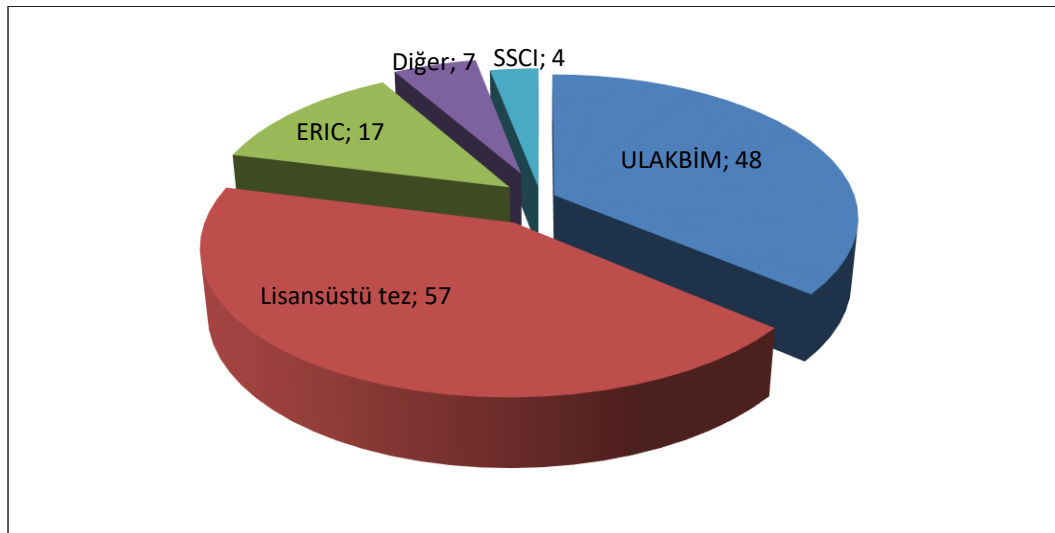
Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların yıllara göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 2’de yer almaktadır.



**Şekil 2.** Araştırmaların yıllara göre frekans dağılımı

Şekil 2’ye göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılan araştırmaların 2010 yılından itibaren artış gösterdiği belirlenmiştir. Ancak 2008 (5) ve 2011 (7) yıllarında ise diğer 2010 ve üstü yıllara göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılan araştırmalara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmalar yayımlandığı dergi türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 3’de sunulmuştur.

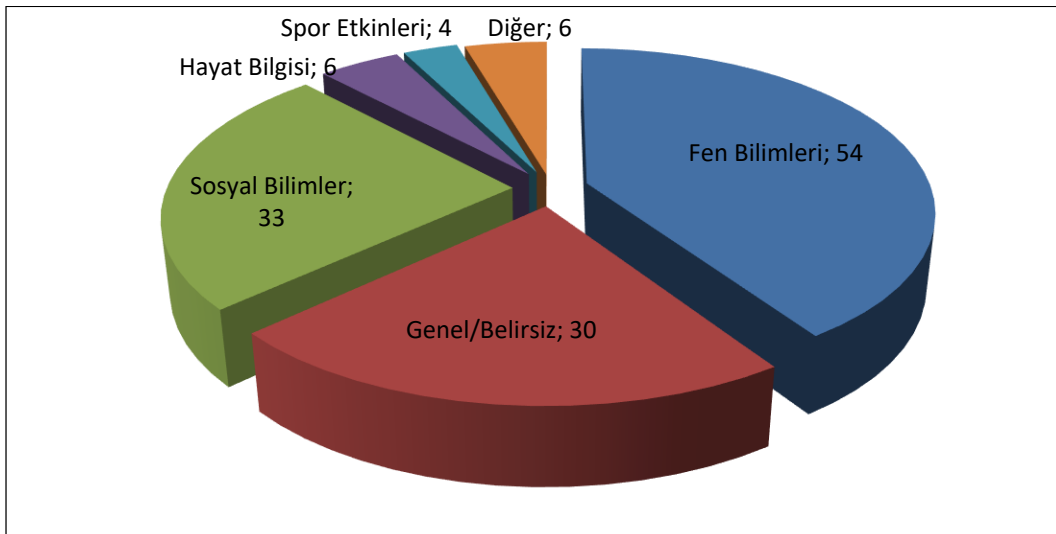


**Şekil 3.** Araştırmaların yayımlandığı dergi türüne göre frekans dağılımı

Şekil 3’e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla lisansüstü tezlerde (57) ve ULAKBİM’de (48) ve daha sonra ERIC (17) veri tabanında taranan dergilerde yer aldığı belirlenmiştir. Ancak okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların SSCI veri tabanında taranan dergilerde (4) oldukça az yer aldığı tespit edilmiştir.

## 2- Araştırmaların Disiplin Alanı

Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların disiplin alanlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 4’de sunulmuştur.

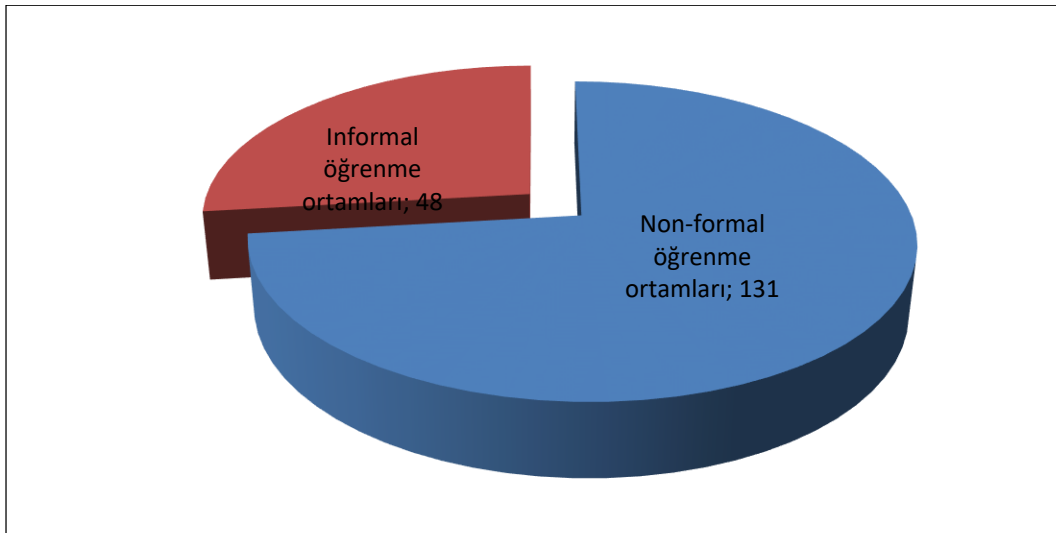


**Şekil 4.** Araştırmaların disiplin alanlarına göre frekans dağılımı

Şekil 4’e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla Fen Bilimleri (54) ve sosyal bilimler alanında (33) olduğu belirlenmiştir. Ancak Hayat bilgisi (6) ve Spor (4) alanlarında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış araştırmaların oldukça az düzeyde olduğu görülmüştür.

## 3- Araştırmaların Okul Dışı Öğrenme Ortamı Alanları

Okul dışı öğrenme ortamı alanlarına ilişkin veriler Şekil 5’te yer almaktadır.

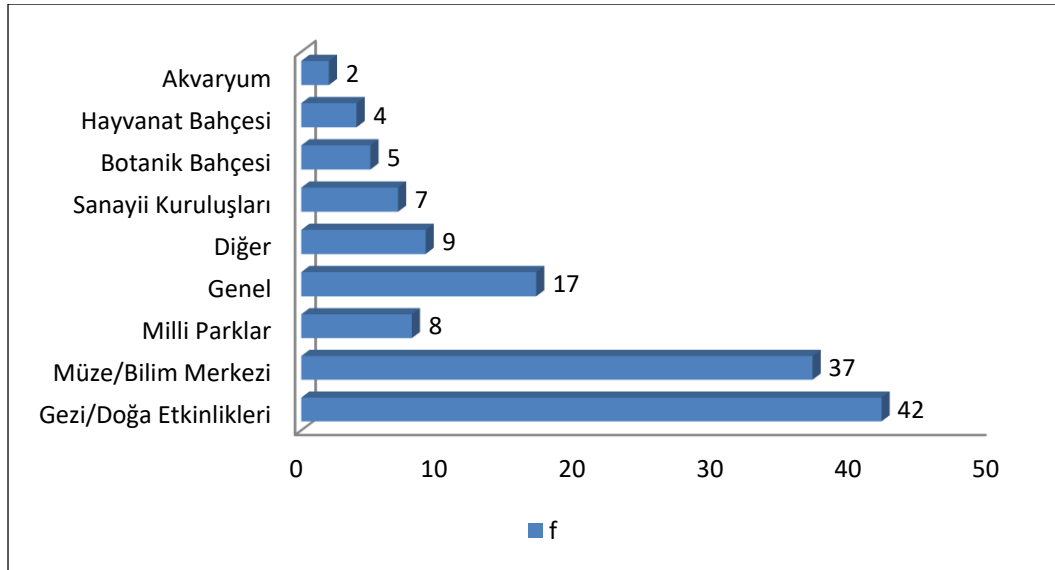


**Şekil 5.** Araştırmaların okul dışı öğrenme ortamı alanlarına göre frekans dağılımı

Şekil 5’e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla non-formal öğrenme ortamı (131) ve devamında informal öğrenme ortamı (48) alanlarında yapıldığı belirlenmiştir.

Okul dışı non-formal öğrenme ortamlarına ilişkin veriler Şekil 6’da yer almaktadır.

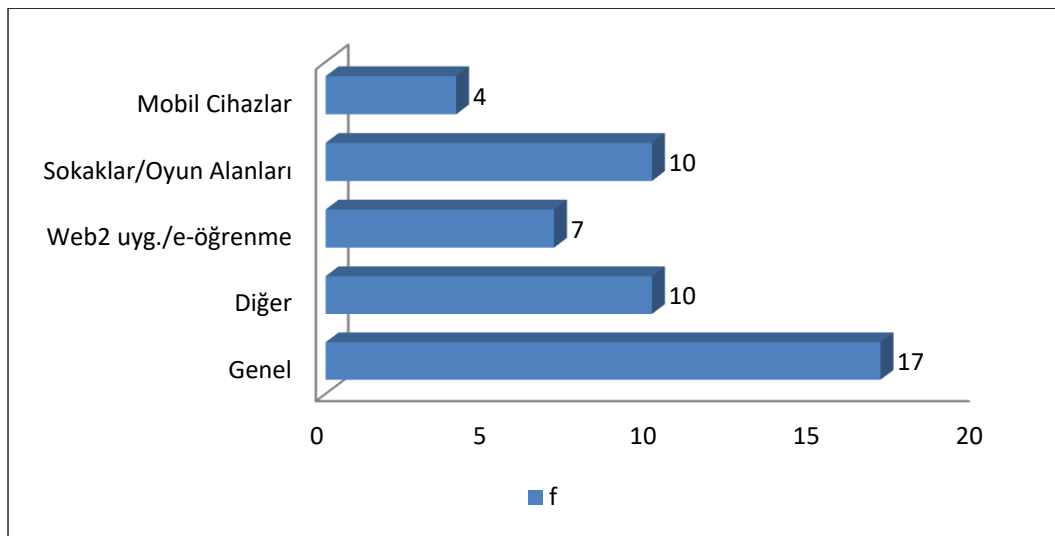




**Şekil 6.** Araştırmaların non-formal öğrenme ortamı alanlarına göre frekans dağılımı

Şekil 6'ya göre okul dışı non-formal öğrenme ortamlarında yapılan araştırmaların en fazla Gezi/Doğa etkinlikleri (42) ve Müze/Bilim merkezleri (37) alanlarında yapıldığı belirlenmiştir.

Okul dışı informal öğrenme ortamlarına ilişkin veriler Şekil 7'de yer almaktadır.

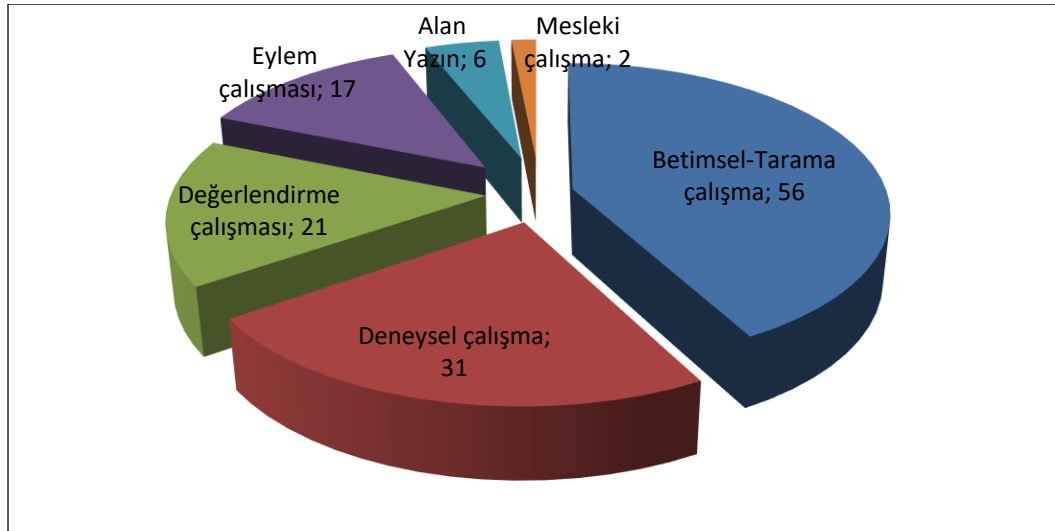


**Şekil 7.** Araştırmaların informal öğrenme ortamı alanlarına göre frekans dağılımı

Şekil 7'ye göre okul dışı informal öğrenme ortamlarından genel (17) ve sokaklar/oyun alanlarında (10) yapıldığı görülmüştür.

#### 4- Araştırmaların Türü

Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 8'de yer almaktadır.

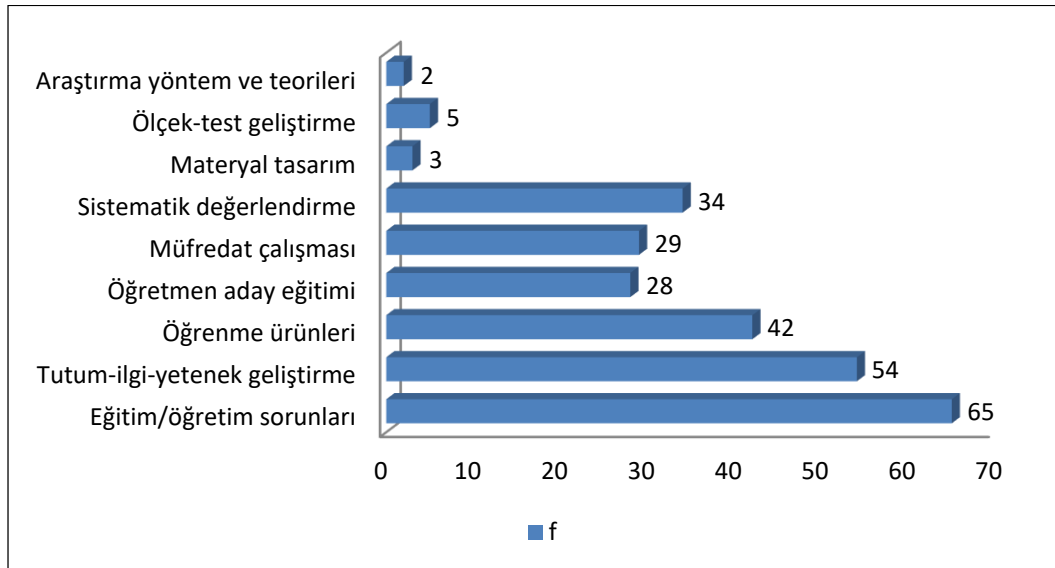


**Şekil 8.** Araştırmaların türüne göre frekans dağılımı

Şekil 8'e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırma türünün en fazla betimsel-tarama çalışmaları (56) olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel (31), değerlendirme (21) ve eylem (17) araştırma türlerinin de ilgili alanda fazlaca tercih edilen diğer araştırma türleri olduğu tespit edilmiştir.

### 5- Araştırmaların Kazanım Konusu

Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların kazanım konularına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 9'da sunulmuştur.



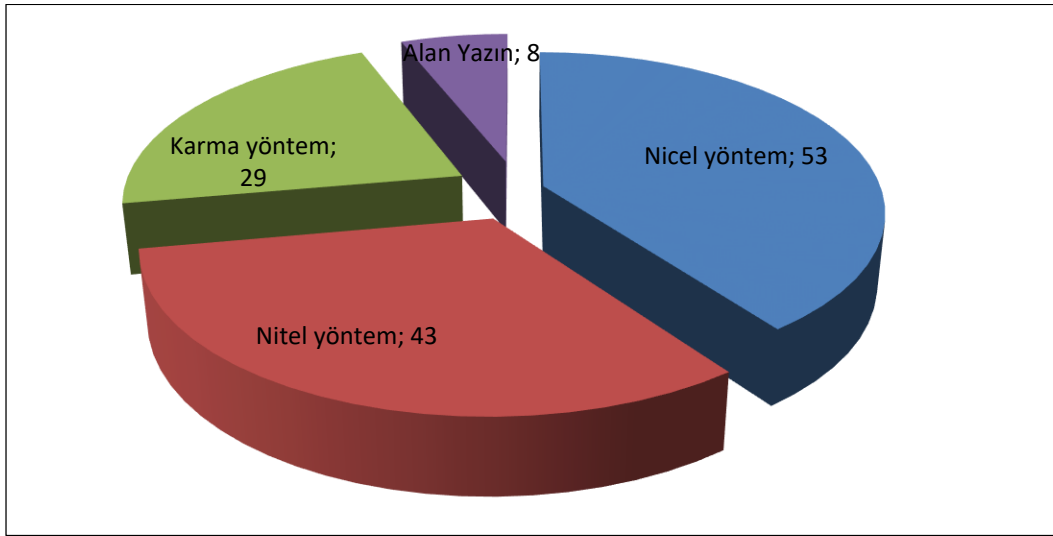
\*Araştırmanın kazanım konuları teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

**Şekil 9.** Araştırmaların kazanım konularına göre frekans ve yüzdelik dağılımı

Şekil 9'a göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla eğitim/öğretim sorunları (65) ve ilgili alana yönelik tutum üzerine yapıldığı (54) belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme ürünleri (42), sistematik değerlendirme çalışması (34), müfredat çalışması (29) ve aday öğretmen yetiştirme (28) alanlarında araştırmacıların tercih ettiği diğer kazanım konularıdır. Ancak ölçek-test geliştirme (5), materyal tasarımı (3), araştırma yöntem ve teorileri (2) konularının araştırmacılar tarafından en az tercih edilen araştırma kazanım konuları olduğu tespit edilmiştir.

## 6- Araştırmaların Yöntemi

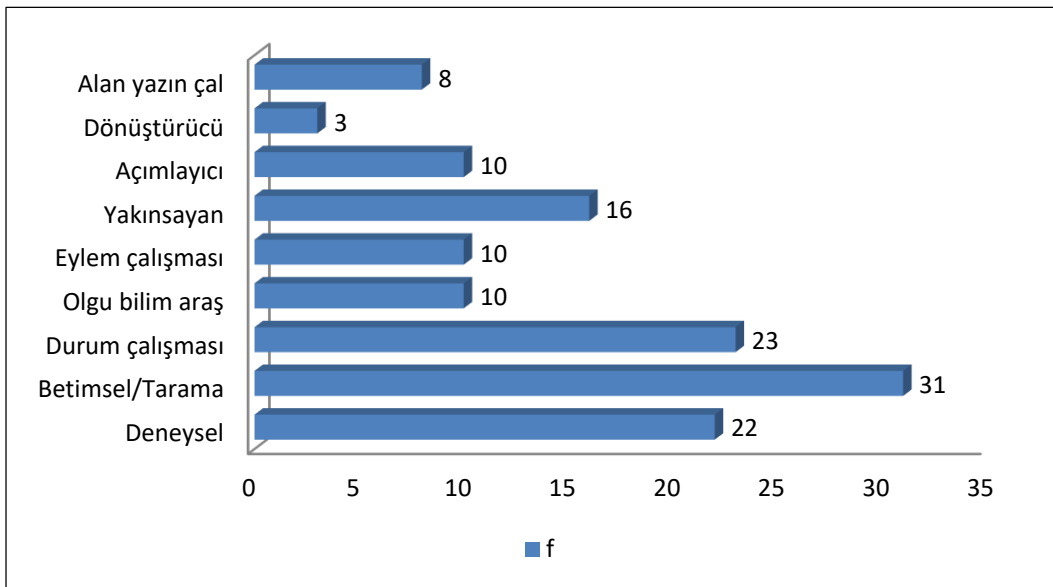
Şekil 10'da okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmalar yöntem türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.



**Şekil 10.** Araştırmaların yöntem türüne göre frekans dağılımı

Şekil 10'a göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmalarda en çok nicel yöntemlerin (53) kullanıldığı ve bunu nitel yöntemlerle (43) yapılan çalışmaların takip ettiği görülmüştür.

Şekil 11'de okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların yöntem türünün çeşidine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

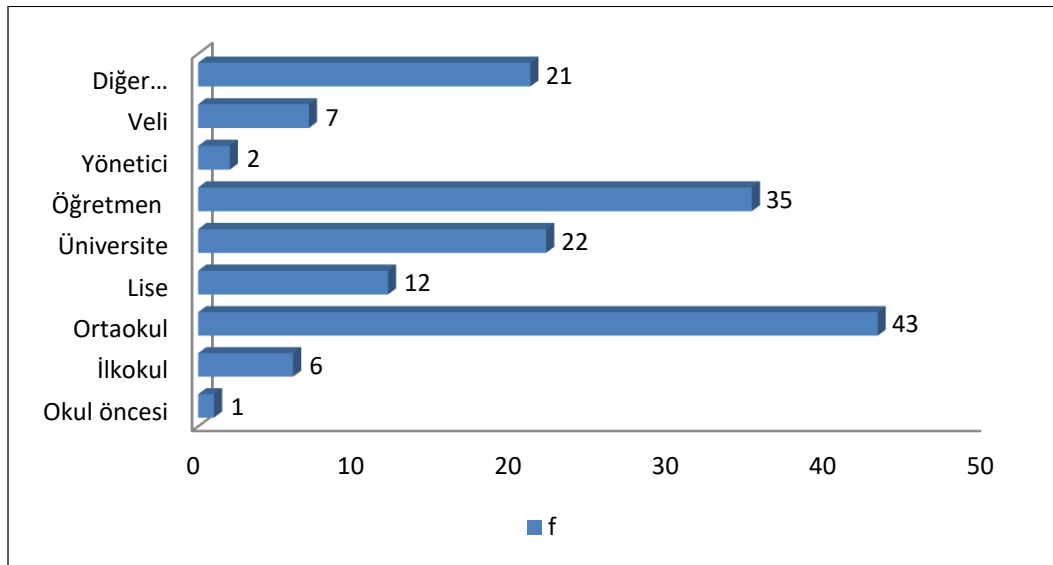


**Şekil 11.** Araştırmaların yöntem türlerinin çeşidine göre frekans dağılımı

Şekil 11'e göre nicel yöntemlerden en fazla betimsel/tarama (31), nitel yöntemlerden ise en fazla durum çalışması (23), karma yöntemlerden ise en fazla yakınsayan/paralel metotlarının (16) kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili alanda yapılan çalışmalarda alan yazın çalışmalarının (8) en az kullanıldığı görülmüştür.

## 7- Araştırmaların Örneklem Alanı

Şekil 12’de okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların örneklem alanına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

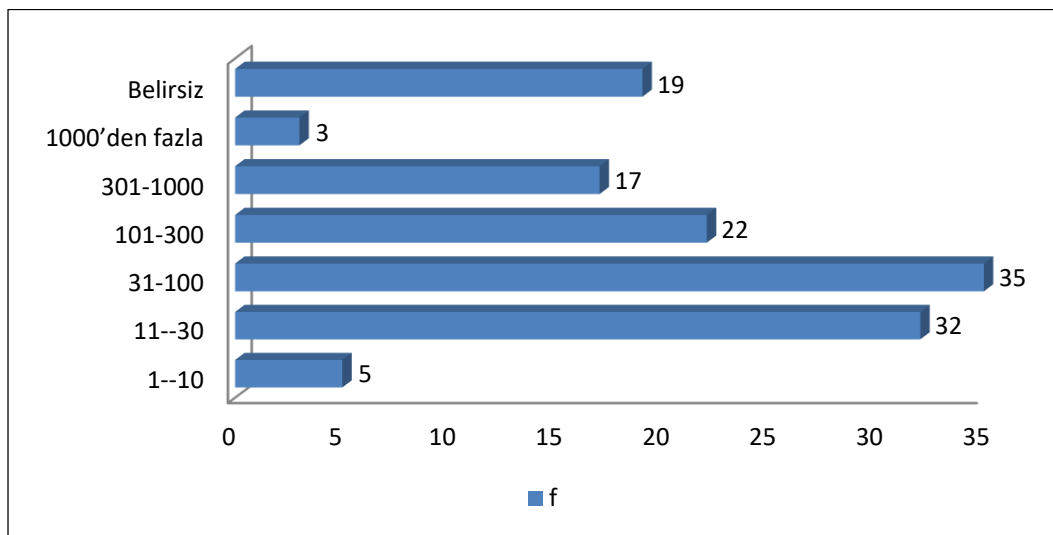


\*Araştırmanın çalışma grubu teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

**Şekil 12.** Araştırmaların örneklem alanına göre frekans dağılımı

Şekil 12’ye göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en fazla ortaokul öğrencileri (43) ve bunu öğretmenler (35) üzerinde yapılan çalışmaların takip ettiği görülmüştür. İlgili alanda okul öncesi (1), ilkokul öğrencilerine (6) ve yöneticilere (2) yönelik yapılan çalışmaların en az olduğu görülmüştür.

Şekil 13’de okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.



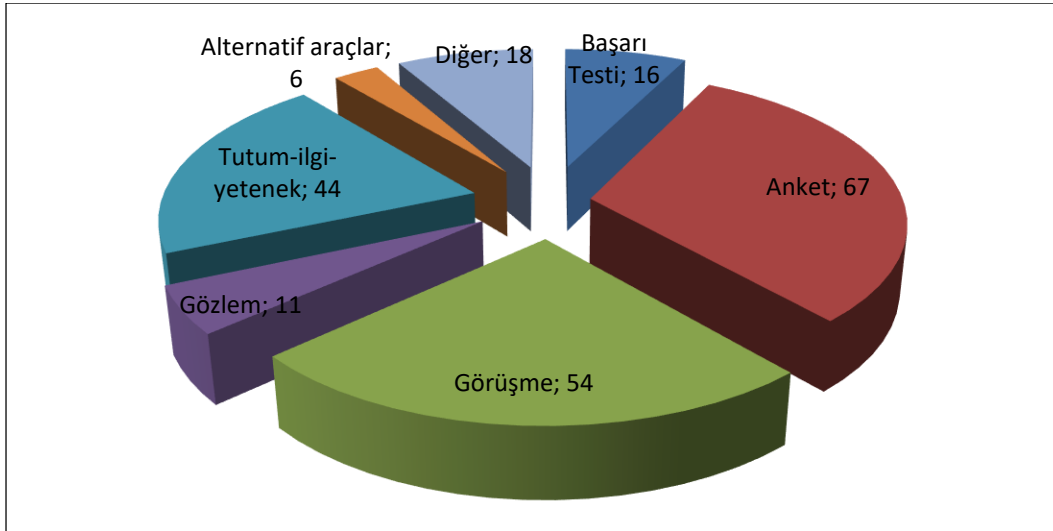
**Şekil 13.** Araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre frekans dağılımı

Şekil 13’e göre, okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların en çok 31-100 (35) arası örneklem üzerinde yapıldığı ve bunu 11-30 (32) arası örneklem üzerinde yapılan çalışmaların takip ettiği görülmüştür. İlgili alanda 1-10 arası (5) ve 1000’den fazla (3) örneklem üzerinde yapılan

çalışmaların en az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada bazı çalışmaların (19) örneklem büyüklükleri tam olarak tespit edilememiştir.

### 8- Araştırmaların Veri Toplama Araçları

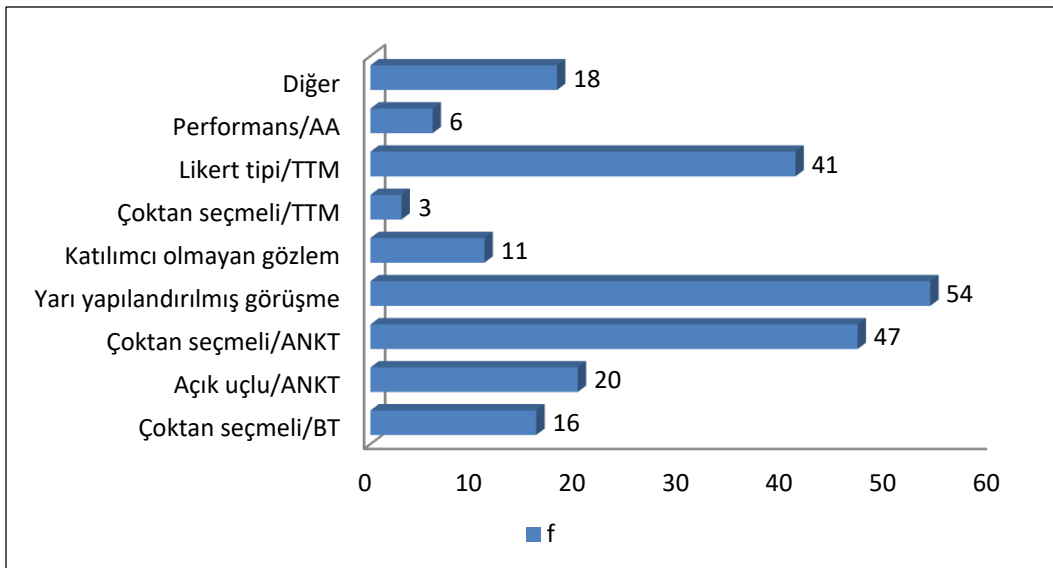
Şekil 14’de okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.



\*Yapılan araştırmanın veri toplama araçları teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

#### Şekil 14. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre frekans dağılımı

Şekil 15’de okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarının türlerine ilişkin veriler yer almaktadır.



\*Yapılan araştırmanın veri toplama araçları teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

#### Şekil 15. Araştırmaların veri toplama araçlarının türlerine göre frekans dağılımı

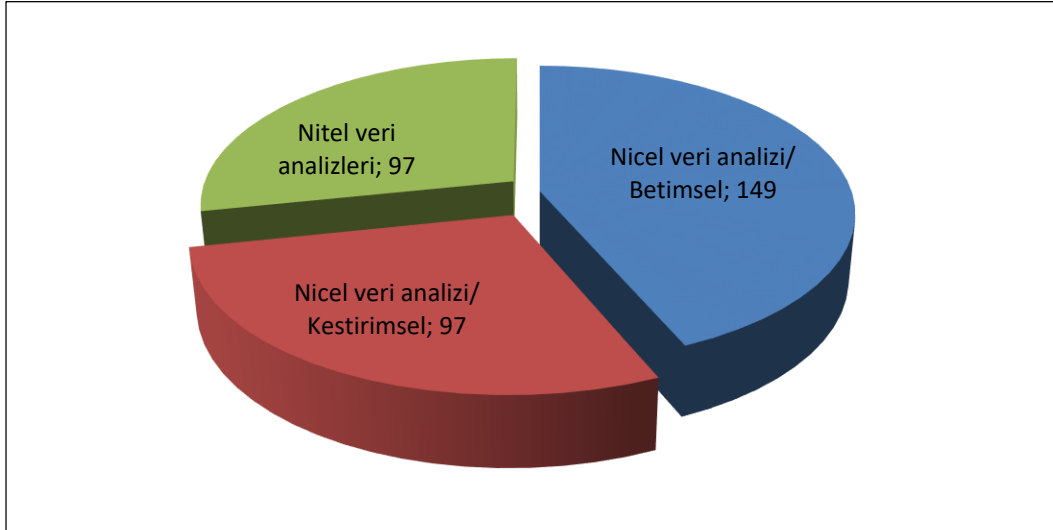
Şekil 14’e göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla anketlerin (67) kullanıldığı ve bunu görüşmeler (54), tutum, ilgi ve yetenek (44) testlerinin takip ettiği görülmüştür. Kullanılan anketlerin Şekil 15’e göre daha çok çoktan seçmeli (47)



ve görüşme formlarının yarı yapılandırılmış olduğu (54), tutum-ilgi-yetenek testlerinin ise likert tipi (41) sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir.

### 9- Araştırmaların Veri Analiz Yöntemi

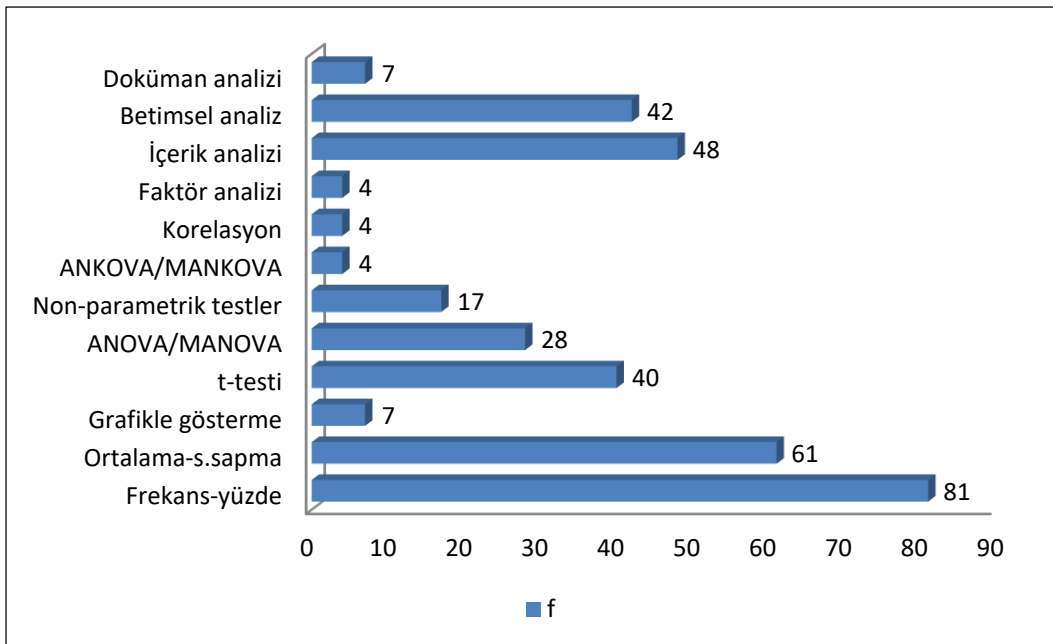
Okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmaların veri analiz yöntemleri incelenirken birden fazla analiz yöntemi bulunan çalışmalarda veriler toplanırken yaptığımız kodlama işlemi her analiz yöntemi için yeniden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 16’da sunulmuştur.



\*Araştırmanın veri analiz yöntemleri teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

### Şekil 16. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre frekans dağılımı

Araştırmaların veri analiz yöntemlerinin çeşitlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Şekil 17’de sunulmuştur.



\*Araştırmanın veri analiz yöntemleri teması başlıklı bölümde birden fazla kodlama yapılmıştır.

### Şekil 17. Araştırmaların veri analiz yöntemlerinin çeşitlerine göre frekans dağılımı

Şekil 16'ya göre okul dışı öğrenme ortamları alanında yapılmış araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak en fazla betimsel nicel veri analiz yönteminin kullanıldığı (149), bunu kestirimsel nicel veri analizleri (97) ve nitel veri analiz yönteminin (97) takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca Şekil 17'ye göre betimsel nicel veri analizlerinde en fazla frekans-yüzde değerleri (81) ile ortalama-standart sapma değerlerinin (61), kestirimsel nicel veri analizlerinden en fazla t-testi (40), ANOVA/MANOVA (28) ve non-parametrik testlerin (17) kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel veri analizlerinden ise çoğunlukla içerik (48) ve betimsel (42) veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde kodlama formunda yer alan her bir tema tek tek ele alınarak bulgular tartışılmış ve daha sonra önerilerde bulunulmuştur.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmaların künyesi incelendiğinde, ulusal ve uluslararası alanda yayımlanan makalelerin doktora ve yüksek lisans tezlerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Saraç ve Kunt'un (2016) yapılandırmacı öğrenme yaklaşım 7E modeli ile ilgili olarak yapmış oldukları içerik analizi çalışmasının sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmaların 2012 yılından itibaren belirgin bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu Yüksel ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasından elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca çalışmalardan elde edilen analiz sonuçlarına göre okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin araştırmaların 2012 yılından itibaren artarak devam ettiği görülmektedir. Bu sonuç, ülkemizde son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarının araştırmacılar tarafından dikkat çekici olarak görülmeye başlandığı şekilde yorumlanmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin lisansüstü tezler haricinde yapılan araştırmaların daha çok ULAKBİM veri tabanında taranan dergiler tarafından yayımlandığı görülmektedir. Bu bulgu Kula ve Sadi (2016) tarafından yapılan içerik analiz çalışmasından elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yayımlanan makalelerin uluslararası veri tabanlı olan ERIC ve SSCI'da çok az yayımlandığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu'nun (2015) içerik analizi çalışmasından elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Bu sonucun ülkemizdeki araştırmacılarının yabancı dil konusunda yeterliliklerinin sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü Sözbilir ve arkadaşları (2012) ERIC ve SSCI gibi indeksler de taranan ve İngilizce yayın yapan uluslararası akademik dergilerde yayınlanan çalışmaların büyük çoğunluğunun anadili İngilizce olan yazarlar tarafından yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle ülkemizdeki araştırmacıların İngilizce yeterliliklerinin artırılması okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili uluslararası dergilerde yayınlanan çalışmaların artmasına katkı sağlayabilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmaların disiplin alanı incelendiğinde, Fen Bilimleri alanında yapılan çalışmaların diğer disiplin alanlarında yapılan çalışmalardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin Fen Bilimleri eğitiminin günlük hayatla daha çok bağlantılı olan, soyut kavramların da bulunduğu, canlı ve cansız birçok varlığı içinde barındıran, araştırmaya açık alanlar olmasından kaynaklanabilir (Erten ve Taşçı, 2016). Bu sonuç, Saraç ve Kunt'un (2016), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı modellerinden olan 7E modeli ile ilgili olarak yaptıkları içerik analizi çalışmasının sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle okul dışı ortamlar ile ilgili çalışmaların hayat bilgisi ve sosyal bilimler gibi diğer disiplin alanlarında da artırılması önerilebilir.

Eğitim-öğretim araştırmaları alanında yapılan içerik analizi araştırması sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarından non-formal öğrenme ortamlarından gezi/doğa etkinlikleri ve müze/bilim

merkezleri alanlarında informal öğrenme ortamlarından ise sokaklarda/oyun alanlarında yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan birçok araştırmanın sonucu olarak eğitim amaçlı müze gezileri ve doğa etkinlikleri ile oyun alanlarında yapılan etkinliklerin kalıcı bilgi sağlayan, tutum ve ilgiyi artıran, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi geliştiren, fen okuryazar bireyler yetiştirmeye olanak sağlayan ortamlar olarak ifade edilmektedir (Bozdoğan, 2008; Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Bu anlayışa göre yapılan araştırmada okul dışı non-formal öğrenme ortamları olarak müzeler ve doğa etkinlik gezileri ile informal öğrenme ortamlarından sokakların/oyun alanların daha fazla olmasının mantıklı olduğu düşünülmektedir. Çalışmada okul dışı öğretme ortamı olarak gezi/doğa etkinlikleri, müze/bilim merkezleri çoğunlukla kullanılırken akvaryum, hayvanat bahçesi, botanik bahçeleri ve sanayi kuruluşları gibi okul dışı öğrenme ortamlarının çalışmalarda oldukça az kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda belirtilen bu okul dışı ortamların kullanımını desteklenebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar kullanılan yöntem türüne göre incelendiğinde, araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemlerde de betimsel-tarama modeli daha çok tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki nicel araştırmaların daha fazla tercih edilmesi sonucu ile alan yazında eğitim araştırmaları üzerine yapılan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Günay ve Aydın, 2015; İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015; Kanlı ve ark., 2014; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Yüksel ve ark., 2016) içerik analizi çalışmalarında kullanılan yöntem türü sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanılmasının araştırmacıların çalışma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemlere ulaştırma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlar, farklı gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine imkân vermesi gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenilebilir (Göktaş ve ark., 2012; Kâhyaoğlu, 2016). Ayrıca çalışmada karma yöntemlerin kullandığı çalışmaların nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara göre oldukça az sayıda olduğu belirlenmiştir. Nitel ve nicel çalışma verilerinin aynı çalışmada ele alınarak farklı veri kaynaklarının beraberce doğrulandığı karma çalışmaların (Creswell, 2005) ülkemizde eğitim alanında yapılan alan incelemesi içerik analizi araştırmalarında oldukça sınırlı sayıda olduğu ifade edilmiştir (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012). Bu durumda nitel ve karma araştırma yöntemleri eğitim alanındaki sorunların altında yatan sebepleri derinlemesine ortaya koyma imkânı sağladığından bu araştırma yöntemlerinin daha yaygın olarak kullanılması ülkemizde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalara derinlik kazandıracaktır. Bu nedenle araştırmacılar karma çalışmalara öncelik verebilirler.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar araştırma türüne göre incelendiğinde, betimsel/tarama araştırmaların diğer araştırma türlerinden fazla olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşan içerik analizi çalışmaları mevcuttur (Akaydın ve Çeçen, 2015; Bıkmaz ve ark., 2013; Günay ve Aydın, 2015; Kanlı ve ark., 2014; Ozan ve Köse, 2014; Yüksel ve ark., 2016). Ayrıca araştırma sonucunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel/tarama araştırmalarının oldukça fazla ve deneysel araştırma yöntemlerinin ise daha az olduğu belirlenmiştir. Deneysel çalışmaların deney ve kontrol gruplarını gerektirmesi, uygulama sürecinin zor ve uzun zaman alması, veri analizlerinin daha karmaşık olabilmesi, deneysel çalışmalara daha az yer verilmesine sebep olmuş olabilir. Ayrıca, araştırmacıların daha fazla durum tespiti çalışmalarına odaklanması ve nedensel karşılaştırmalı çalışmalara çok fazla eğilimi olmaması betimsel/tarama araştırmalarının tercih edilme nedenlerinden sayılabilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar kazanım konularına göre incelendiğinde, daha çok okul dışı öğrenme ortamları alanında eğitim/öğretim sorunları, okul dışı öğrenme ortamlarına karşı tutum-ilgi geliştirme ve okul dışı ortamların öğrenme ürünlerine etkisi

doğrultusunda olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda hedef kazanım sonuçları arasında eğitim/öğretim sorunları alanında (Bozdoğan, 2015; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010), tutum-ilgi geliştirme alanında (Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Şentürk ve Özdemir, 2014; Tortop ve Özek, 2013) ve öğrenme ürünlerine etkisi alanında (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Şentürk ve Özdemir, 2014; Yavuz, 2012) benzer sonuçlara ulaşan akademik çalışmalar mevcuttur. Ayrıca alan yazında yapılan çalışmalarda hedef kazanımların benzerliği hususunda örtüşen sonuçlara ulaşan içerik analizi çalışmaları da mevcuttur (Göktaş ve ark., 2012; Saraç ve Kunt, 2016; Yüksel ve ark., 2016).

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar örneklem alanına göre incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Örneklem büyüklüğü olarak ise, 31-100 ile 11-30 kişi arasında olan örneklem büyüklüğünün en fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Akaydın ve Çeçen (2015) ile Kula ve Sadi'nin (2015) yaptıkları içerik analizi çalışmasında kullanılan örneklemin çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve Bıkmaz ve arkadaşları (2013) ile Yüksel ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmalarda örneklemin çoğunlukla öğretmenlerden oluştuğu araştırma sonucu ile bu araştırma sonuçları örtüşmektedir. Ayrıca örneklemin büyüklüğü bakımından bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile alan yazında eğitim araştırmaları üzerine yapılan içerik analizi çalışmalarında 11-30 ile 31-100 kişi arasında olan örneklem büyüklüğü sonuçları benzerlik göstermektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Kula ve Sadi, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saraç ve Kunt, 2016). Sonuçta bu çalışmada örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 11-100 aralığında olması bulgusu ile en fazla çalışmanın nicel olarak gerçekleştirilen betimsel/tarama araştırmaları olduğu bulgusunun çeliştiği düşünülmüştür. Bu durumda nicel tarama yöntemi araştırmalarında örneklem büyüklüğünün oldukça yüksek olması beklenebilir. Çünkü nicel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün olması gerektiğinden daha az olması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve dış geçerliğini düşürebilmektedir (Creswell, 2005; Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamı alanında yapılacak nicel desenli betimsel/tarama yönteminde yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğünün evreni daha iyi temsil edecek şekilde ve daha fazla sayıda tutulması çalışma verilerinin güvenilirliğini destekleyebilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar veri toplama araçlarına göre incelendiğinde, anket, görüşme ve tutum-ilgi-yetenek anket formlarının daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi, araştırmanın büyük çoğunluğunda nicel yöntem ve betimsel-tarama deseni kullanıldığı için olabilir. Aynı zamanda, anket formlarından başarı testleri, görüşme formlarından yarı yapılandırılmış görüşmeler ve tutum-ilgi-yetenek formlarından ise likert tipi ölçekler en fazla kullanılmıştır. Bu sonuçlar eğitim alan yazında yer alan araştırmaları içerik analizi araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012). Alan yazında eğitim araştırmaları üzerine yapılan içerik analizi çalışmalarında da anket formu olarak başarı testi kullanan (Bıkmaz ve ark, 2013; Kanlı ve ark., 2014; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saraç ve Kunt, 2016), yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanan (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Günay ve Aydın, 2015; İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015; Kanlı ve ark., 2014; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015) ve likert tipi ölçek kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Bıkmaz ve ark, 2013; Günay ve Aydın, 2015; İslamoğlu ve ark., 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saraç ve Kunt, 2016; Yüksel ve ark., 2016) çalışmalarla bu çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca incelenen araştırmalarda veri toplamak için birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu tür çalışmaların beklenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple çalışmalarda bulgularının güvenilirliğini artırmak ve daha geçerli sonuçlara ulaşabilmek için araştırmacıların birden fazla veri toplama aracı kullanmaları önerilebilir. Çünkü bir araştırmada bulgular farklı türdeki verilerle desteklendiğinde, araştırma verilerinin zenginliği, güvenilirliği ve geçerliliği artacaktır (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012).

Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmalar veri analiz yöntemlerine göre incelendiğinde, doğal olarak en fazla nicel veri analizlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analizlerinden betimsel olarak frekans-yüzde ve ortalama-standart sapma değerleri, kestirimsel olarak ise t-testi ve ANOVA/MANOVA analizleri daha fazla kullanılmıştır. Nicel veri analiz yöntemlerinde, betimsel/tarama ve yarı deneysel desen kullanılarak elde edilen verilerin analizinde, frekans-yüzde ve ortalama-standart sapma ile doğal olarak uygulama öncesi ve sonrası grupların ortalama değerlerinin, gruplar arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi için t-testi ve ANOVA/MANOVA analizlerin kullanılması gerektiği söylenebilir. Alan yazına bakıldığında eğitim alanındaki araştırmalarda betimleyici istatistikler, t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel yöntemlerin çoğunlukla kullanıldığı araştırma sonuçları ile bu çalışma sonuçları örtüşmektedir (Erdem, 2011). Ayrıca nitel veri analiz yöntemlerinde de içerik analizi ve betimsel analizler kullanılarak veriler elde edilmiştir. Alan yazında eğitim araştırmaları üzerine yapılan içerik analizi çalışmalarında da betimsel nicel veri analiz türleri kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Günay ve Aydın, 2015; Kanlı ve ark., 2014; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saraç ve Kunt, 2016; Yüksel ve ark, 2016), kestirimsel nicel veri analiz türleri kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Günay ve Aydın, 2015; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Saraç ve Kunt, 2016; Yüksel ve ark, 2016), nitel veri analizlerinden içerik analiz metodunu kullanan (Günay ve Aydın, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Yüksel ve ark, 2016) ve nitel veri analizlerinden betimsel analiz metodunu kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Kanlı ve ark., 2014; Yüksel ve ark, 2016) çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur.

- Çalışma sonucunda incelenen araştırmaların büyük kısmının Fen Bilimleri alanında olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından diğer disiplin alanlarında da okul dışı öğrenme ortamları daha fazla kullanılabilir.
- Çalışmada, içerik analizi yapılan araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar çalışmalarında daha derinlikli, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek bakımından karma yöntem kullanabilirler.
- İncelenen araştırmalarda, genellikle okul dışı öğrenme uygulamalarının ortaokul ve öğretmenler düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu nedenle okul dışı öğrenme araştırmaları özellikle ilköğretim ve üniversite öğrencileri düzeyinde gerçekleştirilebilir.
- Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntem ve teknikleri çeşitlendirilebilir.
- Konuyla ilgili olarak daha derinlikli, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek bakımından karma desenli çalışmalara yer verilebilir.
- Ülkemizdeki araştırmacıların İngilizce yeterlilikleri geliştirilmeli ve okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili uluslararası indekslerde taranan dergilerde yayınlanan çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Okul dışı öğrenme ortamı alanında yapılacak nicel desenli betimsel/tarama yönteminde yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğünün evreni daha iyi temsil edecek belirlenmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamı olarak akvaryum, hayvanat bahçesi, botanik bahçeleri ve sanayi kuruluşları gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığı çalışmaların sayısı artırılabilir.

#### KAYNAKÇA

Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).



- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 103-111.
- Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Berberoğlu, O. E., & Uygun S. (2013). “Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 32-42.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Bozdoğan, A.E. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezlerini Fen Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi: Feza Gürsoy Bilim Merkezi Örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul Dışı Çevrelere Eğitim Amaçlı Gezi Düzenleyebilme Öz- yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A.E., Okur, A., & Kasap, G. (2015). Planlı Bir Alan Gezisi için Örnek Uygulama: Bir Fabrika Gezisi.
- Bozdoğan, A.E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarısına etkisi: *Enerji parkı*. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 95-114.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers’ self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2),35-48.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çepni, S. (2012). Introduction to research and project work. *Celepler Printing, Trabzon, Turkey*.
- Davidson, S. K. (2006). *Student perspectives on their school trips to zoos*. Unpublished dissertation. University of California, Davis, USA.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi [EFMED]*, 5(2), 178-198.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190
- Falk, J.H., & Adelman, L.M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163-176.
- Fidan, N. (2012) Okulda Öğrenme ve Öğretme Kitabı Baskı: 3 Syf:4-5

- Fraenkel J., Wallen. N., & Hyun. H (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw Hill.
- Gerber, B.L., Marek, E.A., & Cavallo, A.M.L. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education* 23(6), 569-583.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students’ attitudes. *Elementary Education Online*, 10(1), 169-179.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Hakverdi Can, M. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim Merkezindeki Deney Setleri Hakkındaki Görüşleri ve Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 219-229.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., & Resioğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de Çevre Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., & Oktay, Ö. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2).
- Karataş, A. (2011). Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü. *Uluslar Arası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 27.
- Kula, F., & Sadi, Ö. (2016). Türk Fen Bilimleri Eğitiminde Araştırma ve Yönelimler: 2005–2014 Yılları Arası Bir İçerik Analizi. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). Reflections and advice. *The qualitative researcher’s companion*, 393-397.
- National Research Council (NRC). (2009). Learning science in informal environments: People, places, and pursuits Washington, DC: National Academies Press.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3d Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saraç, H., & Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım 7e Öğrenme Halkası Modeli İle İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 565-580.
- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at Workstations in Two Different Environments: A Museum and A Classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.

- Şentürk, E., & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education*, 4(1), 1-24.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 245-262.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239–254.
- Tortop, H. S., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Wiegand, F., Kubisch, A., & Heyne, T. (2013). Out- Of- School Learning İn The Botanical Garden: Guided Or Self – Determined Learning At Work stations? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 161-168.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Vural, R. A. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yayımlanan Tez ve Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: 2000-2015. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1491-1513.

## Ek 1. Okul Dışı Öğrenme Ortamları Yayın Sınıflama Formu

A-Araştırmanın Künyesi					
1-Araştırmanın adı:					
2-Yazar/lar:			T.C ( )	Yabancı ( )	Karma ( )
3-Araştırmanın yay. türü: Dr ( ) Y.Lis. ( ) Makale ( )		Ulusal ( )	Uluslararası ( )	Yıl:	Dil:
4-Derginin adı / türü:		SCI/SSCI ( )	ERIC/BEI/AEI ( )	ULAKBİM ( )	Diğer... ( )
B- Araştırmanın Disiplin Alanı					
1-Fen bilimleri ( )	2-Hayat bilgisi ( )	3-Sosyal bil. ( )	4- Genel ( )	5- Spor ( )	6-Diğer. ( )
C- Okul Dışı Öğrenme Ortamı Alanları					
1- Non-formal öğrenme ortamı alanları ( )			2- İnfomal ortamı alanları ( )		
11- Hayvanat Bahçesi ( )	17- Milli Parklar ( )		21- Sokaklar/Oyun alanları ( )		
12- Botanik Bahçesi ( )	18- İnteraktif Sergiler ( )		22 -Mobil cihazlar ( )		
13- Müzeler/Bilim Merkezleri ( )	19-Akvaryumlar ( )		23- Ev Ortamı ( )		
14- Planetaryumlar ( )	20- Genel... ( )		24- Okullarda ücretsiz faaliyetler ( )		
15- Geziler/Doğa etkinlikleri ( )	21- Diğer... ( )		25- Web.2 uygulamaları / e - öğrenme ( )		
16- Sanayii Kuruluşları ( )			26- Genel... ( )		
				27- Diğer... ( )	
D- Araştırmanın Türü					
1- Alan yazın der. ( )	3- Kuramsal çal. ( )	5- Eylem çal. ( )	7- Mesleki çal. ( )		
2- Deneysel çal. ( )	4- Betimsel / Tarama çal. ( )	6- Yöntem çal. ( )	8- Değerlendirme çal. ( )		
E- Araştırmanın Kazanım Konusu					
1- Öğrenme ürünleri ( )	4- Tutum-ilgi-yetenek ( )	7- Müfredat çalış. ( )	10- Yönetim ( )		
2- Öğretim materyali tasar. ( )	5- Araştırma yön. ve teori ( )	8- Ölçek-test geliş. ( )	11- Diğer... ( )		
3- Eğitim/öğretim sorunları ( )	6- Öğretmen/aday eğitimi ( )	9- Sistematik değ. ( )			
F- Araştırmanın Yöntemi					
1-Nicel ( )		2-Nitel ( )		3-Karma ( )	
11- Deneysel ( )	12- Tarama ( )	21-Kültür analizi / Etnografi ( )		31- Yakınsayan/ Paralel... ( )	
111- Tam deney ( )	121- Betimsel ( )	22-Olgu-bilim /Fenomonoloji ( )		27- Kavram analizi ( )	
112- Yarı deney ( )	122- Karşılaştırmalı ( )	23-Durum çalış. ( )		28-Yorumlama /Derleme... ( )	
113- Zayıf deney ( )	123- Korelasyonel ( )	24-Teori-kuram oluş ( )		29- Söylem analizi ( )	
114-Tek denek. ( )	124- Tarama yön. ( )	25-Eleştirel kuram ( )		30- Eylem araş. ( )	
				34-Dönüştürücü /çok aşamalı ( )	
G- Araştırmanın Çalışma Grubu / Örnekleme					
1- Örnekleme Alanı ( )			2- Örnekleme Büyüklüğü ( ) / 3- Belirsiz ( )		
11- Okul öncesi ( )	14- Lise(9-12)( )	17- Yöneticiler ( )	21- 1-10 arası ( )	24- 101-300 ( )	
12- İlkokul (1-4) ( )	15- Üniversite ( )	18- Veliler ( )	22- 11-30 arası ( )	25- 301-1000 ( )	
13- Ortaokul (5-8) ( )	16- Öğretmen ( )	19- Diğer... ( )	23- 31-100 arası ( )	26- 1000'den faz. ( )	
H- Araştırmanın Veri Toplama Araçları					
1- Başarı testleri ( )		2- Anket ( )		3- Görüşme ( )	
11- Açık uçlu ( )		21- Açık uçlu ( )		31- Yapılandırılmış ( )	
12- Çoktan seçmeli ( )		22- Çoktan seçmeli ( )		32- Yarı-yapılandırılmış ( )	
13- Diğer... ( )		23- Likert tipi ( )		33- Yapılandırılmamış ( )	
		24- Diğer... ( )		34- Online görüşme ( )	
5- Tutum/ilgi/yetenek ( )		6- Alternatif araçlar ( )		7- Doküman ( )	
51- Açık uçlu ( )		61- Performans testleri ( )		8- Diğer... ( )	
52- Çoktan seçmeli ( )		62- Tanılayıcı testler ( )			
53- Likert tipi ( )		63- Kavram haritaları ( )			
54- Diğer... ( )		64- Port folyo vb. ( )			
I-Araştırmanın Veri Analiz Yöntemi					
1- Nicel veri analizi ( )			2- Nitel veri analizi ( )		
11- Betimsel ( )		12- Kestirimsel ( )		21- İçerik analizi ( )	
111- Frekans/yüzde ( )		121- Korelasyon ( )		22- Betimsel analiz ( )	
112- Ortalama/s.sapma ( )		122- t-testi ( )		23- Meta analiz ( )	
113- Grafikle gös. ( )		123- ANOVA/MANOVA ( )		24- Doküman analiz ( )	
114- Diğer... ( )		124- ANKOVA/MANKOVA ( )		25- Diğer... ( )	
		125- Faktör analizi ( )			
		126- Non-parametrik testler ( )			
Açıklama:					



## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım ve Doyumlarının İncelenmesi

Mithat AYDIN<sup>1</sup>, Türkan ÇELİK<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarının değişkenler açısından nasıl bir ilişki gösterdiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 304 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadaki ilişki; cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve Medya Okuryazarlığı dersi açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarının yüzde ve frekans dökümleri alınmıştır. Analiz sonuçlarında Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım puanları ile sosyal medya doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki pozitif yönde orta derecede bir ilişki şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının doyum ve kullanım testi sonuçlarında sınıf kademesine ve medya okuryazarlığı dersini alma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiş olup, bu fark sınıf kademesi yüksek ve Medya Okuryazarlığı dersini alan öğrencilerin lehinde olmuştur. Ancak cinsiyet değişkenine göre kullanım testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülürken, doyum testi puanlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Benzer şekilde Sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup, akademik başarıları ile sosyal medyadan elde ettikleri doyum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

### Anahtar Kelimeler

Sosyal Medya Kullanımı, Kullanımlar ve Doyumlar, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Medya Okuryazarlığı.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:07.06.2017

Kabul Tarihi: 15.08.2017

E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Investigation of Social Media Usage and Satisfaction of Social Studies Student Teachers

### Abstract

This study aims to determine how Student Teachers, who received education in Pamukkale University Education Faculty Social Studies Education Department, demonstrate a relationship between social media usage and satisfaction in terms of some variables. Relational screening model was used in the research. Sample of the study is composed of 304 Social Studies Student Teachers who are studying in the first, second, third and fourth grades of Pamukkale University Education Faculty during the fall semester of 2016-2017 academic years. Relationship in research was examined with Gender, academic achievement, class level and media literacy course

### Keywords

Use of Social Media, Uses and Satisfaction, Social Studies Student Teachers, Media Literacy.

### Article Info

Received: 07.06.2017

Accepted: 15.08.2017

<sup>1</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, [maydin@pau.edu.tr](mailto:maydin@pau.edu.tr)

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, Can Alevli Ortaokulu, [turkan6.celik@hotmail.com](mailto:turkan6.celik@hotmail.com)

Not: Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 Tarihleri arasında Pamukkale Üniversitesi'nde düzenlenen IVth International Eurasian Educational Research Congress (International EJER 2017)'e sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



variables. The data obtained in the study were evaluated in the SPSS 21.0 package program and the percentages and frequency breakdowns were taken. Social media usage scores of Social Studies Student Teachers and social media satisfaction scores were found to be significant. This relationship is a moderate relationship in the positive direction. It has been observed that Social Studies Student Teachers' social media use and satisfaction are moderate. There was a meaningful difference between the satisfaction level of the Student Teachers and the level of taking the media literacy course in the satisfaction and use test results. This difference was in favor of the students who attended the class stage and Media Literacy course. However, there was a statistically meaningful difference in the use test according to the gender variable, but statistically no significant difference was found in the satisfaction test scores. Similarly, there was a statistically significant difference between the academic achievement and the satisfaction achieved from social media, while there was statistically no significant difference between social media use and academic grade averages.

Online Published: 30.08.2017

## Giriş

Geçmiş çağlardan beri insanlar çok çeşitli araçlar kullanmıştır. Kullandıkları bu araçlar bazen avcılık, toplayıcılık, tarım, ticaret vb. günlük yaşantılarında birçok ihtiyacı karşılamıştır. Hayatına her gün yeni bir aracın eklenmesi beraberinde insanların daha az çaba ve kas gücü ile daha çok ve zor işleri yapmasını sağlamıştır. Daha az kas gücü ve çaba da insan hayatını kolaylaştırıp, onların farklı ihtiyaçlarını doyurup cevap veren araç ve gereçlerin icadını hızlandırmıştır. Nitekim günümüz insan hayatını çepeçevre saran teknolojik gelişmeler, “bilgi toplumu”nun ortaya çıkması ve gelişmesinde büyük etkiye sahiptir. İnsanlar bilgiye tek bir kanaldan değil, artık birçok yoldan ulaşabilmektedir. Bu durum insan hayatında bir “devrim” niteliğinde olup, çoklu medya teknolojileri, bilgisayarlar, enformasyon çeşitliliği, iletişim kanal ve araçlarının artması bilgi toplumunun oluşum ve insan yaşantısının değişim sürecini de beraberinde hızlandırmıştır (Kellner, 2014:413). 21. yüzyılın bilişim harikası olan bilgisayarların internetle buluşması, yeni medya araçları ile birlikte “sosyal medya” araçlarını kullanıma açarak, insanların birçok ihtiyacını birden doyurduğu mecraların kısa sürede geniş çevrelerce kullanılmasını sağlamıştır.

Artık Web 2.0 teknolojileriyle tek yönlü kitle iletişimin araç ile kullanıcı arasındaki çok daha etkileşimli bir iletişime doğru dönüşmesi, aktif kullanıcı kavramını ortaya çıkarmıştır. Yani mevcut medya alanının içine internetin de eklenmesi beraberinde “sosyal medya” kavramını getirmiştir. Sosyal medya adı ilk kez San Francisco merkezli Guidewire Group’un kurucu ortaklarından olan Chris Shipley tarafından kullanılmış olup, “Online” olarak iletişime ve bilgiye olanak sağlayan, katılımı ve işbirliğini destekleyen araçların tümünü içeren (Arslan, 2011:6) bloglar, microbloglar, wikiler, sosyal ağlar, sanal dünyalar, sosyal imleme siteleri, medya paylaşım siteleri vb. teknolojik ağların tümü olarak belirtilmiştir. Sosyal medya kavramının genel kabul görmüş bir tanımı bulunmamasıyla birlikte bazı çalışmalarda Web 2.0 ile sosyal medya birbirleri yerine kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda ise bu iki kavramın farklılığına vurgu yapılmıştır. Sosyal medya genel anlamda Web 2.0 teknolojileri üzerine kurulmuş olup, daha derin sosyal etkileşime, topluluk oluşumuna ve işbirliği projelerini başarmaya imkan sağlayan web siteleri olarak tanımlanabilir. Web 2.0, teknolojik boyutu vurgulanarak tanımlanırken, sosyal medya, sosyal boyutu ve kullanımı ön plana çıkarılarak tanımlanmaktadır (Akar, 2010: 17). Diğer bir tanım da ise Sosyal medyanın kullanıcıların birbirleriyle bilgi, görüş ve ilgi alanlarını paylaşarak, etkileşim kurmalarını sağlayan çevrimiçi araçlar ile web sitelerini içermekte olup, aynı zamanda teknolojiyi, sosyal girişimciliği kelimeler, resimler, videolar ve ses dosyalarıyla birleştiren genel bir kavram olarak ele alınmıştır (Onat, 2010:105).

Bireylerin sosyal medyayı kullanım nedenleri, motivasyonları, alışkanlıkları, tercihleri, kullanırken hangi ihtiyaçları giderdikleri ve elde ettikleri doyumlar kişiden kişiye değişebilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar (Aydın ve Çelik, 2016; Çelik, 2017) sosyal medya ortamının, kullanıcıların diğer kullanıcılarla eşzamanlı bir şekilde duygu düşünce ve fikirlerini paylaşmalarını, farklı ortamlarda sınırsız kaynaklardan bilgilenmelerini, her yerde ücretsiz eğitim olanakları edinmelerini, sosyalleşmelerini ve kendilerini ifade etmelerini, varoluş ortamı bulmalarını, can sıkıntısını gidermelerini



vb. eylemleri kolaylaştırmıştır. Bunun yanında kullanıcıların kişisel bilgilerini, fotoğraflarını, videolarını dijital platformlarda paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır. Bu konuda çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırma da bulunmaktadır (Koçak, 2012; Köseoğlu, 2012; Akçay, 2011; Vural ve Bat, 2010; Quan-Haase ve Young, 2010; Whiting ve Williams, 2013).

Son iki yüz yıldır kullanımı hızla artan kitle iletişim araçları ile kullanıcılar arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Başta etki araştırmaları açısından ele alınmış olup, bu araçların kullanıcılar üzerindeki “kuvvetli ve “sınırlı-seçici etkisi”ne dayalı olarak araştırmalar şekillenmiştir. Bunlardan “Sihirli Mermi Kuramı” Darwin’in Evrim Teorisine dayanmakta olup, kitle iletişim araçlarının kullanıcılar üzerinde kuvvetli bir etkisi olduğunu savunur. 20. yüzyılın başlarından itibaren, kullanımı yaygınlaşan kitle iletişim araçları ile kullanıcılar arasındaki ilişki, araştırmacılar için ilgi çekici bir araştırma konusu olmuştur. Kitle iletişim araçlarının kullanıcılar üzerindeki etkisinin ölçülmesi, buna bağlı olarak da kuvvetli etkisi ile sınırlı ve seçici etkilerine dayanan yaklaşımlar şeklinde araştırmaları yönlendiren iki temel görüşü ifade etmektedir. Öncelikle Darwin’in Evrim Kuramına dayandırılarak geliştirilen “Sihirli Mermi Kuramı” kitle iletişim araçlarının kullanıcılar üzerindeki kuvvetli etkisini savunmaktadır. Bu kurama göre kullanıcılar medyanın mesajları karşısında pasif ve savunmasız bir duruşla etkiye açıktır (Defleur ve Dennis, 2002). Burada kitle iletişim araçlarını yani medyayı elinde bulunduran çevreler toplumun neredeyse genelini kontrol etmektedir. Sınırlı etki yaklaşımında ise, kullanıcıların nitelikleri örneğin, aldıkları eğitim, buldukları çevre, zekâ düzeyleri vb. özellikleri medya mesajlarını algılamada belirleyici oldukları belirtilmektedir. Buna göre süreç içerisinde kullanıcılar medya araçlarını daha etkin kullanabilmektedirler (Quan-Haase ve Young, 2010). 20. Yüzyılın ilk yarısında sırasıyla kullanıcılar öncelikle izleyici analizleriyle kullanıcı özne konumuna alınmış, daha sonra ise, araç merkezli araştırmalardan izleyici merkezli araştırmalara dönüşmüştür. Bu süreçte kullanıcıların medya ile ne yaptıkları ne amaçla kullandıkları, özellikle Maslow’un da ihtiyaçlar hiyerarşisinde geçen hangi ihtiyaçların karşılanmaya çalışıldığı daha da merak konusu olmuştur. Özellikle yapılan çalışmalarla insanların medyayı kullanarak bazı doyumlara ulaştığı kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla netleşmiştir. Zira toplum içinde medya kullanıcıları eğlendirme, ilişki kurma, gözetleme, kültürel aktarım veya sosyalleşme görevi görmektedir (Katz vd., 1974). Sosyal medyanın farklı amaçlar için kullanımının artması, internet ve sosyal ağlarda geçirilen zamanı da artırmıştır. Hatta sosyal medya kullanımı bazen öyle boyutlara ulaşıyor ki, insanların günlük hayatta öncelikli birçok işini ertelemesine neden olmaktadır. Bunun yanında sosyal medya ağlarına bağımlılık ve burada geçirilen zamanın artmasıyla bir takım risk unsurları da kendini göstermektedir. Tam da bu noktada bireylerin teknoloji ve sosyal medya okuryazarlığı konusundaki bilgi ve deneyimlerinin yetkinliğinin sorgulanması gerekmektedir.

### ***Yeni Medya Okuryazarlığının Gerekliği***

Bireylerin, aktif bir şekilde medya unsurlarını oluşturabilme, iletme ve iletilen mesajları da alırken çözümleyebilme becerisinin yanında; basılı, görsel, işitsel ve internet medyasında verilmek istenen mesajların farkında olarak, bu mesajları çözümleme, değerlendirme ve başka yollarla iletebilme yeteneği (RTÜK, 2007) olan medya okuryazarlığı önem kazanmaktadır. Literatürde medya okuryazarlığı becerisine sahip bireylerin şu özellikleri göstermesi beklenmektedir (Thoman ve Jolls, 2003): a) çeşitli kaynaklardan farklı formlardaki medyalara erişebilme, b) mesajların nasıl oluştuğunu keşfederek analiz edebilme, c) örtük ve açık mesajları ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirebilme, d) çeşitli kaynak ve materyalleri kullanarak kendi medyasını oluşturup oradan mesajlar verebilme şeklindedir. Ancak hızla gelişen kitle iletişim teknolojisi internetin bilgisayarla buluşması ve Web 2.0 teknolojilerinin gelişimiyle medya okuryazarlığına yeni bir boyut kazandırmıştır. Artık kullanıcılardan beklenen özellikler Livingston’un (2004) da belirttiği gibi elektronik ortamdaki sesli, görsel materyalleri ve metinleri okuyabilme, bilginin internet ortamında nasıl sunulduğunu bu yeni araçları kullanan bireylerin sahip olması gerekli beceri ve yeterlilikleri bilme, www, e-posta, chat vb. uygulamaları bireylerin ne biçimde kullandıkları, bu araçlar için hangi okuryazarlıklara ihtiyaç duyulduğu gibi konulara hâkim olunması gerektiği şeklindedir. Adıgüzel (2005) Medya okuryazarlığının, günümüz teknolojilerinden yeni medya ve sosyal medya bağlamında düşünüldüğünde, daha farklı ve gelişkin becerileri gerektirdiğini dile getirmektedir. Zira günümüzde kullanıcıların farklı platformda bir araya gelerek, etkin bir şekilde iletişime geçmesini sağlayan sosyal medya, kullanıcıların

hayatlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Yeri geldiğinde sosyal medya kullanıcının; en yakın dostu, sırdaşı, eğlence aracı, gezdiği sanal ortam, hayallerinin gerçekleştiği, kendini gösterdiği, gösteri yaptığı, siyasi fikirlerini oluşturup paylaştığı, varoluş ortamı bulduğu, rahatladığı stresten kaçtığı, arkadaş-dost edindiği yer, zaman zaman ise öğretmeni, ebeveyni, boyutlarını almaktadır.

Dolayısıyla medya eğitimi verecek olan öğretmenlerin medyayı nasıl kullandıkları ile medya okuryazarlık düzeylerinin, öğrencilerini bilinçlendirme ve onlara model olma açısından önem taşımaktadır. Bu konuda medya okuryazarlığı eğitimi verecek olan öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar günümüzde internet teknolojilerinin giderek gelişmesinden dolayı daha da artmaktadır. Zira öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları, motivasyonları ve bu konudaki yeterlilik ve becerileri hem gelecek nesiller hem de bu çalışma için önem taşımaktadır.

### ***Çalışmanın Amacı***

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarını değişkenler açısından nasıl bir ilişki gösterdiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın şu alt problemlerine yanıt aranmıştır:

- 1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri nedir?
- 2) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 5) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 6) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum düzeyleri nedir?
- 7) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 8) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumunu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 9) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumunu ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 10) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumunu ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
- 11) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri ile doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2003) ilişkisel taramayı, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal medya kullanımları ve doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 1. Sınıfta öğrenim gören 70, 2.sınıfta öğrenim gören 77, 3.sınıfta öğrenim gören 79 ve 4.sınıfta öğrenim gören 78 olmak üzere toplam 304 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adayları rasgele seçilmemiş, uygun örneklem yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemle katılımcılar çalışmaya rasgele değil, hazır bulunuşluk durumu ve gönüllülük esasına göre katılmaktadırlar. Katılımcıların 149'u kadın 155'i ise erkek olup, bunların akademik not ortalaması 3.51 ve üzeri olan 4 kişi, 3.01-3.50 olan 65 kişi, 2.51-3.0 olan 138 kişi, 2.00-2.50 olan 86 kişi ve 2.00-altı olanların sayısı ise 11 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin %45lik oranla not ortalamasının en fazla toplandığı aralık 2.51-3.00 aralığı olup, katılımcıların akademik başarı açısından ortalama bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 304 katılımcının 175'i Medya Okuryazarlığı Dersi'ni almış, 129 kişi ise bu dersi almayanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların tüm bu demografik bilgileri Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Özellikleri		Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	149	%49.0
	Erkek	155	%51.0
	Toplam	304	%100.0
<b>Sınıf Düzeyi</b>	1.Sınıf	70	%23.0
	2. Sınıf	77	%25.3
	3.Sınıf	79	%26.0
	4.Sınıf	78	%25.7
	Toplam	304	%100
<b>Akademik Not Ortalaması</b>	2.00-altı	11	%3.6
	2.00-2.50	86	%28.3
	2.51-3.00	138	%45.4
	3.01-3.50	65	%21.4
	3.51-üzeri	4	%1.3
	Toplam	304	%100.0
<b>Medya Okuryazarlığı Dersini Alma Durumu</b>	Evet	175	%57.6
	Hayır	129	%42.4
	Toplam	304	%100

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına Akçay (2011) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Kullanım ve Elde Edilen Doyumlar Ölçeği” ile İşlek (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Kullanımı”na yönelik ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Akçay tarafından (2011) geliştirilen “Sosyal Medya Kullanım ve Elde Edilen Doyumlar Ölçeği” toplamda 19 madden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları özetlendiğinde, sosyal medya kullanımı ve elde edilen doyumlar ölçeği için, özdeğeri 1'den büyük 4 faktör elde edilmiştir. Bunların birincisi 6 sorudan oluşan “sosyal çevre edinme/sosyalleşme faktörü”, 5 sorudan oluşan ikinci faktör “eğlence/boş vakit geçirme faktörü”, 4 sorudan oluşan üçüncü faktör “rahatlama/stresten uzaklaşma” ve 4 sorudan oluşan son faktör ise “bilgi edinme/hayatı tanıma” faktörü olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerin sırasıyla güvenilirlik Cronbach Alfa korelasyon katsayıları sırasıyla 0.86, 0.81, 0.85, 0.74 olarak belirlemiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa korelasyon katsayısını  $\alpha=0.90$ 'dır. Araştırmada kullanılan diğer ölçek ise İşlek (2012) tarafından geliştirilmiş olup, Cronbach Alfa kolasyon katsayısını  $\alpha=0.95$  olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki güvenilirlik kat sayısı olan Cronbach Alfa korelasyon katsayısı ise,  $\alpha=0.93$  olarak bulunmuştur. Katılımcıların sosyal medya kullanımına yönelik ölçeklerden aldıkları toplam puanlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için 1- 5 arası esas alınmıştır. Bunun sonucunda üç düzey belirlenmiş olup, bunlar: Düşük Düzey: 1-2,32; orta düzey: 2,33-3,67; yüksek düzey:3,68-5 şeklinde aralıklar belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında değerlendirilmiş, yüzde ve frekans dökümleri alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5= 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren eklenerek: 1.00–1.80 Tamamıyla Katılmıyorum, 1.81–2.60 Katılmıyorum, 2.61–3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Katılıyorum, 4.21-5.00 Tamamıyla Katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sosyal medya kullanım anketi verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $K-S(z)=0.981$ ;  $p>0.05$ ). Benzer şekilde sosyal medya doyum ölçeği anketi verilerinin de normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $K-S(z)=1.863$ ;  $p>0.05$ ). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T-Test (İki bağımsız örneklem T-Testi) ve One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımı ile sosyal medya kullanımına doyum arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

### Bulgular

#### 1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyine ilişkin durum

Düzye	Frekans	Yüde (%)	$\bar{X}$	Ss
Düşük	121	39,8	2,55	0,61
Orta	<b>158</b>	<b>52,0</b>		
Yüksek	25	8,2		
<b>Toplam</b>	304	100,0		

Analiz sonuçlarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının %52’lik oranla daha çok *orta düzeyde* toplandığı bulgulanmıştır. Orta düzeyi % 39’luk oranla düşük ve %8,2’lik oranla yüksek düzey takip etmektedir. *Öğretmen adaylarından yüksek düzeyde sosyal medyayı kullananların oranı sadece %8,2’lik oranda kalması dikkat çekici bir bulgu olmuştur.*

#### 2) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumlarının cinsiyete göre incelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Se	t	df	F	p
<b>Kadın</b>	149	2,46	0,73	0,06004	-1,98	302	2,376	0,04
<b>Erkek</b>	155	<b>2,64</b>	0,82	0,06600				

\* $p < .05$  Independent Sample T-Testi kullanılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ölçeği toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş [ $t = -1,98$ ,  $p < 0,05$ ] olup, bu fark erkek öğretmen adaylarının lehinedir. Zira Tablo 3’te de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin sosyal medya kullanımına yönelik puan toplamlarının ortalaması 2,64 iken bayan öğrencilerin toplam puan ortalamaları 2,46’da kalmıştır. *Dolayısıyla bu bulgu örneklem grubunda yer alan erkek öğrencilerin sosyal medya kullanmayı bayan öğrencilerden daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.*

3) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan nasıl bir farklılık gösterdiği ve hangi sınıfın hangi düzeyde sosyal medya kullandığını belirlemek amacıyla yapılan homojenlik testi ve One Way Anova testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademesinde Sosyal Medya Kullanım Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
1. Sınıf	70	2,2315		0
2. Sınıf	77	2,2281		0
3. Sınıf	79		2,8147	0
4. Sınıf	78		2,9218	0
<b>P</b>		1,00	0,79	

\*p> .05

Tablo 4 incelendiğinde birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı düşük düzeyde kullandıkları (2,2281; 2,2315); üçüncü ve dördüncü sınıfların ise sosyal medyayı orta düzeyde (2,8147; 2,9218) kullandıkları bulgulanmıştır. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde sınıf bazında yüksek düzeyde bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal medya kullanımlarında da bir artışın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sorusunda sosyal medya kullanımının sınıflar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için One Way Anova Testi kullanılmış olup, bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Kademesinde göre Sosyal Medya Kullanım Farkı

En yüksek toplam puanlar		df	$\bar{X}$	F	P
<b>Gruplar arası</b>	31,367	3	10,456	20,305	,000
<b>Grup içi</b>	154,483	300	,515		
<b>Toplam</b>	185,850	303			

\*p< .05 Oneway Annova Testi kullanılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre [F= 20,305; p<0,05] anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tukey HSD Post Hoc Testi Kullanılmıştır. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Sınıflar arası Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Nasıl Bir Farklılık Göstermektedir?

Sınıf Düzeyi	Karşılaştırılan Sınıf	$\bar{X}$	Se	P	En Yüksek İlişki	En düşük İlişki
<b>1. sınıf</b>	2. sınıf	,00340	,11851	1,000	-,3028	,3096
	3. sınıf	<b>-,58317*</b>	,11779	<b>,000</b>	-,8875	-,2789
	4. sınıf	<b>-,69026*</b>	,11814	<b>,000</b>	-,9955	-,3850
<b>2. sınıf</b>	1. sınıf	-,00340	,11851	1,000	-,3096	,3028
	3. sınıf	<b>-,58657*</b>	,11492	<b>,000</b>	-,8835	-,2897
	4. sınıf	<b>-,69366*</b>	,11528	<b>,000</b>	-,9915	-,3958
<b>3. sınıf</b>	1. sınıf	<b>,58317*</b>	,11779	<b>,000</b>	,2789	,8875
	2. sınıf	<b>,58657*</b>	,11492	<b>,000</b>	,2897	,8835
	4. sınıf	-,10709	,11454	,786	-,4030	,1888
<b>4. sınıf</b>	1. sınıf	<b>,69026*</b>	,11814	<b>,000</b>	,3850	,9955
	2. sınıf	<b>,69366*</b>	,11528	<b>,000</b>	,3958	,9915
	3. sınıf	,10709	,11454	,786	-,1888	,4030

\*p< .05 Homojen varyans varsayımı geçerlidir, Tukey HSD Post Hoc Testi Kullanılmıştır.



Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ölçeğine yönelik toplam puan ortalaması sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığı zaman sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Yukarıdaki tabloya göre birinci sınıflar ile ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır, ancak *birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar* arasında anlamlı bir farka ( $p < 0,05$ ) rastlanmıştır. Farklılık sosyal medya kullanımları açısından aritmetik ortalaması daha yüksek olan *üçüncü sınıfların lehinde* olmuştur. Ayrıca *ikinci sınıflarla üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmüş olup, bu fark ortalaması daha yüksek olan üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine* olmuştur. Dolayısıyla üçüncü ve dördüncü sınıfların birinci ve ikinci sınıflara göre sosyal medyayı kullanmayı daha fazla tercih ettikleri bulgulanmış olup, en fazla fark ikinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasında gözlenmiştir.

4) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Sosyal medya kullanım durumu ile medya okuryazarlığı dersini alma durumlarının incelenmesi

MEO Dersini Aldım	N	$\bar{X}$	Ss	Se	df	t	F	p
<b>Evet</b>	175	<b>2.8242</b>	0,72661	0,05493	302	7,462	0,018	0,000
<b>Hayır</b>	129	2,2000	0,71288	0,06277				

\* $p < .05$  Independent Sample T-Testi kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde Medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Zira medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanları 2, 8242 iken, bu dersi almayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının 2, 2000’de kaldığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla Medya Okuryazarlığı dersini alma ile sosyal medya kullanım durumu arasında anlamlı bir farklılık [ $t=7,462$ ;  $p < 0,05$ ] gözlenmiştir.

5) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için One Way Anova, Tukey HSD Post Hoc testleri kullanılmış olup, bulgular Tablo 8, 9 ve 10’da sunulmuştur.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik notlarına göre sosyal medya kullanım testi puan düzeyleri

Akademik ortalama	N	$\bar{X}$
<b>2.00-altı</b>	11	2,3963
<b>2.00-2.50</b>	86	2,2812
<b>2.51-3.00</b>	<b>138</b>	<b>2,6882</b>
<b>3.01-3.50</b>	65	2,6734
<b>3.51-üzeri</b>	4	2,6859

Tablo 8 incelendiğinde 138 öğrencinin orta düzeyde başarıya (2.51-300) sahip oldukları ve orta düzey başarıya sahip öğrencilerin sosyal medya kullanım testi puanlarının (2,6882) daha yüksek çıktığı gözlenmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre sosyal medya kullanım durumları *orta düzeye* düşmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise One Way Anova Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.



**Tablo 9.** sosyal medya kullanım durumu ile akademik not ortalamaları arasında fark

	En yüksek toplam puanlar	<i>df</i>	$\bar{X}$	<i>F</i>	<i>P</i>
<b>Gruplar arası</b>	10,149	4	2,537	4,318	,002
<b>Grup içi</b>	175,701	299	,588		
<b>Toplam</b>	185,850	303			

\**p*< .05 Oneway Annova Testi kullanılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığın not ortalamaları arasındaki ilişkisi ise Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Sosyal medya kullanım durumu ile akademik not ortalamaları arasındaki farkın incelenmesi

Tukey HSD	Akademik Not	Akademik Not	$\bar{X}$	Se	P	En düşük ilişki	En yüksek ilişki
2.00-altı	2.00-2.50	2.00-2.50	,11511	,24547	,990	-,5586	,7888
		2.51-3.00	-,29195	,24016	,742	-,9511	,3672
		3.01-3.50	-,27710	,24992	,802	-,9630	,4088
		3.51-üzeri	-,28963	,44758	,967	-1,5180	,9388
2.00-2.50	2.00-altı	2.00-altı	-,11511	,24547	,990	-,7888	,5586
		2.51-3.00	<b>-,40706*</b>	,10531	,001	-,6961	-,1180
		3.01-3.50	<b>-,39222*</b>	,12599	,017	-,7380	-,0464
		3.51-üzeri	-,40474	,39210	,840	-1,4809	,6714
2.51-3.00	2.00-altı	2.00-altı	,29195	,24016	,742	-,3672	,9511
		2.00-2.50	<b>,40706*</b>	,10531	,001	,1180	,6961
		3.01-3.50	,01485	,11532	1,000	-,3016	,3313
		3.51-üzeri	,00232	,38880	1,000	-1,0647	1,0694
3.01-3.50	2.00-altı	2.00-altı	,27710	,24992	,802	-,4088	,9630
		2.00-2.50	<b>,39222*</b>	,12599	,017	,0464	,7380
		2.51-3.00	-,01485	,11532	1,000	-,3313	,3016
		3.51-üzeri	-,01252	,39490	1,000	-1,0963	1,0713
3.51-üzeri	2.00-altı	2.00-altı	,28963	,44758	,967	-,9388	1,5180
		2.00-2.50	,40474	,39210	,840	-,6714	1,4809
		2.51-3.00	-,00232	,38880	1,000	-1,0694	1,0647
		3.01-3.50	,01252	,39490	1,000	-1,0713	1,0963

\**p*< .05 Homojen varyans varsayımı geçerlidir, Tukey HSD Post Hoc Testi Kullanılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı farklılığın not ortalaması 2.00-2.50 ile 2.51- 3.00 ve not ortalaması 3.01-3.50 arasında olan öğrenciler arasında olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca tabloda öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe, sosyal medya kullanımına yönelik puan ortalamalarında da bir artışın olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı daha aktif kullandıkları bulgulanmıştır.

#### 6) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum düzeyleri nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumlarının nasıl olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumları

<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Se</i>	En düşük puan	En yüksek puan
<b>304</b>	3,3225	,82481	,04731	1.00	5,68

Varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bu alt probleminde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumlarının hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. *Tablo 11 incelendiğinde sosyal*

medya doyum düzeylerinden (Yüksek Düzey:3,68-5; Orta Düzey: 2,33-3,67; Düşük Düzey: 1-2,32) **3,3225 ortalamayla orta düzeye denk geldiği görülmektedir.** Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına yönelik doyumlarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

7) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya doyumunun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Sosyal medya kullanımına ilişkin doyum ile cinsiyet arasındaki farkın incelenmesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Se	F	t	P
Kadın	149	3,2911	,83942	,06877	,242	-,652	<b>,515</b>
Erkek	155	3,3528	,81208	,06523			

\*p> .05 Independent Sample T-Testi kullanılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya doyum ölçeği toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre durumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t= -,652, p>0,05]. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya doyumunu ile cinsiyet değişkeni arasında erkek ve bayan öğrenciler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum hem erkek hem de kadın öğrencilerin sosyal medya kullanımından elde ettikleri doyumların birbirine yakın olduğu sonucunu vermektedir.

8) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumunu ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için One Way Anova, Tukey HSD Post Hoc testleri kullanılmış olup, bulgular Tablo 13, 14 ve 15’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Doyum puanları açısından sınıf kademelerinin buldukları düzey

Sınıf Düzeyi	N	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
1. Sınıf	70		3,2955	0
2. Sınıf	77	<b>2,8612</b>		0
3. Sınıf	78		3,5829	0
4. Sınıf	79		3,5385	0
P		1,00	,105	0

\*p> .05 Homojenlik testi uygulanmıştır.

Sınıfların doyum testi puanlarında sınıf bazında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf kademesinde toplam doyum puanlarının düştükleri düzeyler; ikinci sınıflar düşük düzeyde doyum sağlamakta iken birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar ise orta düzeyde sosyal medyadan doyum sağlamaktadırlar. Ayrıca bu bulguda hiçbir sınıf kademesinin toplam puanlarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyumunu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için One Way Anova Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14.** Sosyal medya kullanımına ilişkin doyum ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki fark

Doyum Testi toplam puanlar	df	$\bar{X}$	F	P	
Gruplar arası	25,430	3	8,477	14,073	<b>,000</b>
Grup içi	180,703	300	,602		
Toplam	206,133	303			

\*p< .05 Oneway Anova Testi kullanılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde sosyal medya doyum ölçeği puanlarının sınıf kademeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Post hoc Test: Tukey HSD testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15.** Sosyal medya kullanımına ilişkin doyum ile sınıf düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi

Tukey HSD	Sınıf düzeyi	Karşılaştırılan sınıf	$\bar{X}$	Se	P	En Düşük İlişki	En Yüksek İlişki
	1. sınıf	2. sınıf	<b>,43424*</b>	,12817	,004	,1031	,7654
		3. sınıf	-,28746	,12740	,111	-,6166	,0417
		4. sınıf	-,24297	,12778	,230	-,5731	,0871
	2. sınıf	1. sınıf	<b>-,43424*</b>	,12817	,004	-,7654	-,1031
		3. sınıf	<b>-,72170*</b>	,12429	,000	-1,0428	-,4006
		4. sınıf	<b>-,67722*</b>	,12468	,000	-,9993	-,3551
	3. sınıf	1. sınıf	,28746	,12740	,111	-,0417	,6166
		2. sınıf	<b>,72170*</b>	,12429	,000	,4006	1,0428
		4. sınıf	,04448	,12388	,984	-,2756	,3645
	4. sınıf	1. sınıf	,24297	,12778	,230	-,0871	,5731
		2. sınıf	<b>,67722*</b>	,12468	,000	,3551	,9993
		3. sınıf	-,04448	,12388	,984	-,3645	,2756

\*p< .05 Post hoc Test: Tukey HSD Testi kullanılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya ölçeği doyum puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark birinci sınıflar ile ikinci sınıflar arasında görülmekte olup, birinci sınıfların lehinedir. Dolayısıyla birinci sınıfların sosyal medya doyum ölçeğine yönelik puanları ikinci sınıfların puanlarından daha yüksek çıkmış olup, Tablo 13’te de görüldüğü gibi birinci sınıflar sosyal medyayı orta düzeyde kullanırken ikinci sınıflar düşük düzeyde kullanılmaktadırlar. Diğer bir farklılık da ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında görülmüş olup, bu fark üçüncü ve dördüncü sınıfların lehinde olmuştur.

9) *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım doyum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile medya okuryazarlığı dersini alma durumunun incelenmesi

MEO Dersini Alma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Se	df	t	F	p
<b>Evet</b>	175	<b>3,5519</b>	0,70346	0,05318	238,804	5,767	14,845	<b>0,000</b>
<b>Hayır</b>	129	3,0114	0,87651	0,07717				

\*p< .05 Independent Sample T-Testi kullanılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile medya okuryazarlığı dersini alma durumu arasında *anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık Medya Okuryazarlığı dersini alanların lehinde* bir sonuç göstermiştir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya doyum ölçeği puanları bu dersi almayan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek ve anlamlı bir farklılık [t= 5, 767; p<0,05] göstermiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersinin sosyal medyadan yüksek düzeyde doyum sağlamada olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

**10) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile akademik not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için One Way Anova Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademik notlarına göre doyum testi puan düzeyleri

Akademik ortalama	N	$\bar{X}$
2.00-altı	11	3,3684
2.00-2.50	86	3,1255
2.51-3.00	<b>138</b>	<b>3,3924</b>
3.01-3.50	65	3,4170
3.51-üzeri	4	3,4868

Tablo 17 incelendiğinde bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *orta düzeyde (2.51-3.00) bir akademik başarıya sahip oldukları* gözlenmiştir. Öğretmen adaylarından 138 kişinin doyum testi ortalamaları 3,3924, iken, sadece dört öğrenci yüksek düzeyde başarılı olup, bunların doyum testi puanları da 3, 4868 olup en yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ise, One Way Anova Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Sosyal medya doyum ile akademik not ortalaması arasındaki fark

En yüksek toplam puanlar	<i>df</i>	$\bar{X}$	<i>F</i>	<i>P</i>	
Gruplar arası	4,726	4	2,537	1,754	,138
Grup içi	201,407	299	,588		
Toplam	206,133	303			

\* $p > .05$  One Way Anova Testi kullanılmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına ilişkin doyum ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı farklılık ( $p > 0.05$ ) bulunmamıştır. Dolayısıyla sosyal medya kullanımında elde edilen doyumun öğrenci başarısı açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

**11) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ile doyumları arasındaki ilişki nasıldır?**

Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım puanları ile sosyal medya doyum puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için 0,05 anlamlılık düzeyinde korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişkenin arasındaki lineer ilişkinin yönünü ve miktarını ifade eden bir niceliktir. -1 ile +1 arasında değer alır. "r" korelasyon katsayısı olmak üzere;  $r = .00-.25$  çok zayıf,  $r = .26-.49$  zayıf,  $r = .50-.69$  orta,  $r = .70-.89$  yüksek,  $r = .90-1.00$  çok yüksek olarak belirlenmiştir (Sungur, 2006). Bu alt problemin korelasyon katsayısının hangi aralıkta olduğuna yönelik analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19.** Sosyal medya kullanım durumları ile doyumları durumları arasındaki ilişki özet tablosu

Sosyal Medya Kullanımı Ortalama Puan	Sosyal Medya Kullanımlarına İlişkin Doyumları Ortalama Puan	
	Pearson Korelasyon (r)	.610
Anlamlılık (p)	.000	
N	304	

Tablo 19'a göre öğrencilerin sosyal medya kullanım puanları ile sosyal medya doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r = 0,610$ ;  $p < .05$ ). Bu ilişkinin pozitif yönde orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları ile sosyal medyadan elde ettikleri doyumlar arasında olumlu bir bağlantı olduğunu tezini desteklemektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri ile doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki ilişkinin; cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve Medya Okuryazarlığı Dersi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler belirtilen amaçlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı sırasıyla *orta düzey*, *düşük düzey* ve *yüksek düzeyde* kullandıkları bulunmuştur. Doyum testi puanlarında da benzer şekilde, sosyal *medyadan orta düzeyde doyum sağlamaktadırlar*. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyum durumlarının benzer olduğu sonucunu vermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı kullanırken bazı doyumlar yaşadığı ve bu doyumun azımsanmayacak oranda olduğu sonucuna ulaşılmış olup, benzer araştırmalarda (McQuail ve arkadaşları, 1972; Greenberg, 1974; Balcı ve Ayhan, 2007; Balcı ve Ayhan, 2009; Zhang, Tang ve Leung, 2011; Hazar, 2011; Alikılıç, vd. 2013; Üçer, 2016) da kişilerin medyayı kullanmaları sonucu bazı doyumlar elde etmesi sonucu bu araştırmayı destekler niteliktedir. İnternet tabanlı uygulamaların temel kullanıma güdüsü olarak *eğlence*, *bilgi arama sosyal etkileşim*, *kişiler arası fayda*, *uygunluk*, *gözetim*, *rahatlama*, *kaçış*, *eğlenme*, *oyalanma şeklinde açıklanmıştır* (Alikılıç, vd. 2013). McQuail ve arkadaşları (1972) ise, bu doyumları farklı başlıkta ele almış olup bunlar: *Eğlence*, *bireysel ilişkiler*, *kişisel kimlik* ve *gözetme* şeklindedir. İfade edilen eylemlerin tamamı, kitle iletişim araçlarını duyarlar aracılığıyla kullanmak suretiyle gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da tüm bu nedenler ve daha başka motivasyon ve ihtiyaçlardan dolayı öğretmen adayları sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları kullanım ve doyumlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl bir sonuç gösterdiğine bakılmıştır. *Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş olup, bu fark erkek öğretmen adaylarının lehinedir*. Doyum testi puanlarında ise, kullanım testi puanlarının aksine anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyum durumları testlerinin cinsiyet değişkenleri açısından farklı olduğu sonucunu vermektedir. Sosyal medyayı erkek öğrenciler daha fazla kullanırken, elde edilen doyumun erkek veya bayan öğrenciler açısından farklı olduğu söylenebilir. Bu durum bayan öğrencilerin erkeklerden farklı amaç ve motivasyonlar doğrultusunda sosyal medyayı kullanabilme ihtimalini akıllara getirmektedir. Sosyal medya kullanım testi sonuçları sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, *birinci ve ikinci sınıfların sosyal medyayı düşük düzeyde kullandıkları; üçüncü ve dördüncü sınıfların ise sosyal medyayı orta düzeyde kullandıkları* sonucuna varılmıştır. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde hiçbir sınıf sosyal medyayı yüksek düzeyde kullanmamaktadır. Sınıflar arasındaki farka bakıldığında ise, *birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır*. Farklılık sosyal medya kullanımları açısından aritmetik ortalaması daha yüksek olan *üçüncü sınıfların lehinde* olmuştur. Ayrıca *ikinci sınıflarla üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmüş olup, bu fark ortalaması daha yüksek olan üçüncü ve dördüncü sınıfların lehine* olmuştur. Dolayısıyla üçüncü ve dördüncü sınıfların birinci ve ikinci sınıflara göre

sosyal medya kullanımı konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Araştırma sonucuna göre en yüksek fark, dördüncü sınıflarla ikinci sınıflar arasında gözlenmiş olup, bu sonuç dördüncü sınıfların lehinedir. Bu durum sınıf kademesi yükseldikçe öğrencilerin teknolojiyi daha aktif kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya doyum ölçeği puanlarında da kullanım ölçeğine benzer şekilde sınıf kademeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradaki fark *birinci sınıflar ile ikinci sınıflar* arasında görülmekte olup, birinci sınıfların lehinedir. Dolayısıyla birinci sınıflar ikinci sınıflara göre sosyal medyadan daha yüksek seviyede doyum sağlamaktadırlar. Araştırma sonuçlarında *birinci sınıflar sosyal medyadan orta düzeyde* doyum sağlarken, ikinci sınıfların ise *düşük düzeyde* doyum sağladıkları sonucuna varılmıştır. Diğer bir farklılık da ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında görülmüş olup, *bu fark üçüncü ve dördüncü sınıfların lehinde olmuştur*. Doyum ölçeğinin bu sonucu kullanım ölçeğine benzer şekilde sınıf kademesi yükseldikçe sosyal medya kullanımı ve doyumunun da arttığını göstermektedir. *Medya Okuryazarlığı dersini alma ile sosyal medya kullanım ve doyum durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir*. Medya okuryazarlığı dersini alan öğretmen adaylarının hem sosyal medya kullanım puanlarının hem de sosyal medyadan elde ettikleri doyum testi puanlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum medya okuryazarlığı dersinin, sosyal medyayı daha aktif kullanmayı sağlarken, aynı zamanda bilinçli, yetkin, gerektiği işler veya ihtiyaç duyulan alanlarda kullanıldıkça, daha yüksek seviyede doyumunu da beraberinde getirdiği söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *sosyal medya kullanım durumları ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir*. Öğretmen adaylarının not ortalaması yükseldikçe sosyal medya kullanımına yönelik puanlarında da bir artışın olduğu gözlenmiştir. *Ancak öğretmen adaylarının akademik başarıları ile sosyal medyadan elde ettikleri doyum arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır*. Bu sonuç sosyal medyadan doyum elde etmede akademik başarının belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyayı daha aktif kullandıkları ve yetkin kullandıkları ama doyum elde etmede akademik başarının belirleyici olmadığı söylenebilir. Bu araştırmanın son alt probleminin sonuçlarına göre ise, *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım puanları ile sosyal medya doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur*. Bu ilişki *pozitif yönde orta derecede bir ilişki* şeklindedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları ile sosyal medyadan elde ettikleri doyum arasında olumlu bir bağlantı olduğuna işaret etmektedir. Zhang, Tang ve Leung (2011) yaptıkları araştırma bulgusunda sosyal medya kullanımında katılımcıların gözettikleri bazı doyumlar olup bunlar; sosyal gözetim, eğlence, tanınma, duygusal destek, iletişim ağı genişletme ve sosyal ağları sürdürme gibidir. Benzer şekilde Hazar'ın (2011) çalışmasında da katılımcıların sosyal medyayı bilgi, eğlence, sosyalleşmeye katılma aracı olarak gördükleri ve bilişsel, duygusal, davranışsal bağımlılığı çeşitli seviyelerde yaşattığı bulgularına rastlanması bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Sonuç olarak öğretmen adayları sosyal medyayı farklı amaçlar için kullandıkları ve bu amaçlara ulaştıkça da sosyal medya kullanımına yönelik doyum yaşadıkları söylenebilir. Bu sonuçlar bağlamında öğretmen adaylarının sosyal medyayı daha yüksek düzeyde kullanıp doyum sağlamaları yönünde çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarına birinci sınıf kademesinden itibaren Medya Okuryazarlığı aracılığıyla medyayı ve sosyal medyayı daha aktif ve verimli kullanmaya yönelik bilinç verilebilir. Bu dersten daha yüksek düzeyde verim elde etmek için Dersin teorik bölümü pratik çalışmalarla desteklenebilir. Bu çalışmaların yapılması amacıyla fakülteler Medya Okuryazarlığı laboratuvarları oluşturabilirler. Bu laboratuvarlarda medya ve sosyal medyanın sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilerek kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.



## Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okur-yazarlığı. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167), 53-70
- Akar, E.(2010). Sosyal Medya Pazarlaması Sosyal WebdePazarlama Stratejileri, Efil Yayınevi, 1. Basım.
- Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Sosyal Medya Kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi Üzerine Bir Araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi. Güz 2011*, Sayı: 33,137-161
- Alikılıç, Ö., Göker G., ve Binbir, S. (2014). "Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Çerçevesinde Facebook Uygulamalarının İncelenmesi: Yaşar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma." *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* 1.37, 41-67
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, P. (2011). Halkla İlişkilerde Yeni Eğilimler, Sosyal Medya, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aydın, M. ve Çelik, T. "Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yarar ve riskleri üzerine bir inceleme", 5. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu bildiri ve Özet Kitapçığı* 1. Baskı, 28-30 Nisan 2016, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, S. 743-754
- Ayhan B. ve Balcı Ş. (2009). Kırgızistan'da Üniversite Gençliği ve İnternet: Bir Kullanımlar ve Doyumlar Araştırması, *Bilgi* (48), 13-40.
- Balcı Ş. ve Ayhan B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Selçuk İletişim*, 5(1), 174-197
- Çelik, T. (2017). *Paydaşların gözünden sosyal medyanın yarar ve risklerine yönelik bir inceleme*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Defleur, Melvin L., Dennis, Everette E. (2002). Understanding Mass Communication: A Liberal Arts Perspective. USA: Houghton Mifflin College Div.
- Greenberg B. S. (1974). Gratifications of Television Viewing and Their Correlates for British Children, J. G. Blumler and E. Katz (eds), *The Uses of Mass Communications*, Sage Publications, Inc., London, 71-91.
- Kara, T. (2013). Sosyal Medya Endüstrisi: İnsan, Toplum, Ekonomi. Beta Basım: İstanbul.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasu, M., & Arıkan, Y. D. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(17), 549-566
- Katz, E., Blumler, J. G., Gurevitch, M., (1974). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, Vol. 37, No.4 (Winter, 1973-1974), pp.509-523 by Oxford University Press.
- Kellner, D., (2014). 'Yeni Teknolojiler/Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması' Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar (Çev. M. Akif Barış), (Ed.) Mukadder Çakır, İstanbul: Doğu Kitabevi, 413-444.
- Ko, H., Cho, C.H., Roberts, M.S. (2005). Internet Uses and Gratifications: A Structural Equation Model of Interactive Advertising. *Journal of Advertising*, Vol. 34 No. 2, pp.57-70.
- Koçak, N.G. (2012). Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Davranışlarının ve Motivasyonlarının Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi: Eskişehir'de Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine bir Araştırma. *Selçuk İletişim*, 7, 2, 2012.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. Invited for *The Communication Review*. 7: 3-14.
- McQuail D, Blumler J. G. and Brown J. (1972) *The Television Audience: A Revised Repective*, Sociology of Mass Communications, Penguin, Harmondsworth, 135-165.
- Onat, F.(2010). "Bir Halkla İlişkiler Uygulama Alanı Olarak Sosyal Medya Kullanımı: Sivil Toplum Örgütleri Üzerine Bir İnceleme", *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 31, 103- 122.
- Quan-Hasse, A., Young, A. (2010). Uses and Gratifications of Social Media: A Comparison of Facebook and Instant Messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society* 30(5) 350-361. Sage Publications.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. Ankara.
- Sungur, O.,(2006). "Bir Başarı Örneği Olarak Finlandiya Ulusal İnovasyon Sisteminin Analizi: Aktörler, Roller, Güçlü ve Zayıf Yönler". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (4): 120-145
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2003). Literacy for 21st century an overview & orientation guide to media literacy education, Center for Media Literacy.
- Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Gençlerin Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Niteliksel Bir Araştırma, *Global Media Journal Turkish Edition*, Bahar 2016, Cilt 6-Sayı:12, 1-26
- Vural, Akıncı, B. Z., Bat, M. (2010). Yeni bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*. 2010 20(5) 3348-3382

- Whiting, A., Williams, D. (2013). Why People Use Social Media: A Uses and Gratifications Approach. Emerald Insight. Qualitative Market Research: An International Journal, Vol. 16 Iss 4, 362-369
- Yin Zhang M. A., Leo Shing-Tung Tang, B. A. and Leung, L. (2011). Gratifications, Collective Self-Esteem, Online Emotional Openness, and Traitlike Communication Apprehension as Predictors of Facebook Uses, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking



## İlkokul 4. Sınıf ve Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Gerçekleşme Durumuna İlişkin Ders Öğretmenlerinin Görüşleri (Çankırı İli Örneği)

Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER<sup>1</sup>  
Evrım YILDIZ<sup>2</sup>

### Öz

2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya konmasıyla, ilkokullarda müzik derslerine sınıf öğretmeni girmektedir. Ortaokul eğitimi sürecinde ise yani 5. sınıftan itibaren, müzik derslerine alan (müzik) öğretmeni girmektedir. İlkokul eğitimi sürecinde müzik derslerinin sınıf öğretmeni ile yapılmasından dolayı, öğrenciler müzik dersi öğretim programındaki kazanımları tam olarak edinemedi ortaokul 5. sınıfa devam etmektedir. Bu durum öğrencilerin, ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımları edinmelerinde problemlere yol açabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımların, ne derecede gerçekleştirildiğini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çankırı il merkezinde 4. sınıfları okutan 40 sınıf öğretmeni ve ildeki ortaokullarda 5. sınıfların müzik dersine giren 9 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan her bir kazanım ifadesi, anket sorusu şeklinde düzenlenerek ders öğretmenlerine uygulanmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımları gerçekleştirilmede yetersiz kaldıkları, müzik öğretmenlerinin ise ortaokul 5. sınıf müzik dersi kazanımlarını gerçekleştirilmede sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

### Anahtar Kelimeler

İlkokul müzik dersi  
Ortaokul müzik dersi  
Kazanım  
Müzik öğretmeni  
Sınıf öğretmeni

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.04.2017  
Kabul Tarihi: 25.07.2017  
E-Yayın Tarihi: 30.08.2017

## Teachers' Opinions About the Realization of the Attainments in the Primary School 4<sup>th</sup> Grade and the 5<sup>th</sup> Grade Music Course Teaching Program of Secondary School (Case of Çankırı Province)

<sup>1</sup> Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [gcuceoglu@mehmetakif.edu.tr](mailto:gcuceoglu@mehmetakif.edu.tr)

<sup>2</sup> Müzik Öğretmeni, Çankırı Selahattin İnal Güzel Sanatlar Lisesi, [evyil84@gmail.com](mailto:evyil84@gmail.com)

**Abstract**

In the academic year of 2012-2013, 12 years of compulsory education is put into practice and classroom teachers enter music courses in primary schools. In the Secondary school education period, that is, from the 5th grade, the music teacher enters the music courses. In the primary school education process, music courses continue with classroom teacher, while students continue to be in the 5th grade of secondary school without getting the full benefits of the music course curriculum. This situation can lead to problems in obtaining the attainments of the students in the secondary school 5th grade music lesson curriculum. The purpose of this study is to reveal how the attainments in primary school 4th grade and secondary school 5th grade music lesson instruction program are realized at the level of teachers' opinions. Descriptive scanning model was used in the study. The study group is composed of 40 classroom teachers who entered the 4th grade in Çankırı province center during the 2013-2014 academic year and 9 music teachers who entered the music courses of the 5th grade in the secondary class. Each attainment statement in primary school 4th grade and Secondary school 5th class music lesson teaching program was arranged in the form of questionnaire and applied to the course teachers. The result was that the classroom teachers were inadequate in achieving the attainments in the primary school 4th grade music course teaching program and the music teachers had problems in not attaining the 5th class music course attainments of the secondary school.

**Keywords**

Primary school music  
Lesson  
Secondary school music  
Lesson  
Attainments  
Music teacher  
Classroom teacher

**Article Info**

Received: 30.04.2017  
Accepted: 25.07.2017  
Online Published: 30.08.2017

**Giriş**

Eğitim bireyin doğumundan başlayıp hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyler birçok bilgi, beceri ve değer kazanır, bu kazanımlar da insan davranışlarında fark edilir değişikliklere yol açar (Erden, 2011). Bireyin davranışlarında meydana gelen bu değişiklikler eğitim sürecinin bir boyutunu oluşturan müzik ile başka bir ifade şekli kazanır. Müzik, insan hayatının her evresinde yer almakta ve geçmişten bugüne kadar uzanan süreçte bireylerin yaşayış şekillerine yön vermektedir (Aras, 2010). İnsan ve toplum yaşamındaki bu etkileri, müziğin bazı önemli işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Bunlar; bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel işlevleridir (Uçan, 2005).

İnsanların yaşantısında vazgeçilmez bir yere sahip olan müzik, Uçan (1997) tarafından “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür” biçiminde tarif edilmiştir. İnsan hayatında müzik, eğitim alanı ve aracıdır. Eğitim alanı olarak müzik, insanın hem zihinsel, hem duyuşsal, hem de kas yönünden bir bütün olarak gelişimini sağlayıcı bir özelliğe sahiptir. “Antik çağdan bu yana düşünürler, doktorlar, psikiyatrlar, psikologlar ve eğitimciler, bireyin zihinsel ve fiziksel gelişiminde müziğin önemli yeri olduğunu, eğitim ve tedavi açısından da büyük değer taşıdığını savunmuşlardır. W. Horward’ın dediği gibi “müziksel bir etkinlik davranışlarımız üzerine ani bir etki yaratmaktadır” (Yavuzer, 1996; 220).

Müzik eğitimi ülkemizde genel-özenen-mesleki olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilmektedir. “Genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir “insanca yaşam” için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 1997;31). “Özenen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalına özenence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 1997; 31). “Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan

ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 1997;32).

İlkokullarda gerçekleştirilen müzik eğitimi genel müzik eğitimi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Her ilkokul çocuğunun etkili bir eğitim aracı olan bu öğrenimi gördüğü düşünüldüğünde, bu kurumlarda gerçekleştirilen müzik öğretiminin tamamlayıcı, destekleyici, yaratıcılığa ve ileriye götüren işlevleri ile ele alınması gerekmektedir (Sun, 1969; Yıldız, 2006). İlkokul çağındaki öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve özellikle psikomotor (devinişsel) alandaki gelişimi çok önemlidir. Bu açıdan, özellikle ilkokul döneminde müzik eğitimi titizlikle ele alınmalı eğitim süreci içerisinde, çocuğun gelişimine katkı sağlamalıdır (Şentürk ve Çilingir, 2012; 2).

Türkiye’de 2011-2012 ders yılında Talim Terbiye Kurulu’nun yayınladığı Haftalık Ders Çizelgesi’ne göre müzik derslerinin İlköğretim 1. , 2. ve 3. sınıflarda haftada iki ders saati; 4. , 5. , 6. , 7. ve 8.sınıflarda zorunlu olarak bir ders saati süresince ele alındığı görülmektedir (Toraman, 2013). 2012- 2013 ders yılı başlangıcında 30/ 03/ 2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişikliğe gidilmiş ve zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimi kapsamıştır (MEB, 2012). Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, denilmeye devam edilmiştir (MEB, 2012). Sözü edilen değişiklik ile birlikte önceki uygulamada 1. 2. ve 3. sınıflarda iki dersi saati zorunlu olarak yer verilen müzik dersi, 1 ders saatine indirilmiştir. Böylece ilkokul ve ortaokul tüm sınıf düzeylerinde haftada bir ders saati zorunlu olarak müzik dersine yer vermeye başlanmıştır.

Müzik dersinin haftada 1 saat olması, müzik eğitiminin derinlemesine ele alınamamaya müzik dersi öğretim programında yer alan konuların uygulanması ve amaçlarına ulaşması bakımından yetersiz kalmasına yol açabilir (Toraman, 2013). Öğrencilerin soyut akıl yürütme-okuma-matematik başarılarını artırdığı, görsel-işitsel-dil-işbirliği becerilerini geliştirdiği ve iletişim-benlik saygısı-yaratıcı düşünme-hayal etme-buluş konusunda geleceğe hazırladığı için ilkokul müfredatın temel unsurlarından biri olarak yer alması gereken müzik dersleri günümüz eğitim sisteminde ihmal edilmektedir (Kocabaş ve Selçioğlu, 2003; Özsoy, 2008). Müzik dersleri, ilkokullarda pek sınırlı bazı durumlar dışında, hemen hemen hiç yapılmamakta, müzik eğitimi, onu almaya en uygun olduğu bir çağda çocuklarımıza verilememektedir (Say, 2005; Saydam, 2003; Sun ve Zeyrek, 1993; Yazıcı, 2016).

“İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 64.maddesine göre Sınıf Öğretmeni; öğrencilerine genel müzik eğitimi vermek üzere I. ve gerektiğinde de II. kademe müzik derslerini yürütmekle de yükümlü kılınmıştır (Resmi Gazete, 2006). Nitekim MEB yayınladığı “12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar” dökümanında “sınıf öğretmenleri birinci kademe (ilk dörtte), branş öğretmenleri ise ikinci ve üçüncü kademe (dörtte) kadrolu olarak görev yapacaklardır. Ortaokullarda tüm derslerde branş öğretmenleri görev alacaktır” (2012; 27) şeklinde belirtmiştir. Uygulamada da müzik dersi ilköğretim okullarının birinci kademesinde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. (Şentürk ve Çilingir, 2012; Şenler, 2014; Göğüş, 2008).

Bu noktada, ilköğretim kurumlarının I. kademesinde, öğrenciye müziksel davranış kazandırmada sorumluluk büyük ölçüde sınıf öğretmenlerine düşmektedir. “Sınıf öğretmenlerinin, programda bulunan müzik dersini istenilen düzeyde yapabilmesi için müzik ile ilgili temel bilgilere ve uygulama becerilerine sahip olması gerekir” (Şentürk ve Çilingir, 2012; 2). Yapılan çeşitli araştırmalar ilköğretim okullarında müzik eğitiminin diğer işlenen derslere oranla daha zayıf ve yetersiz işlendiğini ve uygulayıcı konumundaki sınıf öğretmenin fazla önemsemediğini ortaya koymuştur (Bresler, 1993; Şahin, 2002; Ercan, 2006; Göğüş, 2008; Kılıç, 2009; Barış ve Özata, 2009; Şahin, 2009; Okan, 2010; Vries, 2011). Bunun da temel nedeni olarak, sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları, bu durum sonucunda da sınıf öğretmenlerinin müzik dersini

yürütürken çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir (Şenler, 2014). Yıldız (2006) ve Küçüköncü (2000) de sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmede yetkin olmaları gerektiğini; ilkökul müzik derslerinin, ilkökullarda yeterli araç-gereç ve çalgının bulunmaması, istenilen niteliklerde öğretim programının olmaması, sınıf öğretmenlerinin müzikal ve müzik eğitimi yetersizlikleri gibi birçok problem eşliğinde sürdürüldüğünü belirtmektedirler.

Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin müzik öğretim uygulamalarına verdikleri önem, hem çocukların elde edecekleri kazanımlar bakımından, hem de toplumun kendini iyi ifade edebilen, kendine güvenen, ruhsal ve bedensel yönden gelişmiş, çok yönlü bakış açısına sahip bireyler kazanması bakımından da önem taşımaktadır (Şeker ve Saygı, 2013; Uçan, 1997; Yıldız, 2006; Yazıcı, 2016). Günümüzde ilkökul ve ortaokul müzik derslerinde 2006 İlköğretim Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı kullanılmaktadır (Toraman, 2013). Ancak İlköğretim bütün sınıflarında müzik dersleri programlara alınmış olmasına karşın amacına uygun bir eğitimin verilmediği düşünülmektedir (Bilen, Özevin ve Canakay, 2009; Coşkun, 2010; Çiçek, 2000; Göğüş, 2008; Kırmızıbayrak, 2009).

Öğrencilerin ilkökulda gördüğü eğitim, her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da son derece önem taşımaktadır. “Öğrencilerin ilkökul dönemi boyunca almış oldukları müzik eğitimi bir temel teşkil etmektedir dolayısıyla ortaokul dönemindeki müzik eğitiminin verimli bir şekilde işlenebilmesi için ilkökul dönemindeki müzik eğitiminin sağlıklı bir şekilde işlenmiş olması gereklidir” (Şenler, 2014; 2-3). Bu noktadan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf, müzik öğretmenlerinin ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımları ne derecede gerçekleştirebildiklerini ortaya koymak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

### ***Problem Cümlesi***

İlkokul 4. sınıf müzik derslerini yürüten sınıf öğretmenleri ve ortaokul 5. sınıf müzik derslerini yürüten müzik öğretmenleri, müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımları ne derecede gerçekleştirmektedirler?

### ***Alt Problemler***

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin temel müzik bilgi düzeyleri nasıldır?
- 2- İlkokul 4. sınıf müzik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenleri ilkökul 4. sınıf müzik öğretim programında yer alan kazanımları ne derecede gerçekleştirmektedirler?
- 4- İlkokul 4. sınıf müzik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesiyle ilgili müzik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 5- Müzik öğretmenleri ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programında yer alan kazanımları ne derecede gerçekleştirmektedirler?

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmanın amacı ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımların, ne derecede gerçekleştirildiğini, bu dersleri yürüten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

### ***Araştırmanın Önemi***

İlkokul 4. sınıfta müzik derslerine alan öğretmenin girmemesi sebebiyle, ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programını uygulamada müzik öğretmenleri zorluklar yaşayabilmektedir. Bu nedenle



yapılan bu araştırma, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programında yer alan kazanımların ne derecede gerçekleştirildiğini tespit edecek olması bakımından önem taşımaktadır.

### ***Sayıtlar***

- 1-Yöntemin araştırma için uygun nitelikte olduğu,
- 2- Sınıf öğretmenleri ve müzik öğretmenlerinin anket sorularına gerçek düşünce ve görüşlerini yansıtmış oldukları araştırmanın temel sayıtlarıdır.

### ***Sınırlılıklar***

- Araştırma,
- 1- Çankırı il merkezinde görev yapan 2013-2014 eğitim öğretim yılında 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile,
  - 2-Çankırı il merkezinde görev yapan müzik öğretmenleri ile,
  - 3-2006 İlkokul 4. Sınıf müzik öğretim programı ile,
  - 4-2006 Ortaokul 5. Sınıf müzik öğretim programı ile sınırlı tutulmuştur.

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın modeli***

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışır (Kaptan,1998).

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çankırı il merkezinde 4. sınıfları okutan 40 sınıf öğretmeni ve ildeki ortaokullarda 5. sınıfların müzik dersine giren 9 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	23	57,5
	Erkek	17	42,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	20-25	1	2,5
	25-30	1	2,5
	30-35	5	12,5
	35-40	5	12,5
	40-45	16	40
	45-50	5	12,5
	50-55	4	10
	55 yaş ve üzeri	2	5
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Mesleki Deneyim</b>	1-5 yıl	1	2,5
	5-10 yıl	5	12,5
	10-15 yıl	3	7,5
	15-20 yıl	16	40

	20-25 yıl	7	17,5
	25 yıl ve üzeri	8	20
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	40	100
	Yüksek Lisans	-	-
	Doktora	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Lisansta Mezun Olunan Program</b>	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	25	62,5
	Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği	2	5
	Ziraat Fakültesi	4	10
	Dil Tarih Coğrafya Fakültesi	2	5
	Fen Edebiyat Fakültesi	1	2,5
	Açıköğretim Fakültesi	3	7,5
	İ.İ.B.F.	2	5
	Sosyal Hizmetler Yüksekokulu	1	2,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
<b>Çalabildiği Herhangi Bir Enstrüman Var Mı?</b>	Evet	21	52,5
	Hayır	19	47,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>
	Blok Flüt	15	37,5
	Bağlama	2	5
	Mandolin	2	5
	Org	1	2,5
	Ud	1	2,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>21</b>	<b>52,5</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %57,5’i kadın, %42,5’i erkektir. %2,5’i 20-25 yaş aralığında, %2,5’i 25-30 yaş aralığında, %12,5’i 30-35 yaş aralığında, %12,5’i 35-40 yaş aralığında, %40’ı 40-45 yaş aralığında, %12,5’i 45-50 yaş aralığında, %10’u 50-55 yaş aralığında ve %5’i de 55 yaş ve üzerindedir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında %2,5’i 1-5 yıl, %12,5’i 5-10 yıl, %7’si 10-15 yıl, %40’ı 15-20 yıl, %17,5’i 20-25 yıl, %20’si ise 25 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tamamı lisans mezunudur. Lisansta mezun oldukları programlara bakıldığında ise %62,5’i Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği, %5’i Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği, %10’u Ziraat Fakültesi, %5’i Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, %2,5’i Fen Edebiyat Fakültesi, %7,5’i Açık Öğretim Fakültesi, %5’i İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve %2,5’i Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu’ndan mezun oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %52,5’i bir enstrüman çalabilmekte, %47,5’i bir enstrüman çalamamaktadır. Çalınan enstrümanlar arasında %37,5 oranıyla blokflüt ilk sırada yer almaktadır.

**Tablo 2.** Çalışma Grubundaki Müzik Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişken	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	4 44,5
	Erkek	5 55,5

	<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	20-25	2	22,3
	25-30	1	11,1
	30-35	5	55,5
	35-40	1	11,1
	<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>Mesleki Deneyim</b>	1-5 yıl	2	22,3
	5-10 yıl	5	55,5
	10-15 yıl	2	22,3
	15-20 yıl	-	-
	20-25 yıl	-	-
	25 yıl ve üzeri	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	5	55,5
	Yüksek Lisans	4	44,5
	Doktora	-	-
	<b>TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubundaki müzik öğretmenlerinin %44,5'i kadın %55,5'i erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında %22,3'ü 20-25 yaş aralığında, %11,1'i 25-30 yaş aralığında, %55,5'i 30-35 yaş aralığında, %11,1'i 35-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında %22,3'ü 1-5 yıl, %55,5'i 5-10 yıl, %22,3'ü 10-15 yıl olduğu görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin %55,5'i Lisans, %44,5'i Yüksek Lisans mezunudur.

#### **Veri Toplama Aracı**

İlkokul 4. sınıf müzik öğretim programında 22 kazanım, ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programında 20 kazanım ifadesi yer almaktadır. Her bir kazanım ifadesi anket sorusu şeklinde düzenlenerek üç uzmandan görüş alınmıştır. Gerekli düzenlemeden sonra ders öğretmenlerine uygulanmıştır. Ankette öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular da yer almaktadır. 5 dereceli Likert tipi olan anket formunda her bir maddeye verilecek seçenek puanları 5.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Seçeneklere ait puan aralıkları; (5) Tamamen 4.21-5.00, (4) Büyük Ölçüde 3.41-4.20, (3) Kısmen 2.61- 3.40, (2) Çok Az 1.81-2.60, (1) Hiç 1.00- 1.80'dir.

#### **Verilerin Analizi**

Anket formunda yer alan maddelerden elde edilen verilere ilişkin bulgular SPSS paket programı yardımıyla işlenmiş, elde edilen verilerin analizi frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) kullanılarak çözümlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda bulgular sunulmaktadır.

#### **3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Temel Müzik Bilgi Düzeyleri

	<b>Evet</b>		<b>Hayır</b>	
	f	%	f	%

Notaların dizek üzerindeki yerlerini bilme durumu	34	85	6	15
Ritim Kalıplarını bilme durumu (4'lük, 8'lik, 16'lık)	17	42,5	23	57,5
Ölçü Birimlerini bilme durumu ( 2/4, 3/4, 4/4)	16	40	24	60

Tablo 3'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %85'i notaların dizek üzerindeki yerlerini bilmektedir. %57,5'i ritim kalıplarını (4'lük,8'lik,16'lık) bilmemektedirler. %60'ı ise ölçü birimlerini (2/4,3/4,4/4) bilmemektedirler.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 4.** İlkokul 4. Sınıf Müzik Dersine Sınıf Öğretmenlerinin Girmesiyle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

İlkokul 4. Sınıf Müzik Derslerine Sınıf Öğretmenlerinin Girmesini Doğru Buluyor musunuz?	f	%
Evet	17	42,50
Hayır	23	57,50
<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Tablo 4'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %57,50'si ilkökul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamaktadır. Sınıf öğretmenleri müzik dersiyle ilgili yeterli donanıma sahip olmadıklarından bu derse müzik öğretmenin girmesini daha doğru bulmaktadırlar.

**Tablo 5.** Tablo 4'de Hayır Cevabı Veren Sınıf Öğretmenlerinin Gerekçeleri

	f	%
Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünüyorum.	10	25
Müzik derslerine müzik öğretmenleri girmelidir.	9	22,5

Tablo 5'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %25'i sınıf öğretmenlerinin müzik dersi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, %22,5'i ise müzik derslerine müzik öğretmenin girmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarını Gerçekleştirme Durumu

İlkokul 4.Sınıf Müzik Dersi Kazanımları	$\bar{x}$	SS	N
"Birlikte söyleme çalma kurallarına uyar"	3.61	,90	40
"İstiklal Marşı'nı doğru söylemeye özen gösterir"	4.07	,69	40
"Müzik çalışmalarını sergiler"	3.02	1.12	40
"Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir"	3.02	,77	40
"Atatürk'ü anlatan şarkı ve marşları anlamına uygun dinler ve seslendirir"	3.79	,76	40
"Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamlarına uygun söyler"	3.50	,90	40
"Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır"	2.66	1.13	40
"Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir"	2.10	1.03	40
"Şarkı-Türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder"	2.71	1.02	40
"Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder"	2.65	,89	40
"Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder"	3.00	,85	40
"Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder"	3.33	,95	40
"Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder"	2.72	1,03	40
"Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir"	2.48	1.01	40
"Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder"	3.07	,88	

“Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür”	2,67	1,04	40
“Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturmada görev almaya gönüllü olur”	2,61	,93	40
“Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır”	2,57	1,10	40
“Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir”	2,77	,94	40
“Marşlar aracılığıyla milli bilinç kazanır”	3,67	,82	40
“Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanır”	3,87	,76	40
“Atatürk’ün sanata ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar”	3,45	,90	40

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. Sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirebilme durumlarına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

Sınıf öğretmenleri;

- “Birlikte söyleme çalma kurallarına uyar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,61$ ),
- “İstiklal Marşı’nı doğru söylemeye özen gösterir” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 4,07$ ),
- “Müzik çalışmalarını sergiler” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,02$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,02$ ),
- “Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları anlamına uygun dinler ve seslendirir” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,79$ ),
- “Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamlarına uygun söyler” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,50$ ),
- “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,66$ ),
- “Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,10$ ),
- “Şarkı-Türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,71$ ),
- “Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,65$ ),
- “Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,00$ ),
- “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,72$ ),
- “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,48$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,07$ ),
- “Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,67$ ),
- “Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturmada görev almaya gönüllü olur” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,61$ ),
- “Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,57$ ),
- “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,77$ ),
- “Marşlar aracılığıyla milli bilinç kazanır” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,67$ ),
- “Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanır” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,87$ ),
- “Atatürk’ün sanata ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,45$ ) gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

**Tablo 7.** İlkokul 4. Sınıf Müzik Dersine Sınıf Öğretmenlerinin Girmesiyle İlgili Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri

İlkokul 4. Sınıf Müzik Derslerine Sınıf Öğretmenlerinin Girmesini Doğru Buluyor musunuz?	f	%
--	---	---

Evet	-	-
Hayır	9	100
<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin tamamı ilkokul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamaktadır.

**Tablo 8.** Tablo 7’de Hayır Cevabı Veren Müzik Öğretmenlerinin Gerekçeleri

	f	%
Sınıf öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmadığını düşünüyorum	5	55,5
4. sınıfta temel müzik bilgileri öğrencilere verilemediğinden 5. Sınıf kazanımlarında sorun yaşanmaktadır	4	44,4
İlkokul 1. Sınıftan itibaren müzik derslerine müzik öğretmeni girmelidir.	4	44,4

Tablo 8’de görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin %55,5’i sınıf öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmadıklarını, %44,4’ ü ilkokul 4. Sınıfta temel müzik bilgilerinin öğrencilere verilemediğinden ortaokul 5. Sınıf kazanımlarında sorun yaşamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Müzik öğretmenlerinin %44,4’ ü ise ilkokul 1. sınıftan itibaren müzik derslerine müzik öğretmenin girmesi gerektiğini düşünmektedirler.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Tablo 9.** Müzik Öğretmenlerinin Ortaokul 5.Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarını Gerçekleştirme Durumu

Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Kazanımları	$\bar{x}$	SS	N
“İstiklal Marşı’nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir”	3,11	1,16	9
“Sesin oluşumunu açıklar”	3.11	1.45	9
“Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır”	2.33	1.58	9
“Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır”	3.33	1.11	9
“Atatürk’ün sevdiği şarkı ve türkülerini tanıır”	3.33	1.00	9
“Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder”	2.77	1.78	9
“Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder”	3.11	1.53	9
“Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar”	2.77	1.56	9
“Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir”	2.55	1.23	9
“Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir”	3.11	1.45	9
“Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder”	3.33	1.65	9
“Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular”	2.66	1.50	9
“Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder”	2.55	1.58	9
“Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder”	2.88	1.36	9
“Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik müzik beğeni ve kültürünü geliştirir”	3.33	1.32	9
“Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder”	3.55	1.33	9
“Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır”	3.33	1.00	9
“Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir”	2.00	1.11	9
“Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder”	2.75	1.16	9
“Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlar”	3.44	1.13	9
“Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür”	3.33	1.47	9
“Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur”	2.55	1.33	9

Tablo 9’da görüldüğü gibi müzik öğretmenlerinin ortaokul 5.sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirme durumlarına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmaktadır. Müzik öğretmenleri;



- “İstiklal Marşı”nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Sesin oluşumunu açıklar” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,33$ ),
- “Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Atatürk’ün sevdiği şarkı ve türküleri tanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,77$ ),
- “Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,77$ ),
- “Müzikteki ses yüksekliklerini grafiklerle gösterir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,55$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,66$ ),
- “Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,55$ ),
- “Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,88$ ),
- “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,55$ ),
- “Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,00$ ),
- “Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,75$ ),
- “Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,44$ ),
- “Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,55$ ) gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

### Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf müzik dersi ve ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programının kazanımlarının gerçekleştirilmesi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

#### Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin %85’inin notaların dizek üzerindeki yerlerini bildiği, %57,5’inin ritim kalıplarını (4’lük,8’lik,16’lık) bilmediği, %60’ının ise ölçü birimlerini (2/4,3/4,4/4) bilmediği tespit edilmiştir.

#### İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin %57,50’si ilkökul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %25’i sınıf öğretmenlerinin müzik dersi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, %22,5’i ise müzik derslerine müzik öğretmenin girmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirebilme durumlarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin;

- “Birlikte söyleme çalma kurallarına uyar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,61$ ),
- “İstiklal Marşı’ını doğru söylemeye özen gösterir” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 4,07$ ),
- “Müzik çalışmalarını sergiler” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,02$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,02$ ),
- “Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları anlamına uygun dinler ve seslendirir” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,79$ ),
- “Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamlarına uygun söyler” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,50$ ),
- “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,66$ ),
- “Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,10$ ),
- “Şarkı-Türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,71$ ),
- “Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,65$ ),
- “Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,00$ ),
- “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,72$ ),
- “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,48$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,07$ ),
- “Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,67$ ),
- “Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturmada görev almaya gönüllü olur” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,61$ ),
- “Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,57$ ),
- “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik beğeni ve kültürünü geliştirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,77$ ),
- “Marşlar aracılığıyla milli bilinç kazanır” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,67$ ),
- “Atatürk’ü anlatan şarkı ve marşları tanır” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,87$ ),
- “Atatürk’ün sanata ve Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x} = 3,45$ ) müzik derslerinde gerçekleştirebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar**

Müzik öğretmenlerinin tamamı ilkokul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamaktadır. Müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmaması sebebiyle ortaokul 5. Sınıf kazanımlarını gerçekleştirmede sorun yaşamaktadırlar. Müzik öğretmenleri ilkokul 1. sınıftan itibaren müzik derslerine müzik öğretmenin girmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### **Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar**

Müzik öğretmenlerinin ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programındaki kazanımları öğrencilere verebilme durumlarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin;

- “İstiklal Marşı’ını anlamına uygun söylemeye özen gösterir” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Sesin oluşumunu açıklar” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,11$ ),
- “Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır” kazanımını çok az ( $\bar{x} = 2,33$ ),
- “Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Atatürk’ün sevdiği şarkı ve türküleri tanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 3,33$ ),
- “Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x} = 2,77$ ),

- “Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,11$ ),
- “Öğrendiği notalardan oluşan ezgileri doğru çalar” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=2,77$ ),
- “Müzikteki ses yüksekliklerini grafiklerle gösterir” kazanımını çok az ( $\bar{x}=2,55$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,11$ ),
- “Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,33$ ),
- “Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=2,66$ ),
- “Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder” kazanımını çok az ( $\bar{x}=2,55$ ),
- “Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbıyla eşlik eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=2,88$ ),
- “Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik müzik beğeni ve kültürünü geliştirir” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,33$ )
- “Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder” kazanımını Büyük ölçüde ( $\bar{x}=3,55$ ),
- “Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,33$ ),
- “Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir” kazanımını çok az ( $\bar{x}=2,00$ ),
- “Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=2,75$ ),
- “Atatürk’ün sanata verdiği önemi anlar” kazanımını büyük ölçüde ( $\bar{x}=3,44$ ),
- “Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür” kazanımını kısmen ( $\bar{x}=3,33$ ),
- “Bireysel müzik arşivi oluşturmaya istekli olur” kazanımını çok az ( $\bar{x}=2,55$ ) müzik derslerinde gerçekleştirebildikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

### Tartışma

Sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmenleri ilkökul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamakta, müzik dersi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, müzik derslerine müzik öğretmeninin girmesi gerektiğini düşünmektedirler. Göğüş (2008) çalışmasında; Bursa merkez ilçelerindeki 20 ilköğretim kurumunda görev yapan ve bu araştırma için görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin müzik derslerini verimli bir şekilde yürütmediği, müzik dersinden “kısmen” verim alınabildiği sonuçlarını elde etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı, sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde öğrencilere yeterli alt yapıyı vermede yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Tenkoğlu, 2005). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kendilerini müzik alanında yeterli görmemeleri mevcut programın uygulanması açısından olumsuz bir durum olarak düşünülebilir (Demirbatır, 2006; Şahin ve Aksüt, 2002; Tenkoğlu, 2005).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. Sınıf müzik dersi öğretim programındaki yedi kazanımı “büyük ölçüde”, on iki kazanımı “kısmen”, üç kazanımı “çok az” gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Buna göre on beş kazanımın gerçekleşmesinde problemler olduğu söylenebilir. Bu durum dersin öğrenciye sağlaması gerekli olan kazanımları yeterince sağlayamadığını göstermektedir. Yazıcı (2016) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin müzik dersi öğretim programının öngördüğü kazanımlara ne ölçüde sahip olduklarını incelemeyi hedefleyen araştırmasının sonucunda, öğrencilerin kazanımları edinmede çeşitli problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubundaki müzik öğretmenlerinin tamamı, ilkökul 4. Sınıf müzik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmesini doğru bulmamaktadır. Müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmadıklarını, ilkökul 4. Sınıfta temel müzik bilgilerinin öğrencilere tam olarak verilememesi sebebiyle, ortaokul 5. Sınıf kazanımlarını gerçekleştirmede sorun yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca müzik öğretmenleri, ilkökul 1. sınıftan itibaren müzik derslerine müzik öğretmeninin girmesi gerektiğini düşünmektedirler. Benzer olarak Yünlü ve Sağlam’ın (2004) ve Yazıcı’nın (2012) araştırmalarında; ilkökul döneminde çocuğun zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimine önemli katkılar sağlayan müzik derslerine, müzik öğretmenlerinin girmesinin gerekliliği ortaya çıkmış;

ilkokul müzik eğitiminin sadece blokflüt öğretimine indirgenerek uygulandığı ve ilkokul müzik öğretimi programının tam olarak uygulanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada müzik öğretmenlerinin Ortaokul 5. Sınıf müzik dersi öğretim programındaki iki kazanımı “büyük ölçüde”, on beş kazanımı “kısmen”, beş kazanımı “çok az” gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında yirmi kazanımın gerçekleşmesinde problemler olduğu söylenebilir. Yazıcı (2016) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki kazanımlara yeterli zaman ayırmadıkları, bu dersin işlenişinde zorluklar yaşadıkları, müzik dersinin işlenmesi için yeterli donanım ve ortama sahip olmadıkları ve bu dersin müzik öğretmenlerine verilmesi gerekliliği sonuçlarına ulaşmıştır. İlkokul kademesinde müzik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesi, öğrencilerde gerekli bilgi birikimini ve alt yapıyı oluşturamadığından ortaokul 5. Sınıf kazanımlarının gerçekleşmesinde problemlere yol açabilir. “Öğrencilerin ilkokul dönemi boyunca almış oldukları müzik eğitimi bir temel teşkil etmektedir dolayısıyla ortaokul dönemindeki müzik eğitiminin verimli bir şekilde işlenebilmesi için ilkokul dönemindeki müzik eğitiminin sağlıklı bir şekilde işlenmiş olması gereklidir” (Şenler, 2014; 2-3).

### Öneriler

İlkokul eğitimi süresince öğrencilerin temel müzik bilgilerini doğru bir şekilde kazanmalarında ve genel müzik kültürü oluşturabilmelerinde, müzik derslerine 1. sınıftan itibaren müzik öğretmenleri girmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde daha verimli ve başarılı olabilmeleri için hizmetiçi eğitim, kurs, vb. eğitimlerle desteklenmeleri, müzik dersinin amacına ulaşması bakımından faydalı olacaktır.

En son 2006 yılında yenilenen ilköğretim müzik dersi öğretim programı 4+4+4 eğitim sistemine göre yeniden düzenlenebilir. Ayrıca ilkokul / ortaokul müzik dersi öğretim programı şeklinde ayrılarak güncellenmesi yararlı olacaktır.

### Kaynakça

- Aras, T. (2010). 2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı içerisinde yer alan müziksel algı ve bilgilenme ile müziksel yaratıcılık öğrenme alanları arasındaki ilişki durumunun değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Barış, D. A. ve Özata, E (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18), 27-42.
- Bilen, S., Özevin, B., ve Canakay Uçal, E. (2009). *Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Bresler, L. (1993). Music in a Double Bind: Instruction by Non-Specialist in Elementary Schools. Bulletin of the Council for Research in Music Education, (115), 1-13.
- Coşkun, K. (2010). Köklü Bir Müzik Eğitimi İçin İlköğretim. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çiçek, S. (2000). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin İlköğretimde Müzik*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Demirbatır, H. (2006). Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Derslerine İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Pamukkale Ün. Eğt. Fak, Denizli.
- Ercan, M. (2006). Eğitim Fakülteleri ilköğretim bölümleri sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin ilköğretim 1. devre müzik derslerine yönelik mesleki alan yeterliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 369-382.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.

- Kılıç, I. (2009). İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. (17), 123-137.
- Kırmızıbayrak, N. (2009). İlköğretim Okullarında Müzik Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
- Kocabaş, A. ve Selçioğlu, E. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri. KKEFD, (8), 139-155.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 8-12.
- MEB (2012) Genelge, Konu: 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, Ankara:MEB.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006). İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB (2012) 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar, Ankara.
- Okan, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersindeki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri: Diyarbakır il örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özsoy, F. B. (2008). Müzik eğitiminde karşılaşılan sorunlar. Erişim tarihi: 18 Temmuz 2014, <http://www.muzikdersleri.net/archive/index.php/thread>
- Say, A. (2005). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saydam, R. (2003). İlköğretim Okulu I ve II Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu. Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim, Malatya, 75-81.
- Seyrek, H. (1993). *Okulöncesi Eğitiminde Müzik*. İzmir: Mey-Müzik Eserleri Yayınları.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Şahin, K. (2002). İlköğretim I. kademe müzik dersine ilişkin öğretmen görüşleri (Uşak İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, K. ve Aksüt, M. (2002). I.Kademe Müzik Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 4 (2), 105-118.
- Şahin, O. (2009). Kırıkkale il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili yeterliklerine ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şeker, S. S. ve Saygı, C. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarını Ölçmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. Turkish Studies, C/S. 8 (8), 1237-1246.
- Şenler, Ö. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersindeki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şentürk, N. ve Çilingir, V. (2012). İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarını Gerçekleştirebilmeleri Konusunda Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Aydn İli Örneği). Journal of Educational Sciences Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 1-20.
- Tenkoğlu, T. (2005). Farkı müzik algılarına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin müzik tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toraman, M. (2013). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. (3. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Vries, P. (2011). The First Year of Teaching in Primary School? Where's the place of music? International Journal of Education & the Arts, 12(2).
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 185-200.

- 
- Yazıcı, T. (2016). İlkokul 4. Sınıf đrencilerinin Müzik Dersi đretimi Kazanım Boyutları İle İlgili Sınıf đretmenleri Görüşleri. *International Journal of Social Science*, (46), 233-246.
- Yıldız, G. (2006). *İlköğretimde Müzik đretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ynl, F. ve Sağlam, M. (2004). Sınıf đretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Görüşleri, İçerikle İlgili Güçlükleri ve Eğitim Gereksinimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, C/S*. 3 (6), 211-226.
- <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>
- [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf)