

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGIN ÖĞRENME ORTAMLARINA  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Ayşe ADIYAMAN

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL

BARTIN-2019

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI**  
**YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGIN ÖĞRENME ORTAMLARINA**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2008**  
**HAZIRLAYAN**

**Ayşe ADIYAMAN**

**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. Fatma ÜNAL**

**BARTIN-2019**

## KABUL VE ONAY

Ayşe ADIYAMAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma 16./04./2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes ÖRS

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN

Üye : Doç. Dr. Fatma ÜNAL

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ... /... /2019 tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

(Enstitü Müdürü)

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Doç. Dr. Fatma ÜNAL'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

16 /04/2019



Ayşe ADIYAMAN

## ÖN SÖZ

Yaşamın her döneminde biz insanların öğrenmeye ve öğrendiğimiz bilgileri yaşam koşullarına göre güncelleştirmeye ihtiyacı vardır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumlarında öğrenme zamanla ve mekânla sınırlı kaldığı için yaşam boyu öğrenme denilen bu ihtiyacın giderilmesi mümkün olamamaktadır. Algın öğrenme bu noktada devreye girmekte ve yeni bilgilerin öğrenilmesinde, becerilerin kazanılmasında ve mevcut olanların geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylece algın öğrenme ile bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmek mümkün olabilecektir.

Bu çalışma öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin demografik özellikler ve algın öğrenme durumu/araçları kapsamında belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışmamın başlangıcından itibaren çalışma konusunun tespitinde ve içeriğinin oluşturulmasında anlayışını ve yardımlarını esirgemeyen ve her durumda yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Sayın Fatma ÜNAL'a, teşekkürü bir borç bilirim.

Sevgi ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyerek her zaman yanımda olan annem, babam, eşim ve oğullarıma çok teşekkür ederim.

Bu tez, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından BÜBAP 2017-SOS-CY-004 proje numarası ile desteklenmiştir.

**Ayşe ADIYAMAN**

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Ayşe ADIYAMAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı

Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÜNAL

Bartın-2019, Sayfa: XV + 84

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin demografik özellikler ve algın öğrenme durumu/araçları kapsamında belirlemektir. Yaşam boyu öğrenmeyi yaşam boyu yapan algın öğrenme ile hızla gelişen bilgi ve teknoloji çağında ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler edinilebilmektedir. Algın öğrenme ortamları ise zengin öğrenme içeriği sunarak yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve aktif katılımı sağlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen Yıldız Teknik Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde 2017- 2018 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ile "Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinden" elde edilmiştir. Verileri analiz etmek için SPSS-25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerde gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı analizlerde, non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıktığında Mann Whitney U-Testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve farkın kaynağı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarından orta düzeyde yararlandıkları ve öğrenme gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Tarihi yerlere, doğa merkezlerine, milli parklar gibi yerlere yapılan geziler ile sosyal kulüp faaliyetleri sayesinde yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirirken, bilim merkezlerine, sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yapılan gezilerde daha düşük düzeyde öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine; öğrenim gördükleri üniversiteye göre Bartın Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lehine; bölüm değişkenine göre fen bilgisi ve sosyal bilgiler programları lehine; anne eğitim düzeyine göre lisans mezunu olan ve okuma-yazma bilmeyen annelerin

lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Anne mesleği, baba eğitim düzeyi ve baba mesleği değişkenlerinde anlamlı bir fark yoktur. Televizyon izlemeye ayrılan günlük süre değişkenine ve televizyonda en çok izlemeyi tercih ettikleri programlara göre öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmen adayları televizyon programlarından en çok yerli dizi/sinema izlemektedir. Öğretmen adaylarının web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süre ve web sitelerinde en çok ziyaret ettikleri sayfalar değişkenlerine göre algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamış, öğretmen adaylarının web sitelerinden en fazla sosyal medya sayfalarını ziyaret ettiği görülmüştür. Televizyonun ve internetin en ulaşılabilir algın öğrenme araçları olduğu düşünüldüğünde uygun birer algın öğrenme ortamı oluşturacak şekilde kullanılmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde kitap okumaya ayrılan günlük süreye göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Günde bir saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında; günde 2-3 saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde en çok okunan kitap/eser türüne göre anlamlı bir fark saptanmamış ve adaylarının en çok okuduğu kitap türü ise hikâye/roman ve sınavlara yönelik kitaplardır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuca yönelik olarak yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu sürmesinin en önemli sağlayıcısı olan algın öğrenme ve algın öğrenme ortamları çerçevesinde çalışmaların niceliği ve niteliği arttırılmalıdır. Bu çalışmalar sadece iş yerinde algın öğrenmeye odaklı olmayıp farklı ortamlarda ve farklı yöntemlerle yapılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam boyu öğrenme, algın öğrenme, algın öğrenme ortamları, öğretmen adayı

## **ABSTRACT**

### **Master's Thesis**

### **Determination of Pre-service Teachers' Views on the Informal Learning Environments**

**Ayşe ADIYAMAN**

**Bartın University**

**Institute of Educational Sciences Department of Lifelong Learning**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fatma ÜNAL**

**Bartın-2019, Pp: XV + 84**

The aim of this research is to determine the pre-service teachers' views on the informal learning environments in the context of demographic characteristics and informal learning situation / tools. With informal learning as part of lifelong learning, individuals have the opportunity to improve themselves to keep up with changing living conditions. Informal learning environments provide rich learning content, thus they provide experiential learning and active participation. Screening model has been used in the research. The sampling of this research is the pre-service teachers' studying at the faculties of education of Yıldız Technical University, Bartın University, Anadolu University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Gaziosmanpaşa University and Kahramanmaraş Sütçü İmam University in the academic year of 2017-2018. The data for the research have been obtained from the personal details forum and which has been developed by the researcher and from the "Informal learning environments Scale, which have been developed by the researcher. SPSS-25.0 packaged software has been used for the analysis of the statistical data. As the data obtained from the study did not show normal distribution, Kruskal Wallis H-Test and Mann Whitney U-Test which are non-parametric tests were used in the analyses. Mann Whitney U-Test and Bonferroni correction were used when there was a significant difference after the comparisons and the source of the difference was determined. According to the findings, it was determined that pre-service teachers have benefited from informal learning environments at medium level and they have had a medium level learning. While they had a high level of learning thanks to trips to historical places, nature centres, national parks and social club activities, they had a lower level of learning in trips to science centres, industrial establishments and production centres. According to the views on informal learning environments of pre-service teachers there was a significant difference in terms of gender variable in favour of the females pre-service teachers; in terms of university variable in favour of Bartın, Anadolu and Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universities; in terms of department variable in favour of science and social studies programs; in terms of mother's education level in favour of the mothers with university degrees and illiterate mother. Considering mother's job, father's education level



and father's job variables, there was no significant difference. There is no significant difference in the opinions of pre-service teachers about the informal learning environments according to the daily time variable allocated for watching television and the programs they preferred to watch the most on television. There is no significant difference in the opinions of pre-service teachers in terms of the daily time spent visiting web pages and the pages of the most visited pages on the web sites variables. Considering spending daily time to read book variable, there is no significant difference in the opinions of pre-service teachers. In terms of the type of books variable, there is no significant difference. According to the findings of the study, the quantity and quality of the studies about informal learning and informal learning environments should be increased.

**Keywords:** Life long learning, informal learning and informal learning environments, pre-service teachers

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlılar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	5
2.1.Litaratür .....	5
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	5
2.1.2. Algın Öğrenme .....	6
2.1.3. Algın Öğrenme Süreci.....	10
2.1.4. Algın Öğrenme Ortamları.....	12
2.1.4.1. Bilim Merkezleri .....	13
2.1.4.2. Müzeler.....	13
2.1.4.3. Bahçeler, Parklar ve Doğa Merkezleri .....	14
2.1.4.4. Sanayi Kuruluşları ve Üretim Merkezleri .....	16
2.1.4.5. Tarihi Yerler .....	16
2.1.4.6. Sosyal Klüpler .....	16
2.1.4.7. Kamplar .....	17
2.1.4.8. Sivil Toplum Kuruluşları .....	17
2.1.5. Algın Öğrenme Durumu/ Araçları.....	17

2.2. İlgili Araştırmalar .....	18
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	18
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	21
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>23</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	23
3.2. Katılımcılar .....	23
3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları.....	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.2. Algın Öğrenme Durumu/Araçları Formu.....	31
3.3.3. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci .....	31
3.3.3.1. Madde Havuzu Aşaması.....	32
3.3.3.2. Uzman Görüşü Aşaması.....	32
3.3.3.3. Ön Deneme Aşaması .....	33
3.3.3.4. Faktör Analizi Aşaması .....	33
3.3.3.5. Geçerlik, güvenirlik hesaplama aşaması .....	35
3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi .....	39
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>42</b>
4.1. Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular.....	42
4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Algın Öğrenme Durumu/Araçları Değişkenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	49
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	52
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	52
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	56
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	57
5.2. Öneriler .....	59
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>60</b>

EKLER .....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	83

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
2.1. Avrupa Birliği'nin örgün, yaygın ve algın öğrenme tanımı .....	7
2.2. Algın ve örgün öğrenmenin karşılaştırılması .....	8
3.1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı .....	24
3.2. Öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımı .....	24
3.3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı .....	24
3.4. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı .....	25
3.5. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı .....	26
3.6. Öğretmen adaylarının anne mesleğine göre dağılımı .....	26
3.7. Öğretmen adaylarının baba mesleğine göre dağılımı .....	27
3.8. Öğretmen adaylarının televizyon izleme sıklığına göre dağılımı .....	27
3.9. Öğretmen adaylarının televizyonda en çok izledikleri programların dağılımı .....	28
3.10. Öğretmen adaylarının günde web gezintisinde geçirdiği sürenin dağılımı .....	28
3.11. Öğretmen adaylarının web ortamında en çok ziyaret ettikleri sitelerin dağılımı .....	29
3.12. Öğretmen adaylarının günde kitap okumaya ayırdıkları sürenin dağılımı .....	30
3.13. Öğretmen adaylarının en çok okuduğu kitap/eser türlerinin dağılımı .....	30
3.14. KMO ve Bartlett Testi sonuçları .....	34
3.15. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin faktör yükü .....	34
3.16. Ölçeğın maddeleri için açıklanan toplam varyans değeri .....	35
3.17. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Test-Tekrar-Test Puanlarının Korelasyon Analizleri .....	36
3.18. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği arasındaki İlişki .....	37

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>3.19.</b> Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilirlik düzeyleri.....	<b>38</b>
<b>3.20.</b> Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'ne ait normallik testi sonuçları. ....	<b>40</b>
<b>3.21.</b> Beşli likert tipi ölçeğin derece, puan ve düzey dağılımı.....	<b>41</b>
<b>4.1.</b> Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleriyle ilgili betimsel değerler. ....	<b>42</b>
<b>4.2.</b> Cinsiyet değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları .....	<b>43</b>
<b>4.3.</b> Üniversite değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları .....	<b>44</b>
<b>4.4.</b> Bölüm değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>45</b>
<b>4.5.</b> Anne eğitim düzeyi değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>47</b>
<b>4.6.</b> Baba eğitim düzeyi değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>47</b>
<b>4.7.</b> Anne mesleği değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>48</b>
<b>4.8.</b> Baba mesleği düzeyi değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>48</b>
<b>4.9.</b> Televizyon izlemeye ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>49</b>
<b>4.10.</b> Web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	<b>49</b>
<b>4.11.</b> Kitap okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ....	<b>50</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
2.1. Algın Öğrenme Sürecinin Yeniden Kavramsallaştırılmış Modeli.....	10
3.1. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin AMOS Sonuçları .....	37

## EKLER LİSTESİ

<b>EK No</b>	<b>Sayfa No</b>
1. Bartın Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi .....	73
2. Anadolu Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi .....	74
3. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi.....	75
4. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi .....	76
5. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi.....	77
6. Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi.....	78
7. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği. ....	79
8. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği. ....	81



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve çalışmada kullanılan belli başlı tanımlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız küresel dünyada bilgi miktarının artması ve teknolojinin hızlı gelişimi insanların bilgi ve yeterliklerini sürekli artırmasını ve geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle iş gücü piyasasında rekabet koşullarının zorlaşması sonucunda ayakta kalmayı ve rekabette üstünlük sağlamayı isteyen kurum ve işletmelerin çalışanlarından beklentileri de bu yöndedir. Bunun yanı sıra politik, ekonomik, kültürel, etnik ve dilbilimsel çeşitlilik içinde insanların barış ve huzur içinde bir arada yaşamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışın da bu hıza ayak uydurması gerekmektedir (Alakurt, 2015, 935). Bu noktada örgün eğitim sistemi yetersiz olmakta, yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü yaşam boyu öğrenme bireylerin her alanda bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan örgün, yaygın, mesleki, hizmet içi vb. eğitimlerin ve algın öğrenmenin hepsini kapsamaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012, 309; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 35).

Eğitimin yaşam boyu olması gerektiği düşüncesi 1920'li yıllara dayanmakta ve Dewey, Lindeman ve Yeaxle, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelerini ön plana çıkarmaktadır (Kaya, 2014, 85). Yaşam boyu öğrenmenin uygulamaya konması ise UNESCO'nun çabaları ile başlamış ve 1972 yılı Faure raporunda eğitimin okul yaşı ve binaları ile sınırlandırılmaması, hem okul içi hem de okul dışı etkinlikleri kapsaması, esnek biçimde düzenlenerek daha yüksek seviyelerine erişiminin sağlanması vurgulanmıştır. (Aksoy, 2013, 32). 1980'li yıllarda ise yaşam boyu öğrenme ile daha iyi bir mesleki eğitim ile istihdam edilebilirlik düzeyinin ve ekonomik rekabet gücünün yükseltilmesi ve bununla birlikte insanların bilgi çağına ayak uydurabilmesi için potansiyellerini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştirebilmeleri beklenmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda altı anahtar mesaj kabul edilmiştir. "Öğrenmeye Değer Verme" mesajı ile algın eğitimde öğrenme deneyimlerinin

çoğaltılması, anlaşılması ve onaylanması amaçlanmaktadır (Comission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning, 2000, 15).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında bu bağlamda algın öğrenmenin önemi büyüktür. Çünkü alanyazında daha çok informal öğrenme olarak karşımıza çıkan algın öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşmesini sağlayan yönüdür. Eraut'un (2004) tanımına göre algın öğrenme, örgün ve yaygın öğrenme ortamlarından daha fazla özgürlük ve esneklik sağlamakta ve günlük yaşam içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerle ve deneyimlerle öğrenmeye ve diğer insanlardan öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Diğer birçok tanımda ise algın öğrenmenin belirli bir hedef ve plan olmaksızın meydana geldiği (Özen, 2011, 2); eğitim kurumları tarafından belirlenmiş ve düzenlenmiş programlara bağlı kalmakızın oluştuğu (Livingstone, 2001, 4); örtük ve bilinçsiz öğrenme faaliyetlerini kapsadığı (Dohmen, 2001, 18); öğrenen kişi tarafından kontrol edildiği, bir müfredatın bulunmadığı ve bir sertifika ya da diploma almayla sonuçlanmadığı (Levenberg ve Caspi, 2010, 324) ifade edilmektedir.

Her bireyin yaşam boyu öğrenmesinin farklı olduğu ve bu süreci etkileyen faktörler olduğu Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2012, 312-313) tarafından ifade edilmektedir. Bu etkenler, beceri, yeterlik, yaş, motivasyon, tutum, kültürel yapı, rol model, eğlenerek öğrenme, deneyim, ekonomi, politika, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ve okuryazarlık olarak belirtilmektedir. Algın öğrenmenin yaşam boyu öğrenmenin bir alt boyutu olduğunu düşündüğümüzde bu faktörlerin algın öğrenmeyi de etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen faktörler çerçevesinde öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin demografik özellikler ve algın öğrenme durumu/araçları kapsamında belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir; Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler demografik özelliklere, algın öğrenme durumu/araçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? Bu bağlamda araştırmada aynı zamanda şu soruların cevapları aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, demografik bilgilerine (cinsiyet, üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenlerine) göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, algın öğrenme durumu/araçlarına (televizyon izlemeye ayırdıkları günlük süre, televizyonda en çok izledikleri programlar, webte gezinmeye günlük ayırdıkları süre, webte en çok ziyaret ettikleri internet siteleri, kitap okumaya ayırdıkları günlük süre ve en çok okudukları kitap/eser türü değişkenlerine) göre anlamlı fark göstermekte midir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin demografik özellikler ve algın öğrenme durumu/araçları kapsamında belirlenmesidir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yaşam boyu öğrenme kapsamında algın öğrenmenin önemi ve gerekliliği Avrupa ülkeleri tarafından fark edilmiş ve bu konuda özellikle iş yerinde algın öğrenme konusunda pek çok çalışma gerçekleştirmişlerdir (Lohman, 2005; Eraut, 2010; Levenberg ve Caspi, 2010; Bennet, 2012; Fischer, Huber, Mann ve Röben, 2014). Bunun en önemli gerekçesi ise özellikle ekonomi kapsamında diğer ülkelerden geri kalmayıp rekabet edebilmektir. Ancak Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusunda pek çok çalışma yapılmasına rağmen algın öğrenme konusunda çok az çalışma bulunmaktadır. Alan yazında daha çok sınıf dışı öğrenme ortamları çerçevesinde algın öğrenmenin etkisi incelenmiştir (Kurtuluş, 2015; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Bununla birlikte Avrupa ülkelerindekilere benzer şekilde iş yerinde algın öğrenme hakkında çalışmalar mevcuttur. (Demir, 2008; Özen, 2011; Alakurt, 2015). Bu çalışma ile ise mevcut çalışmalardan farklı olarak iş yerindeki algın öğrenmeden ziyade yükseköğrenim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri belirlenecektir.

## **1.4. Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında yer alan sorular amaçlanan verileri toplamaya uygun niteliktedir.

2. Öğretmen adayları, veri toplama aracına samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Türkiye'nin farklı bölgesindeki altı üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilecek veriler kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Kişisel, kamusal, sosyal ve/veya istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dâhil olunan tüm öğrenme faaliyetleridir (HBOGM [Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü], 2014).

**Örgün Eğitim:** “Örgün eğitim, ilk, orta, yükseköğretim gibi düzeylere ayrılan, her düzeyde kurumlaşmış, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerinde yer aldığı bir eğitim biçimidir” (Güneş, 2014, 10-11)

**Yaygın Eğitim:** “Yaygın eğitim (nanformel eğitim), bir eğitim sağlayıcısı tarafından planlanan kurumsallaşmış, kasıtlı eğitim şeklidir. Yaygın eğitim bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde örgün eğitime ek olarak ancak örgün eğitim dışında, tamamlayıcı bir eğitim metodudur” (UNESCO, 2013,45).

**Algın Öğrenme:** “Algın öğrenme doğal ortamda belli bir amaca ve plana bağlı kalmaksızın gelişi güzel yaşanan öğrenmedir. Algın öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği ortama göre şekillenmektedir ve öğrenmenin gerçekleşeceği ortam ve zaman önceden belli değildir. Hedefleri belli olmayan algın öğrenme sonucunda olumlu davranışların yanında olumsuz davranışlarda oluşabilir. Bu süreçte öğrenilenler her zaman eğitsel bir içeriğe sahip olmayabilir. Algın öğrenmede, toplumun kültürel özellikleri de yeni nesillere aktarılmaktadır” (Özen, 2011, 2).

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Literatür

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenmeye, algın öğrenmenin tanımına, algın öğrenme sürecine, algın öğrenme ortamlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

##### 2.1.1. Yaşam boyu öğrenme

İçinde yaşadığımız bilgi çağı öğrenmeyi sınırlı zamanlara ve fiziksel ortamlara sığdırmayı imkânsız kılmakta ve öğrenmeye olan ihtiyacı giderek artırmaktadır. Bu noktada devreye giren yaşam boyu öğrenme ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanması noktasında önemli görülmektedir. Çünkü örgün eğitim süreci, sürekli değişen yaşam hızına ayak uymayı sağlayan yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasında yeterli olmamaktadır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ile örgün öğrenmede kazanılmamış ya da yetersiz kalan bilgi ve becerilerin sonradan tamamlanması ya da önceden keşfedilmemiş yeteneklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009, 144; Toprak ve Erdoğan, 2012, 70; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 35; Kaya, 2014, 87).

Avrupa toplumlarının uzun zamandır gündeminde olan ve ülkemizde de önemi giderek anlaşılan yaşam boyu öğrenmeyi daha iyi anlamak için onun kavramsal olarak tanımlanması yerinde olacaktır. Birçok kurum ve araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmış olması bu kavramın sosyal, psikolojik ve ekonomik gibi pek çok açıdan ele alındığını göstermektedir. Avrupa Birliği'nin yapmış olduğu tanıma göre yaşam boyu öğrenme; “bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinliklerdir” (Avrupa Komisyonu, 2002).

Toprak ve Erdoğan, (2012, 70) yaşam boyu öğrenmeyi; “yaşam boyu öğrenme bir kişinin yaşamı boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini sürekli olarak güncellemesi olduğu için, bu öğrenme, ilkokuldan üniversiteye kadar diplomalı öğrenimin yanısıra, başta eğitim kurumları olmak üzere çeşitli devlet kurumlarının ve özel kesim kuruluşlarının sertifika vererek sundukları eğitimleri de kapsamaktadır” olarak tanımlamaktadır.

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bir diğer tanım ise Güleç, Çelik ve Demirhan (2012, 38) tarafından yapılmıştır. Buna göre; bireyi merkeze alan, okul dışındaki öğrenmeleri temel alan ve eğitimi belli bir zamanla sınırlandırmayan bir öğrenmedir. Diğer bir tanımda ise yaşam boyu öğrenmenin mekânla sınırlandırılmayan yönüne dikkat çekilmiş ve her yerde her zaman gerçekleşen eğitim ve öğrenme eylemlerini kapsadığı belirtilmiştir (Bağcı, 2011, 139).

Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde ise yaşam boyu öğrenme, yaşamının her alanında kişilerin ihtiyaç duydukları konularda kendilerini geliştirmek için hayatı süresince yaptığı bütün öğrenme aktiviteleridir (MEB, 2009, 7).

Aktan da (2007, 22) yaşam boyu öğrenmenin zaman boyutuna dikkat çekerek çocukluktan başlayıp ölüme kadar süren bir süreç olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin hem örgün öğretim kurumlarında hem de algın öğrenme ortamlarında gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme hakkında yapılan bu tanımların ortak özellikleri bulunmaktadır ve bunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Yaşamın her anında ve alanında olması,
- Bireyi merkez alması,
- Öğrenmenin bireylerin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmek amacıyla gerçekleşmesi,
- Eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması,
- Örgün, yaygın ve algın öğrenme süreç ve etkinliklerini kapsamasıdır.

Öğrenmeyi belli bir zaman diliminde sınırlandırmayıp yaşam boyu öğrenme sürecinin ‘beşikten mezara kadar’ olduğunu gösteren ve bu çalışmada temelini oluşturan algın öğrenme aşağıda açıklanmaktadır.

### **2.1.2. Algın öğrenme**

Algın öğrenme tanımları yapılırken bununla birlikte örgün eğitim (formel/yapılandırılmış eğitim) ve yaygın eğitim (nanformel/yarı yapılandırılmış eğitim) kavramlarının da açıklandığı görülmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu noktada formel eğitim olarak da adlandırılan örgün eğitim, “belirli bir yaş grubundaki bireylere, daha önceden belirlenmiş

amaçlara uygun olarak hazırlanmış eğitim programlarıyla okulda gerçekleştirilen eğitimidir. Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim örgün eğitim kapsamındadır” (Yılmaz, 2017, 4). Yaygın eğitim ise “örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim biçimidir. Yaygın eğitim, ne ayrı bir eğitim sistemi ne de tüm toplumu eğitmek için kestirme bir yoldur. Amacı örgün eğitimden yararlanamayanlara ikinci bir şans vermek, bir mesleğe hazırlamak, çeşitli nedenlerle eğitimden yoksun kalanlara, kalkınma programları çerçevesinde geniş bir eğitim yelpazesi sunmak, yararlı ve kaliteli bilgiler vermektir” (Güneş, 2014, 11).

Avrupa Birliği Konseyi (2012, 5) algın öğrenmeyi örgün ve yaygın öğrenme ile birlikte Tablo 2’de gösterildiği gibi ana hatlarıyla tanımlamaktadır;

Tablo 2.1: Avrupa Birliği’nin örgün, yaygın ve algın öğrenme tanımı

	<b>Örgün Öğrenme</b>	<b>Yaygın Öğrenme</b>	<b>Algın Öğrenme</b>
Organizasyon derecesi	Organize edilmiş ve yapılandırılmış öğrenme ortamı	Planlanan faaliyetler (öğrenme hedefleri ve zaman)	Organize edilmemiş (öğrenme zaman sınırı yok)
Öğrenmeye yönelik düzenlemeler var mı?	Var	Belirlenmemiş	Yok
Öğrenenler için destek var mı?	Var	Var	Yok
Yeterlilikle sonuçlanır mı?	Evet	Belirlenmemiş	Belirlenmemiş
Öğrenci tarafından niyet var mı?	Evet	Evet	Hayır (veya her zaman değil)
Örnekler	Genel eğitim sistemleri mesleki eğitim ve yüksek öğretim	Şirket içi eğitim, sivil toplum tarafından düzenlenen kurslar	Günlük aktiviteler

Algın öğrenme, yaşamın her anında, her yerde, amaçlı ve planlı olmayan, belirlenmiş bir program olmadığı için gelişigüzel gerçekleşen bir öğrenme şeklidir (Ünal ve Adıyaman, 2017, 536; Fidan, 2012, 5). Alan yazında daha çok informal öğrenme olarak karşımıza çıkan algın öğrenme için yapılan başka bir tanımda ise farklı olarak algın öğrenmenin sınırsız, planlı, öz-yönelimli ve kasıtlı olarak da gerçekleşebileceğini, bireyler

tarafından başlatılacağı gibi, ilgi alanlarına, sorunlara veya ihtiyaçlara göre cevap veren dış kurumlar tarafından da başlatılabilir (McGivney, 1999, 1).

Colley, Hodkinson and Malcolm (2002, 14–15) ise algın öğrenmeyi örgün öğrenme ile karşılaştırarak tanımlamış ve bunu bir tabloda göstermiştir;

Tablo 2.2: Algın ve örgün öğrenmenin karşılaştırılması

<b>Örgün Öğrenme</b>	<b>Algın Öğrenme</b>
Öğretmen otoritesi	Öğretmen yoktur.
Eğitim kurumları	Eğitim kurumları yoktur.
Öğretmen kontrollü	Öğrenci kontrollü
Sonuç değerlerdirme/ akreditasyon	Değerlendirme yoktur.
Dıştan belirlenmiş hedefler / sonuçlar	İçsel olarak belirlenmiş hedefler
Güçlü ve baskın grupların ilgi alanları	Baskı altındaki grupların çıkarları
Belirlenen kriterlere göre tüm gruplara açıktır	Eşitsizliği ve sponsorluğu korur
Önermesel bilgi	Pratik ve süreç bilgisi
Yüksek statüler	Düşük statüler
Eğitim	Eğitim değildir.
Ölçülen sonuçlar	Sonuçlar kesin değildir, ölçülemez.
Ağırlıklı olarak bireysel öğrenme	Ağırlıklı olarak toplumsal öğrenme
Statükoyu korumayı öğrenme	Direniş ve güçlenmeyi öğrenme
İletim ve kontrol pedagojisi	Öğrenci merkezli, tartışılmış pedagoji
Sabit ve aracılı zaman çerçevesi	Açık uçlu katılım
Öğrenme ana ve kesin amaçtır	Öğrenme ya ikincil öneme sahiptir ya da örtüktür.
Öğrenme, çeşitli bağlamlarda uygulanabilir.	Öğrenme bağlama özeldir.

Tablo 2.1.'de gösterildiği gibi algın öğrenmenin örgün öğrenmenin aksine bir öğretmen rehberliğinde gerçekleşmediği, öğrenci merkezli olduğu için süreci öğrencinin kontrol ettiği, sonunda bir değerlendirmenin yapılmadığı ve aynı zamanda kesin sonuçlar elde edilmediği için ölçülemeyeceği, toplumsal öğrenmeye yönelik olduğu, öğrenmek için



önceden belirlenmiş hedefler olmadığı ve örtük olarak da gerçekleşebildiği anlaşılmaktadır.

Schugurensky (2000, 2) ise algın öğrenmeyi tanımlarken, örgün ve yaygın eğitimin aksine öğrenme olarak açıkladığını vurgulamaktadır. Bunun nedeni olarak ise algın öğrenme sürecinde eğitim kurumları, kurumsal olarak yetkilendirilmiş öğretmenler veya öngörülen müfredatın olmayışını göstermiştir. Bununla birlikte algın öğrenmenin örgün ve yaygın eğitim kurumları da olmak üzere her yerde gerçekleşebileceğini de vurgulamıştır. Bu tanımdan algın öğrenmenin zaman ve mekânla sınırlandırılmayacağı anlaşılmaktadır.

Livingstone (2001, 4), algın öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan içerik, öğrenme süreci, öğrenme sonunda ortaya çıkan öğrenme çıktısının anlamlandırılması ve değerlendirilebilmesi gibi koşulların kişilerin kendisi tarafından belirlendiğini ifade etmiştir. Yani algın öğrenmenin gerçekleşmesinde bireylerin insiyatifine dikkat çekmiştir.

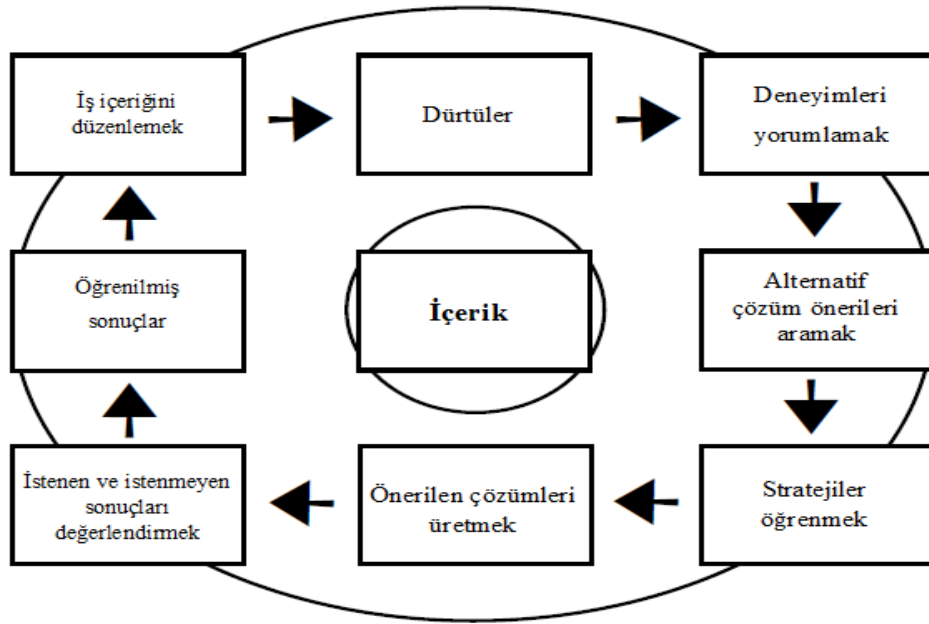
Algın öğrenmenin, algın eğitim olarak tanımlandığı UNESCO'nun sözlüğü'nde (2013, 31) ise algın eğitimin kurumsal olarak gerçekleşmeyen, organize edilmemiş, günlük yaşamda her zaman ve her yerde meydana gelen istendik ve sosyal bir öğrenme olduğu ifade edilmiştir.

Algın öğrenme, iş hayatında, aileyle veya boş zamanlarda gerçekleştirilen günlük aktivitelerden kaynaklanan bir öğrenmedir. Hedeflerin olmaması, belirli bir zaman içerisinde gerçekleşmemesi, öğrenme desteği açısından organize edilmemesi veya yapılandırılmaması belirgin özellikleridir. (Cedefop, 2008). Bu nedenle genellikle “deneyimle öğrenme” ya da sadece “deneyim” olarak adlandırılır. Bunun nedeni olarak ise insanların var olmaları nedeniyle sürekli olarak öğrenme durumlarına maruz kalmaları gösterilebilir (Werquin, 2010, 22). Dehnbostel, Seidel ve Stamm-Reim de, (2010, 9) algın öğrenmenin deneyimlere dayanadığını, kasten öğrenilmediğini ve bu nedenle öğrenme için herhangi bir düzenleme yapılmadan ve pedagojik olarak desteklenmeden problem çözme odaklı olarak gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu nedenle Levenberg ve Caspi'nin de (2010, 34) ifade ettiği gibi örgün eğitimin aksine bireyler başarıyı gösteren sertifika ya da diploma gibi bir belge almaz.

Algın öğrenmeyi iş yerinde öğrenme ile bağdaştıran Cross (2007, 16) algın öğrenmenin işçilerin işlerinde başarılı olmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandıkları işyeri öğrenimi olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda insanların işlerini yapmayı öğrenmelerinin gayri resmi, planlanmamış, hazırlıksız bir şekli olduğunu da belirtmiştir.

### 2.1.3. Algın öğrenme süreci

Marsick ve Watkins ilk olarak 1990 yılında algın öğrenme sürecini gösteren bir model geliştirmiş ve daha sonra Cseh ile işbirliği ile bu modeli yeniden düzenlemişlerdir. Model, John Dewey, Argyris ve Mezirow'un görüşlerine dayanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001, 28). Chesh'in problem çözme modelini yeniden kavramsallaştırması ile algın öğrenme sürecine öğrenme içeriği eklenmiştir. İçeriğin algın öğrenme sürecine önemli bir katkısı olduğu için her aşamada içerik dikkate alınmalıdır. (Cseh, Watkins ve Marsick, 1999, 87; akt. Walden, Bryan ve Rumllal, 2011, 4).



Şekil 2.1: Algın Öğrenme Sürecinin Yeniden Kavramsallaştırılmış Modeli (Marsick, 2006, 795)

Şekil 2.1’de gösterilen algın öğrenme süreci modelindeki merkezde bulunan daire öğrenmenin çalışırken ve yaşarken belirli bir bağlamda her günlük rastlantılardan oluştuğunu gösteriyor. Yeni bir yaşam deneyimi, bir meydan okuma, çözülecek bir sorun veya gelecekteki bir durumun vizyonunu sunabilir. Dış daire ise, deneyimin gerçekleştiği **İçeriği** ve öğrenme için kişisel, iş ve kültürel içeriği temsil eder. Bu içerikler, insanların durumları değerlendirdikleri zamanlarda, kararlarını, yaptıkları eylemleri ve gerçekleşen öğrenmeyi etkileyen durumlarda önemli bir rol oynar. Model, oluşturulan içeriğin devamlılığını gösterir ve gerçekte insanlar durumu anlamaya başladıkça bu çoğunlukla bir gelgitten daha fazlası olur. Her yeni anlayışla, geri dönüp önceki anlayışları sorgulamak

zorunda kalabilirler. Model bir daire içinde düzenlenmiştir, ancak adımlar doğrusal ve zorunlu olarak sıralı değildir. Modelin bu en yeni sürümünde, bilinçli farkındalık bilinci olsun ya da olmasın rastlantısal öğrenme her zaman olabileceğinden dolayı rastlantısal öğrenme süreci eklenmiştir. Örneğin, öğrenme bir tür **dürtü** ile yani şu anki düşünme ya da varoluş şekillerinden memnuniyetsizliği işaret eden bir iç ya da dış uyaranla başlar. Dünya görüşümüz ve bir şeyleri görme biçimimiz, bu yeni dürtüyü nasıl göreceğimizi belirleyen noktalardır. Bu noktalar modelde çok önemlidir, çünkü bir öğrenme döngüsü sonunda öğrenilmiş sonuçlardan da etkilenebilir. Model, insanların karşılaştıkları yeni bir deneyimi teşhis etmelerini veya düzenlemelerini gösteriyor. İnsanlar neyin sorunlu veya neyin zor olduğunu değerlendirirler. Yeni durumu önceki deneyimlerle karşılaştırırlar. Benzerlikleri veya farklılıkları tanımlarlar ve yorumlarını, yeni sorunların anlaşılmasında kullanırlar. İnsanlar, içeriği yorumlayarak tanımlarını iyileştirirler. İçerikteki yorumlarını etkileyen farklı faktörlere dikkat ederler. İçerik basitçe başka bir kişiyi, bir aile üyesini veya iş arkadaşını ve nispeten rutin bir etkileşimi içerebilir veya daha önce hiç cevap verilmemiş çok sayıda aktör ve birçok siyasi, sosyal veya kültürel normla birlikte, oldukça karmaşık olabilir. İnsanlar bir yorumu etkileyen bağlamsal faktörler etrafında aynı beceri veya farkındalığa sahip değildir ve duygusal faktörler ortaya çıktığında zaman zaman yoğunlaşabilecek kör noktalara maruz kalırlar. İçeriğin yorumlanması, alternatif çözümler konusunda seçimlere yol açar. Bu seçimler geçmiş çözümlerin hatırlanması ve diğer potansiyel modellerin araştırılmasıyla yönlendirilir. Uygulamadaki başarı, göreve uygun olan yeteneklere dayanmaya bağlıdır. Çözüm yeni beceriler gerektirirse kişinin bunları edinmesi gerekir. Birçok bağlamsal faktör, istenen çözümü başarıyla uygulamak için yeterince iyi öğrenme yeteneğini etkiler. Bunlar, bunlarla sınırlı olmamak üzere, öğrenmek için uygun kaynakların mevcudiyetini (zaman, para, öğrenecek kişiler, bilinmeyen veya belirsiz bir fenomen hakkındaki mevcut bilgiler), öğrenmeye istekli olma ve motivasyonu ve stresli bir meydan okumanın ortasında yeni yetenekler kazanmaya, almaya yönelik duygusal kapasiteyi içerir. Bir çözüm üretildiğinde kişi sonuçları değerlendirebilir ve hedeflerine, amaçlanan sonuçlara uyup uymadığına karar verebilir. Amaçlanan sonuçları değerlendirmek nispeten kolaydır. Kişi, amaçlarını açık ve net hale getirmek için zaman ayırır. Sonuçların değerlendirilmesinin bu aşaması daha sonra kişinin öğrenilen dersleri çıkarmasına ve gelecekteki eylemleri planlamada bu dersleri kullanmasına izin verir. Bu sonuca ulaştıran düşünceler, bir insanın yeni bir durumla karşılaştığında getireceği yeni

anlayışlar veya çerçevedir; bu da bizi döngünün başlangıcına kadar tüm daireyi geri getirir (Marsick ve Watkins, 2001, 29-30).

Marsick'in geliştirmiş olduğu algın öğrenme süreci modeli kişilerin iş yerindeki algın öğrenme sürecini temel almıştır. Kişilerin iç veya dış dürtüleri sonucunda öğrenmeye ihtiyaç duydukları ve bu ihtiyacın dürtüler aracılığıyla ortaya çıkan deneyimlerle çözülebileceği ya da bunlarla farklı çözüm yolları üretilebileceği belirtilmiştir. Stratejiler geliştirilerek uygulanan çözümler her zaman istenildiği şekilde olmayabilir. Kişiler iş yerinde karşılaşacakları benzer ya da farklı durumların çözümlenmesinde kazandıkları deneyimleri kullanarak düzenlemeler yapabilirler.

#### **2.1.4. Algın öğrenme ortamları**

Örgün eğitim ortamlarında alınan eğitimin bilginin hızlı artışına ve değişimine ayak uyduramaması, örgün eğitimin algın öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Algın öğrenme ortamları olarak müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik parkları, akvaryumlar, planetaryumlar, sergiler, parklar, sanayi kuruluşları, tarihi yerler, sosyal kulüpler, kamplar ve sivil toplum kuruluşları vb. örnek verilebilir. Bu algın öğrenme ortamları alan yazında okul dışı öğrenme ortamları olarak ele alınmış ve bu konuda pek çok çalışma yapılmıştır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2015; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Falk ve Adelman, 2003; Aktekin, 2008; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012; Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Ertaş, Şen ve Parmasızoğlu, 2011; Wiegand, Kubisch ve Heyne, 2013; Ünal, 2018).

Yukarıda açıklanan algın öğrenme ortamlarındaki algın öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Doğal öğrenme ortamında gerçekleşmesi,
- Söz konusu ortama olan bilinci ve duyarlılığı artırması,
- Söz konusu ortamın değerine ve korunmasına yönelik farkındalık yaratması,
- Yaşayarak ve gözlemleyerek öğrenme fırsatı sunması ve
- Beş duyu organının aktif kullanılmasıyla öğrenmenin kalıcı olması.

Bütün bu özelliklerin örgün öğrenme ortamlarında yeterli düzeyde sağlanamadığı dikkate alındığında algın öğrenme ortamlarının önemi dikkat çekicidir. Bu nedenle hızla değişen yaşam standartlarında bireylerin ayakta kalması ve kendilerini geliştirmeleri için

örgün öğrenme ortamlarının yanısıra algın öğrenme ortamlarında da öğrenmelerini sürdürmeleri gerekmektedir.

#### **2.1.4.1. Bilim merkezleri**

Algın öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezleri, bilim ve teknoloji alanında yapılanları sunarak toplumun bilime olan ilgi ve bilgisini arttırmayı amaçlar. Aynı zamanda bilimsel işlem becerilerini geliştiren, duyuşsal özellikleri harekete geçiren ve devinişsel beceriler kazandıran ve bilim, eğitim ve endüstri arasında bir bağ kuran önemli bir algın öğrenme ortamıdır (Bozdoğan, 2008, 21). Bilginin hayatla buluştuğu bilim merkezleri her yaştan insana hitap ederek deneysel ve uygulamalı etkinliklerle kişileri denemeye ve keşfetmeye teşvik eder (Burkut, 2018, 1018).

Ülkemizde sayıca az olan bilim merkezleri artırılarak toplumumuzdaki fertlerin bilim ile buluşturulması bilimsel faaliyetlerin tanıtılmasında, artırılmasında ve olumlu tutum geliştirilmesinde büyük katkı sağlayacaktır. Feza Gürsey Bilim Merkezi (Ankara), İTÜ Bilim Merkezi (İstanbul), Gaziantep Bilim Merkezi (Gaziantep), ODTÜ Toplum ve Bilim Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara), Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi (İzmir), Sancaktepe Bilim Deney Merkezi (İstanbul), Eskişehir Bilim ve Deney Merkezi (Eskişehir) Yıldırım Belediyesi Bilim Merkezi (Bursa), Konya bilim Merkezi (Konya) gibi birçoğu belediyelerin, bazıları üniversitelerin girişimleriyle kurulmuş çeşitli bilim merkezleri vardır (Burkut, 2018, 1020-1022).

#### **2.1.4.2. Müzeler**

Müzeler, algın öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştiği önemli öğrenme ortamlarından biridir. Uluslararası Müzeler Konseyi müzeyi, “toplumun ve gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye dair tanıklık eden malzemelerin üzerinde araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen, kar düşüncesinden bağımsız sürekliliği olan bir kurum” olarak tanımlamaktadır (ICOM, 2007). Ülkemizde en sık ziyaret edilen ve çok sayıda ve çeşitli alanlarda kurulan müzelerde kişiler empatik bağlar kurmak, merak etmek, eleştirel bakmak, yaparak-yaşayarak öğrenmek ve geçmiş kültürlere ve doğaya değer vermek gibi algın öğrenmeleri gerçekleştirebilir (Mercin ve Alakuş, 2007; Erbay, 2017).

Müzelerin sadece eğlence ya da boş zaman geçirmeye yönelik ortamlar olmadığı aynı zamanda algin öğrenme için de zengin bir yapıya sahip olduğu yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır. Çağdaş müzeciliğin de temel amacı, eserleri sadece depolayıp sergilemek değil, aynı zamanda algin öğrenme ortamı olarak bilgi ve deneyimlerini artırmak ve kişisel beğenilerin gelişmesine katkı sağlamaktır (Çıldır, 2007, 17).

Arkeoloji, etnografya, tarih, bilim-teknik, askeri, güzel sanatlar ve açık hava müzeleri gibi pek çok türü olan müzelerden ülkemizde 2015 tarihi itibarıyla 190 kamu müzesi, 138 ören yeri ve 157 adet özel müze bulunmaktadır (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2016, 10).

#### **2.1.4.3. Bahçeler, parklar ve doğa merkezleri**

Bahçeler, parklar ve doğa merkezleri de algin öğrenme ortamlarındandır. Bahçelere örnek olarak botanik bahçeleri ve hayvanat bahçeleri örnek verilebilir. Doğal ve kültür bitkilerini koruyan ve tanıtan botanik bahçeleri, doğal güzelliklere yönelik farkındalığın artırılmasına gibi çeşitli konularda bilimsel araştırmalar yapıp toplumu bilgilendiren ve bilişlendiren algin öğrenme ortamıdır (Özçelik, Dutkuner, Balabanlı, Akgün, Gül, Karataş, Kılıç ve Deligöz, 2006, 353; Türkmen, Topkaç ve Atasayar Yamık, 2016, 180). “Botanik bahçeleri sadece bitkilerin, habitatların ve koruma bilincinin önemini arttırmayı değil aynı zamanda ziyaretçilerinin hareketlerini, davranışlarını ve sosyal değerlerini etkileyen deneyimler kazanmaları, doğanın güzelliklerini sergileyerek, insanları günlük yaşamın stresinden arınmaları ve doğaya karşı pozitif tutum sergilemeleri açısından da önemlidir” (Karadoğan, 2016, 57)

Hayvanat bahçeleri ise nesli tükenmekte olan hayvan türlerinin koruma altına alan, eğlence, doğayı anımsatma, hayvan sevgisini kazandırma, eğitim gibi işlevleri olan ve toplumsal bilincin artmasına katkıda bulunan mekânlardır (Özen, 2016; Turan ve Malkoç True, 2017). “Hayvanat bahçelerine yapılan geziler eğitim anlamında öğrencinin kültür düzeyini artırır ve çevre değerlerinin gelişmesini sağlar. Hayvanat bahçeleri doğal kaynakların korunması eğitiminin oluşturulması açısından son derece kritik önem taşırlar” (Karadoğan, 2016, 58). Türkiye’de son elli yılda sayılarında artış olan hayvanat bahçeleri, 2015 verilerine göre 34 tanedir (Özen, 2016, 74). Örnek olarak İzmir Doğal Yaşam Parkı, Antalya Hayvanat Bahçesi ve Doğa Parkı, Bursa Hayvanat Bahçesi, Gaziantep Hayvanat

Bahçesi ve Darıca Faruk Yalçın Hayvanat Bahçesi ve Botanik Parkı verilebilir (Turan ve Malkoç True, 2017, 24).

Kent sakinleri ile doğa arasında bir köprü vazifesi gören parklar (Önal ve Sağır, 2018, 77), su parkları, milli parklar ve tabiat parkları olarak çeşitlendirilebilir. Su parkları diğer adıyla aquaparklar “içerdiği suya bağlı çok çeşitli aktivitelerle her yaştan insan grubuna hizmet eden, mekân nitelikleri ve program elemanları bakımından birbirlerinden çok değişik ölçeklerde tasarlanabilen suya dayalı aktif rekreasyonel alanlardır” (Malkoç ve Küçükerbaş, 2004, 198). Ege ve Akdeniz sahil bölgelerinde daha yoğun olarak bulunan su parklarına örnek olarak Adaland (Kuşadası-Aydın); Aqualand (Antalya) ve Aqualife (Marmaris-Muğla) su parkları verilebilir.

Ülkelerin doğal koruma alanları olan milli parklar, biyolojik, jeomorfolojik, arkeolojik ve doğal peyzaja ilişkin unsurların sonucunda oluşan ve bünyesinde gelecek kuşaklara aktarılmaya uygun çeşitli doğal ve kültürel değerler bulunduran ekolojik yaşam alanlarıdır (Alptekin, İmar, Öner, 2010, 2). İnsanlar bu parklarda doğa gezintileri, yaban hayatı gözlemlene, manzara izleme ve fotoğraf çekme gibi pek çok aktivite yapabilir ve böylece bu aktivitelerin doğal kaynak değerleri hakkında bilgiler edinebilir (Şahbaz ve Altınay, 2015, 125). Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, Milli Parklar Dairesi Başkanlığı'nın 2018 yılı verilerine göre ülkemizde 42 tane milli park bulunmaktadır. Kuşçenneti (Balıkesir), Uludağ (Bursa), Yedigöller (Bolu), Beyşehir Gölü (Konya) milli parkları Türkiye’de bulunan milli parklardan bazılarıdır.

Bitki örtüsü ve yaban hayatı özelliğiyle insanların dinlenme ve eğlenmesine olanak sağlayan tabiat parkları (Erduran ve Cırık, 2011, 63) ile insanlar şehir stresinden ve günlük rutinlerden kurtularak doğal bir çevre hakkında bilgiler öğrenmenin yanında farklı deneyimleri de tadabilirler (Müderrişoğlu, Yerli, Turan ve Duru, 2005, 402). Ülkemiz tabiat parkları açısından zengin olup Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, Milli Parklar Dairesi Başkanlığı'nın verilerine göre (2018) 229 tane tabiat parkı bulunmaktadır. Abant Gölü (Bolu), Sarımsaklı (Balıkesir), Musaözü (Eskişehir), Çubuk Karagöl (Ankara) Tabiat Parkları ülkemizde bulunan tabiat parklarına örnek olarak verilebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, hayvanat bahçeleri, su parkları, botanik bahçeleri, milli parklar ve doğa merkezleri kişilere doğal sergi alanlarında, hayvanlar ve bitkiler gibi çeşitli canlı ve cansız varlıklar hakkında bilgi verir ve onlarla

karşı kaşıya getirerek mevcut bilgi ve davranışlarda farkında olmadan değişiklikler oluşturur (Randler, Baumgartner, Eisele ve Kienzle, 2007; Falk, Reinhard, Vernon, Bronnenkant, Deans ve Heimlich, 2007).

#### **2.1.4.4. Sanayi kuruluşları ve üretim merkezleri**

Sanayi kuruluşları ve üretim merkezleri, ham maddelerin işlenerek her gün kullandığımız pek çok araç-gereç, teknolojik cihazlar, yiyeceklerimizin ve giysilerimizin üretildiği yerlerdir (Atabek Yiğit, 2011, 105). Buralara yapılan gezilerle beş duyu organı harekete geçirilerek ve yaparak yaşayarak üretimin aşamaları öğrenilir. Böylece kalıcı öğrenmeler sağlanabilir (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015).

#### **2.1.4.5. Tarihi yerler**

Ülkemizin binlerce yıllık geçmişinin olması ve çeşitli ulusların Anadolu topraklarında yaşaması sonucunda geriye pek çok tarihi yer kalmıştır. Bu yerler, yapıldıkları dönemlerin sosyal, kültürel ve ekonomik gibi pek çok özelliklerini taşıdıkları için birer kültürel mirastır (Arabacıoğlu ve Aydemir, 2007, 204). Bu nedenle tarihi alanlara yapılan geziler her yaş grubundan insanın tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığını artırır. Çünkü “tarihi yerler öğrencilerin dokunabilecekleri ve görebilecekleri, teneffüs edebilecekleri ve duyabilecekleri kadar somut ve gerçektir. Eski bir kale, sur, kap, heykel, tapınak, yazı, yazıt, sikke, madalya, vakfiye, minyatür, resim, kumaş parçası eski adetleri, eski inançları, eski giyimleri, eski savaşları, eski zevki, kısacası eski yaşayışı kitaplarda yazılı sayfalar dolusu yazıdan daha iyi canlandırır ve aydınlatır” (Yılmaz ve Yüksek, 2012, 341). Ayrıca bu tarihi eserlerin doğal ortamında görülmesi uğradıkları tahribatı yakinen gözlemlene ve incelenme fırsatı sunar. (Dinç, Erdil ve Keçe, 2011, 282).

#### **2.1.4.6. Sosyal klüpler**

Çevre koruma, çocuk hakları koruma, değerler eğitimi, engellilerle dayanışma, spor kulübü gibi pek çok çeşidi olan sosyal klüp çalışmaları etkinlikleri, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda katıldıkları, bu etkinlikler aracılığıyla demokratik tutumlarının gelişebildiği, başkalarına saygı duymayı ve kurallara uyması gerektiğini öğrendiği,



başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma imkânının olabildiği çeşitli aktivite ve uygulamalardır (Akar ve Nayir, 2015, 169). Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi, boş zamanların etkin olarak değerlendirilebileceği sosyal klüp çalışmalarıyla öğrenciler sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda kendilerini geliştirebilirler.

#### **2.1.4.7. Kamplar**

Her yaş grubuna özel ve farklı amaçlarla yapılan kamplar, yeni bilgilerin keşfedilmesini, doğa bilincinin artmasını ve az ile yetinebilmeyi mümkün kılar. Bununla birlikte gençlik kampları, yeni yaşam deneyimleri kazanılmasına, farklı fikir ve anlayışlara hoşgörölü ile bakılmasına, kişisel birikimlerin zenginleştirilmesine, yapılan ekip çalışmalarında eksikliklerin görülmesine ve yeteneklerin keşfedilmesine katkı sağlar (Esentaş, Özbey ve Güzel, 2017, 74). Ayrıca kamp kapsamında yapılan sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler yoluyla zihinsel, fiziksel ve psikolojik yönden gelişmeye de yardımcı olmaktadır (Çoban ve Coşkuner, 2010, 17).

#### **2.1.4.8. Sivil toplum kuruluşları**

Çabuk (2017, 236) sivil toplumu, “yurttaşların bireysel ve ortak çıkarlarını gözettiği, ortak bir amaç doğrultusunda örgütlenerek düşüncelerini ifade ettiği, bilgi alışverişinde bulunduğu, devletten bu amaçla ilgili taleplerde bulunduğu kamusal alanı ifade eder.” şeklinde tanımlamıştır. TEMA, AKUT, AÇEV gibi sivil toplum örgütleriyle okullar arasındaki ortak eğitim etkinlikleri ve uygulamalarıyla ya da bu kuruluşlara üye olarak farklı meslek alanları tanınabilir ve sivil toplum örgütlerinin çalışmaları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Aynı zamanda yaşanan toplumun tanıma ve toplumun bir parçası olma duygusunun gelişmesi açısından da katkı sağlayabilir (Uçar, 2014, 100).

#### **2.1.5. Algın Öğrenme Durumu/ Araçları**

Algın öğrenme, algın öğrenme ortamlarının dışında bir takım araçlarla da gerçekleştirilebilir. Televizyon, internet ve kitaplar bu algın öğrenme araçlarına örnek olarak verilebilir. Televizyon izlerken bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir şeylerden haber alırız, yaşadığımız toplumu tanırız, dünyayı anlarız ve aynı zamanda eğleniriz (Ünsal, 2017, 66). Televizyonda yayımlanan yerli/yabancı dizi ve sinemalarla, haber programlarıyla,

belgesellerle, yarışmalarla, kadın, müzik ve eğlence programlarıyla hem eğlenir hem de bir şeyler öğrenebiliriz. Televizyonlar herkesin ulaştığı bir araç olması bakımından algın öğrenmenin gerçekleştiği en yaygın araç olduğunu söyleyebiliriz.

Teknolojinin hızlı gelişmesine bağlı olarak bilgisayarların dışında akıllı telefonlarla da internete bağlanması, internetin de kolay erişilebilir bir algın öğrenme aracı olmasını sağlamıştır. Böylelikle bilginin öğrenilmesi ve paylaşılması kolaylaşmıştır (Barutçu ve Haşiloğlu, 2010, 10). Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran (2010, 2) özellikle facebook, instagram gibi sosyal medya kanallarının iletişim becerilerini geliştirdiğini, katılımı ve sosyal bağlılığı genişlettiğini, akran desteğini güçlendirdiğini ve işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer bir görüşte de sosyal ağlara bağlıyken bağlantı ya da videolar paylaşmanın ve iletilere yorumlar yazmanın formal öğrenmeyle birlikte informal öğrenmeyi de destekleyip geliştirebildiği belirtilmiştir (Akın, Ergem, Güleroğlu ve Gürbüz, 2013, 741).

Teknolojinin olmadığı ve gelişmediği zamanlardan buyana bilgiye ulaşmada değerini hiç kaybetmeyen kitaplar algın öğrenme için de önemli bir kaynaktır. Okunan kitabın türüne göre (roman, hikâye, akademik kitap, dergiler, magazin, gazetler, sınavlara yönelik kitaplar) kitaplar kişileri bilgilendirir, eğlendirir ve farkında olmadan kişilerin ufkunu açar. Bu noktada Türkmen (2010) formal ortamlarda gazete, dergi, internet gibi informal bilgi kaynakların artırılmasını ve bireylerin birbirleriyle iletişimlerini arttıracak sosyal faaliyetlere (kulüp, dernek, vakıf çalışmaları gibi) daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Algın öğrenme ve algın öğrenme ortamları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgiler aşağıda verilmektedir.

### **2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Demir (2008) çalışmasında, öğrenmenin sürekliliğini vurgulayarak yaşam boyu öğrenmenin örgün eğitim ile sınırlandırılmayacağını ve öğrenmeye iş başında da ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir. Hayatın her alanında meydana gelen gelişmelere ayak uydurmak ve iş pozisyonlarını korumak için çalışanların kendilerini sürekli geliştirmelerini mecbur

kılmıştır. Bu da hizmet içi eğitimlerle olmakla birlikte algın öğrenme şeklinde gerçekleşir. Öz-yönlendirmeli ile kişiler kendi ihtiyaçlarını saptayarak öğrenme metotlarını seçerler ve bunları uygularlar. Böylece modern dijital topluma adapte olurlar.

Özen (2011) araştırmasında, algın öğrenme sürecinin öğrenen odaklı olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü bu süreçte birey seçimler yapar, kontrol eder, öğrenmek için yazılı materyaller okur, insanlarla iletişim kurar ve bunların sonucunda deneyimler kazanır. Bu nedenle algın öğrenme teorisinin etkili öğrenme gibi çeşitli konularda önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012) çalışmasında, informal öğrenme ortamlarından hayvanat bahçelerinin, 65 altıncı sınıf öğrencisinin fen dersine yönelik kaygı düzeylerinin değiştirip değiştirmediğini ve başarılarına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. 33 öğrenci deney grubu olarak seçilmiş ve hayvanat bahçesinde çeşitli etkinlikler yürütülmüştür. 32 öğrenci ise kontrol grubu olarak seçilmiş ve öğretim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, fene karşı kaygı ön test puanları ve son test kaygı puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, başarı ön test ve başarı son test puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hayvanat bahçelerinin sadece öğrencilerin akademik başarılarının artmasında katkı sağladığı saptanmıştır.

Çavuş, Topsakal ve Öztuna Kaplan (2013), Kocaeli'deki Bilgievleri'nde yapılan etkinliklerin öğrencilerin çevre bilinci kazanmasına konusunda öğretmenlerin görüşleri tespit etmiş ve incelemiştir. Bu kapsamda Kocaeli'deki Bilgievleri'nde çalışan 15 fen ve teknoloji öğretmeni, açık uçlu soru formu doldurmuş ve sonrasında görüşme yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre, çevre bilinci edinilmesinde algın öğrenmenin önemli rol oynadığı ve diğer öğrenmelerin algın öğrenme ile desteklenmesi gerektiğini ortaya çıkmıştır.

Altıntaş (2014 yüksek lisans tezinde, informal öğrenme ortamının Ankara 'da bulunan bir ilköğretim okulunun 75 altıncı sınıf öğrencilerinin doğa ve toprağa yönelik başarılarına ve tutumlarına olan etkisini ve algın öğrenme ortamındaki öğrenmelere yönelik düşüncelerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre algın öğrenme ortamının öğrencilerin doğa ve toprağa ilişkin

tutumlarında değişikliğine neden olmadığı, ancak bunlara yönelik başarılarında olumlu yönde artış sağlandığı tespit edilmiştir.

Saraç (2017) araştırmasında, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ulusal alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezi ile hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri doküman incelemesi yoluyla incelemiştir. Bu kapsamda araştırmanın künyesi, hangi alanda yapıldığı, hangi okul dışı öğrenme ortamını içerdiği, bilimsel araştırma türü ve yöntemini tespit etmiştir. Elde edilen verilere göre çalışmaların Fen Bilimleri alanında daha çok yapıldığı ve ulusal dergilerdeki yayımlanmış makaleler şeklinde olduğu, algın öğrenme ortamları olarak müze/bilim merkezlerinin daha çok kullanıldığı saptanmıştır. Çalışmaların yöntemi kapsamında genellikle nicel ve betimsel/tarama yöntemlerin kullanıldığı, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin çalışma grubu olarak seçildiği, veri toplama araçları olarak görüşme formları, likert tipi ölçekler ve başarı testleri kullanıldığı ve betimsel ve kestirimsel veri analizlerinin uygulandığı bulunmuştur.

Balçın ve Yavuz Topaloğlu (2018) araştırmasında, Kocaeli Bilim Merkezine yapılan bir gezi sonucunda, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Kocaeli ilinin Gölcük ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim görmekte olan ve geziye katılan 27 dördüncü sınıf öğrencisinin mühendisliğe ve bilim insanlarına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ergün ve Balçın (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 5'li likert tipinde olan "Mühendislere ve Bilim İnsanlarına Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmış ve sonuç olarak öğrencilerin bilim insanlarına ve mühendislere yönelik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem bilim insanına hem de mühendisliğe yönelik daha fazla olumlu algıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2018) çalışmasında, 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 21 yedinci sınıf öğrencisi ile diyaliz merkezine ve TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezine farklı iki ziyaret düzenleyerek bu öğrencilerin organ bağışı ve GDO sosyobilimsel konularına görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ziyaret öncesi ve sonrasında ön ve son test olarak uygulanan açık uçlu soru formları ile elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırma merkezinde yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin büyük çoğunluğu GDO'ların zararlı olduğunu belirtirken, uygulama sonrasında GDO'ların yararlı olduğunu düşünen öğrenci sayısının arttığı da gözlemlenmiştir. Diyaliz merkezine yapılan ziyaret

öncesinde ve sonrasında öğrencilerin organ bağışının yapılmasına olumlu yönde baktığı saptanmıştır.

### **2.2.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar**

Eraut (2004) çalışmasında, iş yerinde ve mesleki eğitimde gerçekleşen algin öğrenme üzerinde durmuştur. Eraut bu konuda yapılan araştırmaları incelemiş ve algin öğrenme ile ilgili tespit ettiği kavram ve yöntem sorunlarını belirlemiştir. Algin öğrenme tipolojisini geliştirerek öğrenme türlerini açıklamış ve bunlarla elde edilen deneyimleri zaman dilimlerine göre sınıflandırmıştır.

Lohman (2005), araştırmasında, bir grup öğretmen ve uzmanın çalıştığı yerde meydana gelen algin öğrenmeleri ve bunları etkileyen faktörleri incelemiştir. Öğretmenlerin etkileşimli algin öğrenme etkinliklerine katılırken, uzmanlar ise bağımsız öğrenme faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Zaman yetersizliği ve iş arkadaşlarının iş ortamında yakın olmaması algin öğrenmeleri etkileyen çevresel faktörler olarak tespit edilmiştir. Algin öğrenmelerini etkileyen kişisel faktörler ise öz-yeterlik, mesleki beceri ve ilgiler, öğrenme duyulan arzu, korumacı ve girişken kişilik özelliğidir.

Marsick, Watkins, Callahan ve Volpe (2006) “araştırmalarında, algin ve tesadüfi öğrenme teorisi geliştirmek ve bu konuda yapılacak çalışmalarda karşılaşılabilecek zorlukları belirlemeyi amaçlanmışlardır. Bu kapsamda örtük öğrenme ve uygulama toplulukları kavramları üzerinde durmuşlardır. Örtük öğrenmenin tam olarak açıklanmasını mümkün görmeyip algin öğrenme ile tesadüfen öğrenmeyi birbirinden ayırt etme konusunda açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Tümüyle öğrenme kişi teorisi ise algin ve tesadüfi öğrenmede önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Uygulama topluluklarıyla insanların toplumsal varlık olarak öğrendikleri ve bilgiyi aktardıkları açıklanmıştır.

Carliner (2012) kitabında, algin öğrenme için yapılmış tanımları, algin öğrenmenin nasıl olduğunu, iş yerinde öğrenmede algin ve örgün öğrenmenin farklarına, bireysel ve grup olarak yapılacak etkinlikleri, teknolojinin nasıl kullanılacağını anlatmıştır.

Lin ve Lee (2014), çalışmasında, Carliner’in çalışmasına benzer olarak algin öğrenme tanımları, diğer öğrenmelerden farkı, sınıflandırılması, öğrenme süreci ve uygulamadaki yeri açıklanmıştır. Farklı ortamlarda oluşan algin öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. Algin öğrenme ile bireylerin beceriler geliştirebildiği ve öğrenmelerini sürekli kılabilirdiği ifade edilmiştir.

Cuinen ve diğeri (2015) yapmış oldukları projede, farklı şirketlerde görev yapan 212 çalışana anket uygulamış ve görüşme yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, algin öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen maddi ve maddi olmayan kaynaklar tespit edilmiştir. Ankete katılanların büyük çoğunluğu, şirketlerinde algin öğrenme için yeteri kadar kaynak bulunduğunu belirtmiştir. Bunlardan en çok bilgi ve iletişim teknolojisi kaynakları kullanılmış ve katılımcıların % 50'si sosyal medyayı algin öğrenmede önemli bir araç olarak görmüştür. Bunun dışında algin öğrenmede yaşın önemli olduğu tespit edilmiştir. Genç çalışanlar için algin öğrenmede iletişim ana araç iken yaşlı çalışanlar için değildir. Algin öğrenme, yaşlı çalışanlara oranla genç gruplar arasında çok popüler olduğu da bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, verilerin toplanması ve ölçme araçları, ölçme araçlarının geliştirilme süreci, verilerin analiz edilmesi ve özömlenmesi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına katılımlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2008, 77).

#### 3.2. Katılımcılar

Araştırmanın alışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen Yıldız Teknik Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu üniversitelerin seçilmesinin temel nedeni; Türkiye'nin farklı bölgelerindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına katılımlarına yönelik benzerlik ve farklılıklarına da çalışmada yer verilerek ülke geneline yönelik mevcut durumla ilgili daha kapsayıcı betimlemeler yapabilmektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Kadın</b>	838	76,0
<b>Erkek</b>	265	24,0
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 838’i (%76) kadın, 265’i (%24) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımı

<b>Üniversite</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Anadolu Üniversitesi</b>	247	22,4
<b>Bartın Üniversitesi</b>	143	13,0
<b>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</b>	126	11,4
<b>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</b>	136	12,3
<b>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</b>	401	36,4
<b>Yıldız Teknik Üniversitesi</b>	50	4,5
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 247’si (%22,4) Anadolu Üniversitesi, 143’ü (%13) Bartın Üniversitesi, 126’sı (%11,4) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 136’sı (%12,3) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, 401’i (%36,4) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve 50’si (%4,5) Yıldız Teknik Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 3.3’te açıklanmıştır.

Tablo 3.3: Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı

<b>Bölüm</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Almanca Öğretmenliği</b>	24	2,2
<b>Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği</b>	55	5,0
<b>Fen Bilgisi Öğretmenliği</b>	156	14,1
<b>Fransızca Öğretmenliği</b>	32	2,9



Tablo 3.3: Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı

<b>Bölüm</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>İlköğretim Matematik Öğretmenliği</b>	181	16,4
<b>İngilizce Öğretmenliği</b>	153	13,9
<b>Okul Öncesi Öğretmenliği</b>	41	3,7
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	224	20,3
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenliği</b>	104	9,4
<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	133	12,1
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.3'den de anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 24'ü (%2,2) Almanca, 55'i (%5) beden eğitimi ve spor, 156'sı (%14,1) fen bilgisi, 32'si (%2,9) Fransızca, 181'i (%16,4) ilköğretim matematik, 153'ü (%13,9) İngilizce, 41'i (%3,7) okul öncesi, 224'ü (%20,3) sınıf öğretmenliği, 104'ü (%9,4) sosyal bilgiler ve 133'ü (%12,1) Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı

<b>Anne eğitim düzeyi</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Okuma-yazma bilmiyor</b>	103	9,3
<b>İlkokul</b>	573	51,9
<b>Ortaokul</b>	187	17,0
<b>Lise</b>	181	16,4
<b>Ön Lisans</b>	13	1,2
<b>Lisans</b>	41	3,7
<b>Lisansüstü</b>	5	0,5
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.4'te gösterildiği gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 103'ünün annesi (%9,3) okuma-yazma bilmemekte, 573'ünün annesi (%51,9) ilkokul, 187'sinin annesi (%17) ortaokul, 181'inin annesi (%16,4) lise, 13'ünün annesi (%1,2) önlisans, 41'inin annesi (%3,7) lisans ve 5'inin annesi (%0,5) lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 3.5'te bulunmaktadır.

Tablo 3.5: Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı

<b>Baba eğitim düzeyi</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Okuma-yazma bilmiyor</b>	23	2,1
<b>İlkokul</b>	372	33,7
<b>Ortaokul</b>	217	19,7
<b>Lise</b>	308	27,9
<b>Ön Lisans</b>	39	3,5
<b>Lisans</b>	131	11,9
<b>Lisansüstü</b>	13	1,2
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.5'ten de anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 23'ünün babası (%2,1) okuma-yazma bilmemekte, 372'sinin babası (%33,7) ilkokul, 217'sinin babası (%19,7) ortaokul, 308'inin babası (%27,9) lise, 39'unun babası (%3,5) önlisans, 131'inin babası (%11,9) lisans ve 13'ünün babası (%1,2) lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne mesleğine göre dağılımı Tablo 3.6'da bulunmaktadır.

Tablo 3.6: Öğretmen adaylarının anne mesleğine göre dağılımı

<b>Anne meslek</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Ev hanımı</b>	936	84,9
<b>Memur</b>	39	3,5
<b>İşçi</b>	70	6,3
<b>Emekli</b>	58	5,3
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.6'da belirtildiği gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 936'sının annesi (%84,9) ev hanımı, 39'unun annesi (%3,5) memur, 70'inin annesi (%6,3) işçi ve 58'inin annesi (%5,3) emeklidir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba mesleğine göre dağılımı Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Öğretmen adaylarının baba mesleğine göre dağılımı

<b>Baba meslek</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Esnaf</b>	170	15,4
<b>Memur</b>	189	17,1
<b>İşçi</b>	327	29,6
<b>Emekli</b>	306	27,7
<b>Çiftçi</b>	66	6,0
<b>Serbest meslek</b>	45	4,1
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.7’de belirtildiği üzere, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının; 170’inin babası (%15,4) esnaf, 189’unun babası (%17,1) memur, 327’sinin babası (%29,6) işçi, 306’sının babası (%27,7) emekli, 66’sının babası (%6) çiftçi ve 45’inin babası (%4,1) serbest meslek çalışanıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının televizyon izleme sıklığına göre dağılımı Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.8: Öğretmen adaylarının televizyon izleme sıklığına göre dağılımı

<b>Televizyon izleme sıklığı</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Hiç</b>	257	23,3
<b>Günde 1 saat</b>	518	47,0
<b>Günde 2-3 saat</b>	259	23,5
<b>Günde 4-5 saat</b>	30	2,7
<b>Hafta sonu 1 saat</b>	19	1,7
<b>Hafta sonu 1-2 saat</b>	20	1,8
<b>Toplam</b>	1103	100,0

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1103 öğretmen adayının, 257’si (%23,3) televizyonu hiç izlemezken; televizyonu günde 1 saat izleyen 518 (%47), günde 2-3 saat izleyen 259 (%23,5), günde 4-5 saat izleyen 30 (%2,7), haftasonu 1 saat izleyen 19 (%1,7) ve haftasonu 1-2 saat izleyen 20 (%1,8) öğretmen adayı vardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının televizyonda en çok izledikleri programların dağılımı Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9: Öğretmen adaylarının televizyonda en çok izledikleri programların dağılımı

Televizyon programı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerli dizi/sinema	454	23,1
Haberler	307	15,6
Yabancı dizi/sinema	270	13,7
Belgeseller	263	13,4
Yarışma programları	255	13,0
Müzik/eğlence/klip	234	11,9
Magazin	124	6,3
Kadın programları	38	1,9
Spor programları	22	1,1
<b>Toplam</b>	<b>1967*</b>	<b>100,0</b>

\*Çalışma grubu sayısı (N), çoklu yanıtın dolaylı katlanmasıdır.

Tablo 3.9’da, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının televizyonda en fazla yerli dizi/sinema izledikleri (%23,1) ve bunu sırasıyla haberlerin (%15,6), yabancı dizi/sinemanın (%13,7), belgesellerin (%13,4), yarışma programlarının (%13), müzik/eğlence/klibin (%11,9), magazin (%6,3), kadın programlarının (%1,9) ve spor programlarının (%1,1) izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günde web sayfası gezintisinde geçirdiği sürenin dağılımı Tablo 3.10’da bulunmaktadır.

Tablo 3.10: Öğretmen adaylarının günde web gezintisinde geçirdiği sürenin dağılımı

Günlük süre	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	9	0,8
1 saat	129	11,7
2-3 saat	638	57,8
3-4 saat	31	2,8
4-5 saat	116	10,5
5-6 saat	85	7,7
6-7 saat	38	3,4
7-8 saat	57	5,2
<b>Toplam</b>	<b>1103</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.10’da, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 9’u (%0,8) hiç web sayfasına girmezken; adaylardan 129’u (%11,7) günde bir saatini, 638’i (%57,8) günde 2-3 saatini, 31’i (%2,8) 3-4 saatini, 116’sı (%10,5) günde 4-5 saatini, 85’i (%7,7) günde 5-6

saatini, 38'i (%3,4) günde 6-7 saatini ve 57'si (%5,2) günde 7-8 saatini web sayfasında gezintiye ayırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının web ortamında en çok ziyaret ettikleri sitelerin dağılımı Tablo 3.11'de belirtilmiştir.

Tablo 3.11: Öğretmen adaylarının web ortamında en çok ziyaret ettikleri sitelerin dağılımı

Web sitesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal medya (facebook vb.)	972	41,9
Haber siteleri	399	17,2
Alışveriş	365	15,7
İnternet gazeteleri	260	11,2
Akademik veri tabanları	103	4,4
Resmi devlet siteleri	97	4,2
e-kütüphane	66	2,8
Sivil toplum kuruluşu	34	1,5
İnternet dizisi	13	0,6
Forum siteleri	4	0,2
Bahis siteleri	3	0,1
Sınavlara yönelik siteler	2	0,1
Dil öğrenme siteleri	2	0,1
<b>Toplam</b>	<b>2320*</b>	<b>100,0</b>

\*Çalışma grubu sayısı (N), çoklu yanıtın dolaylı katlanmasıdır.

Tablo 3.11'de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının webte en fazla sosyal medya (facebook vb.) ziyaret ettikleri (%41,9) ve bunu sırasıyla haber sitelerinin (%17,2), alışveriş sitelerinin (%15,7), internet gazetelerinin (%11,2), akademik veri tabanlarının (%4,4), resmi devlet sitelerinin (%4,2), e-kütüphanenin (%2,8), sivil toplum kuruluşu sitelerinin (%1,5), internet dizilerinin yayınlandığı sitelerin (%0,6), forum sitelerinin (%0,2), bahis sitelerinin (%0,1), sınavlara yönelik sitelerin (%0,1) ve dil öğrenme sitelerinin (%0,1) izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günde kitap okumaya ayırdığı sürenin dağılımı Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12: Öğretmen adaylarının günde kitap okumaya ayırdıkları sürenin dağılımı

Günlük kitap okuma süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	157	14,2
Yarım saat	56	5,1
1 saat	740	67,1
1,5 saat	6	0,5
2-3 saat	131	11,9
5 saat	13	1,2
<b>Toplam</b>	<b>1103</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.12’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 157’si (%14,2) hiç günlük olarak hiç kitap okumazken; adaylardan 56’sı (%5,1) günde yarım saatini, 740’ı (%67,1) günde 1 saatini, 6’sı (%0,5) günde 1,5 saatini, 131’i (%11,9) günde 2-3 saatini, ve 13’ü (%1,2) günde 5 saatini kitap okumaya ayırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en çok okuduğu kitap/eser türlerinin dağılımı Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Öğretmen adaylarının en çok okuduğu kitap/eser türlerinin dağılımı

Kitap/eser türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hikâye/roman	818	54,9
Sınavlara yönelik kitaplar	280	18,8
Akademik kitaplar	143	9,6
Gazeteler	111	7,4
Magazin (Dergi vb.)	79	5,3
Ansiklopedi, sözlük vb.	39	2,6
Kişisel gelişim kitapları	18	1,2
Biyografi	2	0,1
<b>Toplam</b>	<b>1490*</b>	<b>100,0</b>

\*Çalışma grubu sayısı (N), çoklu yanıtın dolaylı katlanmasıdır.

Tablo 3.13’te, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en çok okuduğu kitapların hikâye/roman (%54,9) olduğu ve bunu sırasıyla sınavlara yönelik kitapların (%18,8), akademik kitapların (%9,6), gazetelerin (%7,4), dergi gibi magazin türü eserlerin (%5,3), ansiklopedi, sözlük vb. eserlerin (%2,6), kişisel gelişim kitaplarının (%1,2) ve biyografi türü eserlerin (%0,1) izlediği görülmektedir.

### **3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları**

Araştırmanın verileri, Yıldız Teknik Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nden izin alındıktan sonra (EK-1) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırmacı ve bu üniversitelerde görevli olan akademik personeller tarafından 4.sınıf öğrencilerine uygulanarak toplanmıştır. 4.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel bilgi formu”, “Algın öğrenme durumu/araçları formu” ve “Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği” (EK-2) uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında yönerge açıklanmış ve gönüllü katılım talep edilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Kişisel bilgi formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu formda öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve bölümleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği ile ilgili sorular bulunmaktadır.

#### **3.3.2. Algın öğrenme durumu/araçları formu**

Algın öğrenme durumu/araçları formu uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda; öğretmen adaylarının günde kaç saat televizyon izledikleri, televizyonda en çok hangi programları izlemeyi tercih ettikleri, günde kaç saat webde gezindikleri, webde en çok hangi sayfaları ziyaret ettikleri, günde kaç saat kitap okudukları ve en çok hangi tür kitapları/eserleri okudukları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

#### **3.3.3. Algın öğrenme ortamları ölçeğinin geliştirilmesi süreci**

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına katılımlarını saptamaya yönelik yapılan bu çalışmaya alan yazında uygun ölçeğin mevcut olmaması ve alana yeni bir ölçek kazandırmak düşüncesiyle “Algın Öğrenme Ortamları” ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeği geliştirme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Madde havuzu aşaması
2. Uzman görüşü aşaması
3. Ön deneme aşaması
4. Faktör analizi aşaması
5. Geçerlik, güvenilirlik hesaplama aşaması

### **3.3.3.1. Madde havuzu aşaması**

Ölçek maddelerinin hazırlanmasında ilk önce alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda yer alan algın öğrenme etkinlikleri, algın öğrenme ortamları, algın öğrenme modelleri ve bireylerin algın öğrenmelerini etkileyen bireysel ve çevresel faktörler kapsamında bilgi, beceri, değer ve tutum boyutuna ilişkin özellikler incelenerek araştırmacı tarafından 60 maddelik ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken maddelerin sade ve anlaşılır olmasına; bir maddenin birden fazla yargı/düşünce/duyuş içermemesine dikkat edilmiştir.

### **3.3.3.2. Uzman görüşü aşaması**

Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik olarak alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda üç yaşam boyu öğrenme alanında, bir ölçme değerlendirme alanında, bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında ve iki program geliştirme alanında olmak üzere 9 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. İçeriğe ve kapsama uygun olmayan ve benzer anlam içeren maddeler taslak ölçekten çıkartılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında toplam 60 maddeden oluşan madde havuzu 44 maddeye düşürülmüştür.

Uzman görüşü sonucunda elde edilen bu 44 maddenin her biri için 5’li likert tipi derecelendirme yapılmıştır: “Hiç katılmıyorum=1”, “Az katılıyorum=2”, “Kısmen katılıyorum=3”, “Çoğunlukla katılıyorum=4” ve “Tamamen katılıyorum=5” şeklinde bir dereceleme yapılmıştır.



### 3.3.3.3. Ön deneme aşaması

Uzman görüşü aşamasından sonrasında 35 olumlu, 9 olumsuz maddeden oluşan 44 maddelik ölçeğin ön uygulaması, Bartın Üniversitesi'nde 2017-2018 akademik yılının güz döneminde öğrenim gören ve gönüllük esasına dayanarak araştırmaya katılmak isteyen 350 formasyon öğrencisine yapılmıştır; ancak 28 öğrencinin ölçeği eksik doldurulması nedeniyle analizler 322 öğrencinin verileri üzerinden yürütülmüştür.

### 3.3.3.4. Faktör analizi aşaması

Faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenerek onların daha anlamlı ve özet şeklinde sunulmasını sağlayan ve aralarındaki ilişkilerin altındaki ortak örüntülerin hangi faktörler içinde tanımlanacağını bulan bir istatistiktir (Bayram, 2009, 199). Diğer bir ifadeyle bu istatistikle aynı yapıyı ya da özelliği ölçen değişkenleri az sayıda faktör ile açıklamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008, 123; Kalaycı, 2008, 321). Bu tür faktör analizi “açımlayıcı” (exploratory) faktör analizi olarak adlandırılırken, değişkenler arasındaki ilişkiler için önceden belirlenmiş bir hipotezi sınamak için yapılan faktör analizi de “doğrulamalı” (confirmatory) faktör analizi olarak adlandırılır (Can, 2014, 293). Bu araştırmada ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizi 44 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 22.0 ve AMOS 22.0 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda yapı geçerliğini sağlayan maddeler saptanmış ve ölçek son şeklini almıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce veri olarak kullanılacak değişkenlerin analizi yapılacak düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenir (Yıldırım, 2015, 163). Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır (Tablo 3.14.). “KMO'nun 0.60'tan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2008, 126). KMO değerinin 0.70 ve üzerinde iyi, 0.50-0.70 arası yeterli ve 0.50'nin altı yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacı anlamında olduğunu belirtilmektedir (Can, 2014, 303).

Tablo 3.14: KMO ve Bartlett Testi sonuçları

<b>Örnekleme Yeterliliğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçümü</b>		,841
<b>Bartlett Küresellik Testi Sonuçları</b>	<b>Yaklaşık Kay-kare</b>	1353,023
	<b>Serbestlik derecesi</b>	45
	<b>Anlamlılık düzeyi</b>	,000

Tablo 3.14 incelendiğinde, KMO katsayısının 0.841 ile iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bartlett testi değeri 1353,023 dür (Sd=45, p=0.000) ve bu değer ile Bartlett testinin anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda Varimax rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır ve faktör yükü ve madde toplam korelasyonları tespit edilmiştir. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklar (Büyüköztürk, 2002, 473). Bir maddenin ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin 0.45 olması iyi kabul edilir, ancak az sayıda maddenin faktör yükünün 0.30'a kadar düşmesi kabul edilebilir (Can, 2014, 295). Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin faktör yükü Tablo 3.15'te verilmiştir;

Tablo 3.15: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin faktör yükü

<b>Taslak Ölçek Madde No</b>	<b>Nihai Ölçek Madde No</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Faktör yükü</b>
23	1	Bilim merkezlerine yaptığım geziler sayesinde bilim ve teknolojinin gelişimini yakından takip ederim.	0.713
24	2	Bilim merkezlerine yaptığım gezilerde öğrendiklerim sayesinde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma fırsatı bulurum.	0.744
25	3	Müzelere yaptığım geziler ile yaşadığım dünyayı görerek, duyarak ve dokunarak daha iyi anlarım.	0.782
26	4	Yaptığım ziyaretlerle (hayvanat bahçeleri/su parkları/botanik bahçeleri/milli parklar/doğa merkezleri vb) önceden hiç görmediğim pek çok canlı türü hakkında bilgi edinirim.	0.738
27	5	Sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yaptığım geziler ile üretiminin aşamalarını öğrenirim.	0.699
28	6	Tarihi yerlere yaptığım geziler, tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığımı artırır.	0.630
29	7	Bilimsel olarak elde ettiğim verileri gerçek hayatta kullanırım.	0.545
35	8	Sosyal kulüplere katılmak (çevreyi koruma kulübü vb.) bilinçli ve duyarlı bir birey olmama katkı sağlar.	0.535

Tablo 3.15: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin faktör yükü

Taslak Ölçek Madde No	Nihai Ölçek Madde No	Maddeler	Faktör yükü
37	9	Kamplara katılarak yeni şeyler öğrenmek, beni mutlu eder.	0.654
43	10	Sivil toplum kuruluşlarına (TEMA, AKUT, AÇEV vb.) üye olarak yaşadığım topluma katkı sağlıyorum.	0.598

\* $p < .01$ , Ölçekten 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 30., 31., 32., 33., 34., 36., 38., 39., 40., 41. ve 42. maddeler atılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri Tablo 3.15'te görüldüğü gibi, 0.535-0.782 arasında değişmektedir. Bazı maddelerin faktör yük değerlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 30., 31., 32., 33., 34., 36., 38., 39., 40., 41. ve 42. maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Aşağıda yerine Tablo 3.16'da algın öğrenme ölçeği için açıklanan toplam varyans değeri görülmektedir:

Tablo 3.16: Ölçeğin maddeleri için açıklanan toplam varyans değeri

Bileşenler	Başlangıç Öz Değerleri			Kareler Toplamı Ekstrasyonu		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplanmış Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplanmış Yüzde
1	4,469	44,694	44,694	4,469	44,694	44,694
2	1,182	11,820	56,514			
3	1,036	10,355	66,869			
4	,714	7,136	74,005			
5	,629	6,294	80,299			
6	,569	5,686	85,985			
7	,519	5,193	91,178			
8	,402	4,021	95,198			
9	,339	3,387	98,585			
10	,141	1,415	100,000			

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, Algın Öğrenme Ortamları ölçeğinde yer alan maddelerin toplam varyans değerleri, analize alınan 10 maddenin (değişkenin), öz değeri

1'den büyük olan 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. Ancak 1. faktör dışındaki diğer faktörlerin, ölçeğe olan katkıları çok fazla olmadığı için ölçeğin tek faktörlü olması düşünülmüştür. Bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyansın %44,694'ünü karşıladığı görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0.860 bulunmuştur. Sonuçta ölçek, hepsi olumlu olmak üzere tek boyutlu ve toplam 10 maddeden oluşmuştur.

### **3.3.3.5. Geçerlik, güvenilirlik hesaplama aşaması**

Yapılan analizler sonucunda 10 madde ile son hali verilen ölçeğin güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık analizi yapılarak Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.961 bulunmuştur. KMO değeri 0.841 olarak bulunmuş ve Barlett Testi değeri ise 1353.023 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerden yola çıkarak ölçeğin oldukça geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemiyle de tespit edilmektedir. Bir ölçme aracının farklı uygulamalarda ve zamanlarda uygulanmasında tutarlı sonuçların elde edilmediği test-tekrar test güvenilirliği ile ölçülür. (Tezbaşaran, 1996, 46; Gözüm ve Aksayan, 2003, 4 ). Aralıklı ve aralıksız yöntem olmak üzere iki farklı şekilde uygulanabilir. Aralıksız yöntemde test gruba ara vermeden uygulanır. Aralıklı yöntemde ise test iki-dört hafta gibi bir zaman aralığında gruba yeniden uygulanır. İki testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonu hesaplamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği kullanılır.

Geliştiren ölçek, test tekrar test için rumuz belirten 41 kişiye iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Tablo 3.17'de görüldüğü üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği (r) ile 0.560 (p:000) değeri hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon değerinin yüksek çıkması ölçeğin ölçüm yeteneğinin farklı zamanlardaki uygulamalara göre değişmediği göstermektedir.

Tablo 3.17: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Test-Tekrar-Test Puanlarının Korelasyon Analizleri

<b>Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Birinci Ölçüm</b>	.560	.000
<b>İkinci Ölçüm</b>		

Geliştirilen ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliği de sınanmıştır. Ölçüt-bağımlı geçerlik sınamasında ölçek puanlarının önceden geçerli olduğu bilinen benzer ölçeklerle ilişkisi incelenir. Bu iki ölçek aynı örneklem gurubuna uygulanır ve iki ölçeğin puanları arasındaki korelasyon katsayısına bakılır (Tezbaşaran, 1996, 51).

Bu çalışmada benzer ölçek olan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Ekinci, 2008) ile geliştirilmekte olan Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı  $r=0,354$  olarak hesaplanmıştır. (Tablo 3.18.). Bu katsayı, iki ölçeğin puanları arasındaki birlikte değişimi göstermektedir. Bu değer yüksek olması her iki ölçeğin o ölçüde benzer ölçüm yaptığını gösterir. Bu ölçeklerin arasındaki uyum pozitif yönde ve iyi düzeyde bulunmuştur.

Tablo 3.18: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği arasındaki ilişki

<b>Ölçekler</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği</b>	.354	,022
<b>Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği</b>		

Güvenirlilik analizleri sonrasında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis: CFA) yapılmıştır. Bu analiz ile önceden oluşturulmuş bir model aracılığıyla gözlenen değişkenler ile gizil değişken (faktör) oluşturulur (Yaşlıoğlu, 2017, 78). Faktör analitik yapısının hipotez edilen modele uyup uymadığı doğrulayıcı faktör analizi ile bulunur. (Bayram, 2010, 42). Bu çerçevede araştırmada 322 kişiden veri toplanmıştır. AMOS 22.0 ile elde edilen Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 3.1. de verilmiştir.



Şekil 3.1: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin AMOS Sonuçları

Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilirlik düzeyleri Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilirlik düzeyleri

Model uyum indeksleri	Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Standart Ölçüleri*
$\chi^2/sd$	2,601	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$
RMSEA	0.071	$0 \leq RMSEA \leq 0.08$
SRMR	0.0409	$0 \leq SRMR \leq 0.10$
GFI	0.960	$0 \leq SRMR \leq 0.10$
AGFI	0.915	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
CFI	0.969	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
NFI	0.951	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$

Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin uygunluğu;  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR GFI, AGFI, CFI ve NFI uyum ölçütleri ile test edilmiştir. Ki-kare ( $\chi^2$ ) testi, örnek kovaryans matrisi ve model tarafından uyarlanmış olan (modellenen) kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını tespit eder (Yaşlıoğlu, 2017, 80). Tablo 3.19'a göre,  $\chi^2/sd$  (CMIN/DF) değeri 2,601 olarak bulunmuştur. Uyum iyiliği standart ölçülerine ( $0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$ ) göre kabul edilebilir düzeydedir.

Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA: Root mean square error of approximation), 0.071 bulunmuştur. RMSEA'nın 0.08 veya daha az değerleri kabul edilebilir iyi uyumu göstermesi ile 0.071'den evren ile örneklem kovaryansları arasında farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Kalıntıların matrisine bağlı (SRMR, GFI ve AGFI) uyum indekslerine ilişkin bulunan değerler de Tablo 3.19'da gösterilmektedir.

SRMR (Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü) değerinin sıfıra yakın olması kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Bayram, 2010, 72). Böylece Algın Öğrenme Ortamları Ölçeğinin SRMR değerinin (0.0409) kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır.

Gözlenen değişkenler arasında kovaryans hesaplanarak elde edilen Uyum iyiliği indeksi (GFI: Goodness of fit index) 0.960 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum standart ölçüleri arasındadır. Serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanan düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI: Adjusted goodness of fit index) ise 0.915 olarak bulunmuştur ve kabul edilebilir uyum standart ölçüleri arasında yer almıştır.

NFI (Normlandırılmış uyum indeksi) 0.951 olarak hesaplanmış ve ( $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ) uyum uygunluğu bulunmuştur. CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi) 0.969 olarak bulunmuştur ve 0,95'den büyük olduğu için ( $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ) kabul edilebilir bir uyum bulunmaktadır.

Faktör analizi sonuçlarına göre, Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin KMO değeri 0.841, Bartlett testi değeri 1353,023'tür (Sd= 1176, p=0.000). Ölçek, varyansın %44,694'ünü karşılamaktadır. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.535-0.782 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek tek boyutludur ve 10 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Hiç katılmıyorum=1", "Az katılıyorum=2", "Kısmen katılıyorum=3", "Çoğunlukla katılıyorum=4" ve "Tamamen katılıyorum=5" şeklinde yapılmıştır.

Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayısı 0.860'dır. Ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemiyle de tespit edilmiş ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon eşitliği (r) ile elde edilen değer 0.560 (p:000) olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon değeri yüksek çıkmıştır ve ölçeğin ölçüm yeteneğinin zamana göre değişmediği tespit edilmiştir. Ölçeğin önceden geçerli olduğu bilinen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile ölçüt-bağımlı geçerliği sınanmış ve arasındaki korelasyon katsayısı  $r = 0,354$  bulunmuştur. Bu değer yüksek çıkması iki ölçek arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermiştir.

Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır ( $\chi^2/sd=2,601$ , RMSEA=0.071, SRMR=0.0409, GFI=0.960, AGFI=0.915, CFI=0.969, NFI=0.951). Bu sonuçlara göre ölçeğin öğrencilere uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Ön uygulamada 44 maddelik olan ölçek yapısal eşitliğinin sağlanmasının ardından uzman görüşü alınarak asıl uygulamada 10 maddeye düşürülerek uygulanmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Algın Öğrenme Ortamı Ölçeği, 1103 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS-25.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılarak normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'ne ait normallik testi sonuçları Tablo 3.20'de gösterilmiştir.

Tablo 3.20: Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'ne ait normallik testi sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatisti k	Sd	p	İstatisti k	sd	p
<b>Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği</b>	,054	1103	,000*	,994	1103	,000*

\* p<.05



Tablo 3.20'den de anlaşıldığı gibi, Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin toplam puanlarının normal dağılım göstermemiştir ( $p<.05$ ). Bu nedenle veriler, non-parametrik Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U-Testleri ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni grupların normal dağılım göstermemesi ve bağımsız iki kategori bulunmasıdır.

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, televizyon izlemeye ayırdıkları günlük süre, televizyonda en çok izledikleri programlar, webte gezinmeye ayırdıkları süre, webte en çok ziyaret ettikleri internet siteleri, kitap okumaya ayırdıkları günlük süre ve en çok okudukları kitap/ eser türlerine göre anlamlı farkın olup olmadığını bulmak için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Bunun nedeni, bağımsız üç ve daha fazla kategorinin olması ve grupların normal dağılım göstermemesidir.

Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın kaynağını tespit etmek için Mann Whitney U-Testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Ayrıca 5'li likert tipi ölçekten elde edilen sonuçlar Tablo 3.21'de verilen değerler dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.21: Beşli likert tipi ölçeğin derece, puan ve düzey dağılımı

<b>Derece</b>	<b>Puan</b>	<b>Düzye Kabulü*</b>
<b>Hiç katılmıyorum</b>	1,00 - 1,8	Çok düşük
<b>Az katılıyorum</b>	1,81 – 2,6	Düşük
<b>Kısmen katılıyorum</b>	2,62 – 3,4	Orta
<b>Çoğunlukla katılıyorum</b>	3,43 - 4,2	Yüksek
<b>Tamamen katılıyorum</b>	4,24 – 5.00	Çok yüksek

\*Düzye kabulü sadece araştırma bulguları yorumlanırken kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri ile demografik bilgilerine ve algın öğrenme durumu/araçlarına göre anlamlı bir farkın mevcut olup olmadığını saptamak için veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleriyle ilgili betimsel değerler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleriyle ilgili betimsel değerler

Maddeler	N	$\bar{x}$	ss
1. Bilim merkezlerine yaptığım geziler sayesinde bilim ve teknolojinin gelişimini yakından takip ederim.	1103	2,50	1,119
2. Bilim merkezlerine yaptığım gezilerde öğrendiklerim sayesinde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma fırsatı bulurum.	1103	2,71	1,155
3. Müzelere yaptığım geziler ile yaşadığım dünyayı görerek, duyarak ve dokunarak daha iyi anlarım.	1103	3,44	1,66
4.Yaptığım ziyaretlerle (hayvanat bahçeleri/su parkları/botanik bahçeleri/milli parklar/doğa merkezleri vb) önceden hiç görmediğim pek çok canlı türü hakkında bilgi edinirim.	1103	3,55	1,101
5. Sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yaptığım geziler ile üretiminin aşamalarını öğrenirim.	1103	2,68	1,286
6. Tarihi yerlere yaptığım geziler, tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığımı artırır.	1103	3,85	1,028
7. Bilimsel olarak elde ettiğim verileri gerçek hayatta kullanırım.	1103	3,38	1,040
8. Sosyal kulüplere katılmak (çevreyi koruma kulübü vb.) bilinçli ve duyarlı bir birey olmama katkı sağlar.	1103	3,63	1,138
9. Kamplara katılarak yeni şeyler öğrenmek, beni mutlu eder.	1103	3,41	1,285
10. Sivil toplum kuruluşlarına (TEMA, AKUT, AÇEV vb.) üye olarak yaşadığım topluma katkı sağlarım.	1103	3,03	1,287
Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği Toplam	1103	3,22	0,782

Tablo 4.1’de, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleriyle ilgili ortalamaların 3,22 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ile öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarından “orta” düzeyde” yararlandıkları ve öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği maddeleri incelendiğinde, “yüksek düzeyde” olan maddelerin sırayla “Tarihi yerlere yaptığım geziler, tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığımı artırır.” ( $\bar{x}=3,85$ ), “Sosyal kulüplere katılmak (çevreyi koruma kulübü vb.) bilinçli ve duyarlı bir birey olmama katkı sağlar.” ( $\bar{x}=3,63$ ), “Yaptığım ziyaretlerle (hayvanat bahçeleri/su parkları/botanik bahçeleri/milli parklar/doğa merkezleri vb) önceden hiç görmediğim pek çok canlı türü hakkında bilgi edinirim.” ( $\bar{x}=3,55$ ) ve “Müzelere yaptığım geziler ile yaşadığım dünyayı görerek, duyarak ve dokunarak daha iyi anlarım.” olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın “Bilim merkezlerine yaptığım geziler sayesinde bilim ve teknolojinin gelişimini yakından takip ederim.” ( $\bar{x}=2,50$ ) ve “Sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yaptığım geziler ile üretiminin aşamalarını öğrenirim.” ( $\bar{x}=2,68$ ) maddelerinde algın öğrenme ortamlarından yararlanmanın ve öğrenmenin gerçekleşmesinin “düşük düzeyde” kaldığı görülmektedir.

Algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, öğretmen adayları; tarihi yerlere, doğa merkezlerine, milli parklar gibi yerlere yapılan geziler ile sosyal kulüp faaliyetleri sayesinde yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bilim merkezlerine, sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yapılan gezilerde daha düşük düzeyde öğrenme gerçekleştiği; müzelere ziyaret ile kamp ve sivil toplum kuruluşu faaliyetlerine katılımda ise orta düzeyde öğrenme olmaktadır. Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarında çok yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirememesinin temelinde, bu ortamlarda yeterince bulunmamaları ve algın öğrenme ortamlarında öğrenim zenginliğini sağlayacak yeterli bilgilendirme ile rehberliğin yapılmaması gibi nedenler olabilir.

#### **4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bulgular**

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyet değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Kadın</b>	838	500,94	132749,00	97504	,003
<b>Erkek</b>	265	568,15	476107,00		

p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır (U=97504 p<.05). Bu fark kadın öğretmen adayları lehine olup kadın öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ortalamalarının erkek öğretmen daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Üniversite değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Üniversite adı	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark*
<b>1. Anadolu Üniversitesi</b>	247	526,13	5	18,544	,002	
<b>2. Bartın Üniversitesi</b>	143	652,31				*2-1, 2-5
<b>3. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi</b>	126	533,81				
<b>4. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</b>	136	567,59				
<b>5. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</b>	401	530,49				
<b>6. Yıldız Teknik Üniversitesi</b>	50	568,84				

p<.05

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde üniversiteye göre anlamlı bir fark vardır (X<sup>2</sup><sub>(5)</sub>=18,544; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Bartın Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Anadolu Üniversitesi öğretmen adayları ( $U=13394$ ,  $p=0.000$ ), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretmen adayları ( $U=22574,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Bölüm değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark*
1. Almanca Öğretmenliği	24	400,42	9	56,255	,000	
2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	55	549,79				*2-7
3. Fen Bilgisi Öğretmenliği	156	656,55				*3-1, 3-5, 3-6, 3-7, 3-8, 3-10
4. Fransızca Öğretmenliği	32	580,55				*4-7
5. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	181	495,19				*5-7
6. İngilizce Öğretmenliği	153	531,07				*6-7
7. Okul Öncesi Öğretmenliği	41	321,23				
8. Sınıf Öğretmenliği	224	570,04				*8-1, 8-7
9. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	104	620,47				*9-1, 9-3, 9-7
10. Türkçe Öğretmenliği	133	539,36				*10-7

$p<.05$

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde bölüme göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(9)}=56,255$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın

hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=705,500$ ;  $p=0.002$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Almanca ( $U=1006,500$ ;  $p=0.000$ ), İngilizce ( $U=9092$ ;  $p=0.000$ ), sınıf öğretmenliği ( $U=14532$ ;  $p=0.005$ ), Türkçe ( $U=8184,500$ ;  $p=0.002$ ), okul öncesi ( $U=1497,500$ ;  $p=0.000$ ) ve ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=10043,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Almanca ( $U=745$ ;  $p=0.002$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $U=7267,500$ ;  $p=0.001$ ) ve okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=1071,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Fransızca öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=340,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=2414$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=1788,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Almanca öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=1800$ ;  $p=0.008$ ) ve okul öncesi ( $U=2520$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ( $U=1620,500$ ;  $p=0.000$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, algın öğrenme ortamları sıra ortalaması en yüksek öğretmen adaylarının fen bilgisi ve sosyal bilgiler programlarında, sıra ortalaması en düşük öğretmen adaylarının ise okul öncesi ve Almanca programlarında öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği proramında öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları puan ortalamalarının yüksek çıkmasının önemli bir nedeni bu alanların okul dışı öğrenme ortamları da olan bilim merkezi, müze, sosyal faaliyetler gibi ortamlarda daha çok bulunmaları ile açıklanabilir. Bu bulgu fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarının içeriğinde okul dışı öğrenme ortamları da olan algın öğrenme ortamlarına yönlendirmenin fazla olması ile de yakın ilişkili olabilir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Anne eğitim düzeyi değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	$X^2$	p	Anlamlı Fark*
1. Okuma-yazma bilmiyor	103	610,25	6	14,819	,022	*1-4
2. İlkokul	573	558,13				
3. Ortaokul	187	531,49				
4. Lise	181	506,56				
5. Ön lisans	13	515,73				
6. Lisans	41	652,60				*6-4
7. Lisansüstü	5	330,20				

p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(6)}=14,819$ ; p<.05). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Annesi okuma-yazma bilmeyen öğretmen adayları ile anne eğitim düzeyi lise (U=7579; p=0.009) olan öğretmen adayları arasında; anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adayları ile anne eğitim düzeyi lise (U=2705,500; p=0.007) olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Annesi lisans mezunu olan ve okuma-

yazma bilmeyen öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları sıra ortalamasının diğerlerine göre yüksek olması dikkat çekicidir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Baba eğitim düzeyi değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

<b>Baba eğitim düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
1. Okuma-yazma bilmiyor	23	664,50	6	11,222	,082
2. İlkokul	372	566,60			
3. Ortaokul	217	550,64			
4. Lise	308	539,72			
5. Ön lisans	39	482,78			
6. Lisans	131	562,33			
7. Lisansüstü	13	352,23			

p>.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(6)}=11,222$ ;  $p>.05$ ).

Anne mesleği değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Anne mesleği değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

<b>Anne mesleği</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
1. Ev hanımı	936	555,50	3	1,738	,629
2. Memur	39	553,94			
3. İşçi	70	503,53			
4. Emekli	58	552,78			

p>.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde anne mesleğine göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(3)}=1,738$ ;  $p>.05$ ).

Baba mesleği değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.



Tablo 4.8: Baba mesleği değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Baba mesleği	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
1. Esnaf	170	562,03	4	7,155	,128
2. Memur	189	480,26			
3. İşçi	327	532,12			
4. Emekli	306	535,89			
5. Çiftçi	66	544,11			

p>.05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde baba mesleğine göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(4)}=7,128$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.3. Algın Öğrenme Durumu/Araçları Değişkenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Algın Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Televizyon izlemeye ayrılan günlük süre değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Televizyon izlemeye ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

TV günlük süre	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
1. Hiç	257	572,12	5	8,213	,145
2. 1 saat	518	559,65			
3. 2-3 saat	259	530,78			
4. 4-5 saat	30	413,67			
5. Hafta sonu 1 saat	19	567,76			
6. Hafta sonu 1-2 saat	20	562,35			

p>.05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde televizyon izlemeye ayrılan günlük süreye göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(5)}=8,213$ ;  $p>.05$ ). Bunun yanında öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde televizyonda en çok izlemeyi tercih ettikleri programlara göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(8)}=13,592$ ;  $p>.05$ ).

Web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süre değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Web günlük süre	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
1. Hiç	9	582,44	7	3,628	,822
2. 1 saat	129	566,05			
3. 2-3 saat	638	555,47			
4. 3-4 saat	31	471,23			
5. 4-5 saat	116	537,29			
6. 5-6 saat	85	564,15			
7. 6-7 saat	38	506,25			
8. 7-8 saat	57	562,75			

p>.05

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süreye göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(7)}=3,628$ ; p>.05). Bunun yanında öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde web sitelerinde en çok ziyaret ettikleri sayfalara göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(10)}=9,448$ ; p>.05).

Kitap okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Kitap okumaya ayrılan günlük süre değişkenine göre algın öğrenme ortamları puanlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Kitap okuma günlük süre	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark*
1. Hiç	157	452,75	5	26,131	,000	
2. Yarım saat	56	509,88				
3. 1 saat	740	571,25				* 3-1,
4. 1,5 saat	6	357,50				
5. 2-3 saat	131	600,98				* 5-1,
6. 5 saat	13	432,42				

p<.05

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde kitap okumaya ayrılan günlük süreye göre anlamlı bir fark vardır ( $X^2_{(5)}=26,131$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre:

Günde bir saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan ( $U=45548,500$ ;  $p=0.000$ ) öğretmen adayları arasında; günde 2-3 saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan ( $U=7572,500$ ;  $p=0.000$ ) öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Günde bir saatini ya da 2-3 saatini kitap okumaya ayıran öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili sıra ortalamalarının hiç kitap okumayanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde en çok okunan kitap/eser türüne göre anlamlı bir fark yoktur ( $X^2_{(7)}=8,496$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmada algın öğrenme durumları/araçları değişkenleri olarak yer verilen televizyon, internet ve kitap okuma durumuna ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kitap okumanın en önemli algın öğrenme aracı olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından %47’si günde bir saatini televizyon izlemeye ayırmakta ve televizyonda en çok yerli dizi/sinema (%23,1) izlemektedirler. Öğretmen adaylarından %57,8’i günde 2-3 saatini web sayfalarında gezinmeye ayırmakta ve web sitelerinden en fazla facebook gibi sosyal medya sayfalarını (%41,9) ziyaret etmektedirler. Öğretmen adaylarının günün en az 3-4 saatini televizyon izleme ve web sayfalarında gezinmeye ayırdıkları dikkate alındığında, birer algın öğrenme aracı olan televizyon ve internette geçirilen sürede algın öğrenmelerine ilişkin kazanımlarının yeterli olmadığı söylenebilir. Buna karşın öğretmen adaylarından %14,2’si hiç kitap okumazken günde bir saatini kitap okumaya ayıran (%67,1) öğretmen adaylarının algın öğrenme ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok okuduğu kitap türü ise hikâye/roman (%54,9) ve sınavlara yönelik kitaplardır (%18,8). Bu durum kitap okumanın önemli bir algın öğrenme aracı olduğunu da gösterir niteliktedir. Öğretmen adaylarının televizyonda en çok izlemeyi tercih ettikleri program türü (yerli dizi/sinema) ile web sitelerinde en çok ziyaret ettikleri sosyal medya sayfaları dikkate alındığında ise televizyon ve internet araçlarının uygun birer algın öğrenme ortamı oluşturacak şekilde kullanılmadığı iddia edilebilir. Özellikle günümüz bilgi ve iletişim teknolojileri olarak ön plana çıkan televizyon ve internetin önemli birer algın öğrenme

aracı olarak kullanılması durumunun, bu araçlarda tercih edilen program/konu içeriğine bağlı olduğunu da ortaya çıkarmaktadır.

# BÖLÜM V

## TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölüm içerisinde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine, bu görüşlerin demografik bilgilerine göre ve algın öğrenme durumu/araçlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediklerine ilişkin elde edilen bulgularla ilgili tartışmalara ve sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

“Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik sonuçlar şunlardır:

Öğretmen adayları algın öğrenme ortamlarına orta düzeyde katılarak algın öğrenme gerçekleştirmiştir. Yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ilk algın öğrenme ortamının tarihi yerler olduğu tespit edilmiştir. Tarihi yerlere yapılan gezilerle, tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığın arttığına yönelik görüşü kabul etmişlerdir. Akça Berk (2017) tarafından yapılan bir çalışmada benzer olarak, algın öğrenme ortamları olan müzelerde ve tarihi mekanlarda öğrencilerin yaratıcı drama çalışmaları ve tarihi canlandırmak gibi bu mekanlarla doğrudan iletişime geçtiği uygulamalar ile öğrencilerin tarihsel düşünme ve empati becerilerinin gelişebileceği ve bu mekanlara ilişkin farkındalığı artırabileceği vurgulanmıştır. Uztemur, Dinç ve Acun'un (2017) yapmış oldukları eylem araştırması kapsamında 36 öğrenci ile Manisa şehri sınırlarında yer alan Sultaniye Külliyesi, Sard Antik Kenti, Muradiye Külliyesi, Tarihi Kula Evleri, Manisa Müzesi, Manisa Ulu Cami, Tıp Tarihi Müzesi, Ravika Köyü Müzesi ve Klasik Araç Müzesi'nde çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerle öğrencilerin müze ve tarihi mekân algılarının ve müzelere bakış açılarının nasıl ve ne yönde değişim gösterdiğini bulmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzelerin amaç ve işlevlerine yönelik algı ve görüşlerinde önemli değişimlerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müzelerin ve tarihi

mekânların ders işlenecek yerler olduğu bilincini edinmişlerdir. Müzelerin ve tarihi mekânların estetik, kültürel ve sanatsal gelişmişliğin somut göstergesi olduklarını anlamışlardır. Uygulamalardan önce müzelerin sadece Türk kültürüne ait eserleri sergilediğini düşünürlerken bu uygulamalarla birlikte müzelerin değişik toplumlar ve kültürlere ait eserleri sergilediğini de görmüşlerdir. Ayrıca mevcut araştırmadan da elde edilen sonuçla benzer olarak tarihi eserlerin korunmasının önemi, uygulamalar sonrasında daha çok öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

İkinci yüksek düzeyde katılım gösterdikleri algın öğrenme ortamı ise sosyal kulüplerdir. Sosyal kulüplere katılarak bilinçli ve duyarlı bir birey olacaklarını düşünmüşlerdir. Akar ve Nayir (2015) çalışmalarında ise lise öğrencileri sosyal kulüp çalışmalarını etkisiz bulmuş ancak ilköğretim öğrencileri etkili bulmuştur. Etkili olmasının nedeni mevcut çalışmadan elde edilen sonuca benzer olarak kişisel gelişimlerine katkı sağlamasıdır. Bu katkı, sosyal kulüp çalışmaları sonucunda öğrencilerin kendini tanıması, bireysel farklılıkların olabileceğini fark edip saygılı olması ve hoşgörülü olma yönünde gerçekleşmiştir. Ancak toplumsal sorunlara çözüm geliştirme, planlı çalışma ve problem çözme becerisi kazanma konusunda etkili olmadığı da tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak ise sosyal kulüp etkinliklerinin bu becerilerin kazanılmasında yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği belirtilmiştir. Bir başka çalışmada ise (Eskici ve Aktaş, 2014) üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgularda da öğrenci kulüplerinin öğrencilerin kendilerini geliştirme fırsatı sunduğu ve aynı zamanda öğrencilerin sosyal çevrelerinin genişlemesini sağladığı tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler ise öğrenci kulübü çalışmalarının kendilerine hiçbir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise özel okul ile devlet okullarındaki sosyal kulüp etkinlikleri, rekreasyonel açıdan karşılaştırılarak değerlendirilmiştir (Özkaptan, 2007). Devlet okullarındaki öğrencilerin sosyal kulüp etkinliklerini sadece boş zamanlarını değerlendirmek için katıldıkları ve verilen görevleri de sorumluluklarını yerine getirmek için yaptıkları ve öğrencilerin sadece yarısı bu kulüplerin amaç ve faydalarını bildikleri tespit edilmiştir. Özel okullardaki öğrencilerin ise sosyal kulüp etkinliklerine sevdikleri işlerle meşgul olmak ve o alanlardaki yenilikleri öğrenmek için katıldıkları, verilen görevleri isteyerek ve severek yaptıkları ve bu öğrencilerin% 85 oranında kulübünün amaçlarını ve kendisine olan faydalarını bildiği ve bu konuda daha bilinçli oldukları belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak algın öğrenme ortamı olarak sosyal kulüp

faaliyetleri hem özel hem de devlet okullarında ayırt edilmeksizin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmeli ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlanmalıdır.

Sosyal kulüplerden sonra hayvanat bahçeleri/su parkları/botanik bahçeleri/milli parklar/doğa merkezleri gibi algin öğrenme ortamlarına yüksek düzeyde katılım olmuştur. Bu ortamlar önceden hiç görmedikleri pek çok canlı türü hakkında bilgi edinmelerini sağlayabilir. Aynı zamanda yapılan ziyaretlerle bu ortamların korunmasına yönelik bilinci ve sorumluluk duygusunu da arttırabilir. Benzer olarak Yavuz (2012) yüksek lisans tezinde, öğrencilerin sınıfta hayvanlarla ilgili öğrendiği teorik bilgileri, hayvanat bahçesinde gözlemleyerek yerinde öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Yaşar ve Şeremet (2008) ise milli parklara yapılan gezilerin, milli parka ilişkin bilgi, bilinç ve sorumluluk açısından kazanımların arttırdığını tespit etmiştir. Oğurlu'nun (2016) katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlerin oluşturduğu bir doğa eğitimi projesi kapsamında yaptığı araştırma sonucunda öğretmenler aldıkları eğitimle, yaşayarak öğrenme fırsatı bulmuşlar, öğrencilerine, öğretebilecekleri ve yaşatabilecekleri birçok bilgi ve materyal kazanmışlar, doğal ortamdaki canlıları yerinde gözlemleyerek onların yaşama ortamlarını daha iyi tanıyabilmişlerdir. Şahin ve Sağlamer Yazgan (2013) ise su arıtma tesisi, botanik bahçesi ve hayvanat bahçesine yapılan gezilerle ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisinin belirlenmeye çalıştıkları çalışmalarında, buralarda yapılan etkinliklere katılan deney grubunun kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin duyarak, görerek, tadarak, koklayarak dokunarak ve gözlemleyerek daha kalıcı bilgiyi edinmiş olmaları gösterilmiştir.

Yüksek düzeyde katılımın olduğu dördüncü algin öğrenme ortamı ise müzelerdir. Müzelere yapılan bu geziler ile yaşadıkları dünyayı görerek, duyarak ve dokunarak daha iyi anlamışlardır. Dilli (2017) öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada da müzelerin yaparak-yaşayarak öğrenme sayesinde aktif öğrenmeyi sağladığını ifade etmiştir. Meydan ve Akkuş (2014) ise yaptıkları çalışmada müze gezilerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasında öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini nasıl etkileyeceği, müze gezisinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasında ne gibi etkileri olduğu ve bu tür çalışmaları mesleğe atıldıklarında uygulamayı düşünüp düşünmedikleri, düşünüyorlarsa nasıl yapacakları gibi hususları araştırmışlardır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2011-2012 bahar yarıyılında Sosyal Bilgiler Öğretimi

dersini alan toplam 32 öğrenciye uygulanan açık uçlu soru formundan elde edilen verilere göre müze gezilerinin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı, tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu, öğrenciler öğretmenliğe adım attıklarında bu tür çalışmaları mümkün olduğu ölçüde kullanmayı planladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Algın öğrenme ortamlarından yararlanmanın ve öğrenmenin gerçekleşmesinin düşük düzeyde kaldığı ortamlardan ilki bilim merkezleridir. Bozdağan (2008) ve Çıgırık'ın (2016) da belirttiği gibi ülkemizde bilim merkezleri az olduğu için algın öğrenme ortamı olarak düşük düzeyde ziyaret edilmiştir. Ancak Altıntaş'ın (2014) yapmış olduğu araştırmada bilim okulunda 1 günlük eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla akademik başarılarında olumlu yönde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak informal öğrenme ortamında verilen eğitim sonucunda, öğrencilerin tutumlarında bir fark saptamamışlardır. Ancak Kalkan ve Türk (2012) eğitim sistemlerinde doğanın işleyiş mekanizmalarının öğretimini ön planda tutan ve eğitimi klasik sınıf ortamından çıkaran batılı ve gelişmiş ülkeler gibi bilim merkezleri, sanat merkezleri, botanik bahçeleri, planetaryum ve gözlemevleri kurarak öğrencilerin görerek, dokunarak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece öğrenciler algın öğrenmelerini de gerçekleştirmiş olacaktır.

Düşük düzeyde katılımın gerçekleştiği diğer bir ortam ise sanayi kuruluşları ve üretim merkezleridir. Buralara yapılacak olan gezilerle üretimin aşamalarının görülmesi mümkündür. Bu durum, Bozdağan, Okur ve Kasap 'ın (2015), okul dışı çevrelerde bir gezinin nasıl planlanacağını göstermek ve böyle bir uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerine olan etkisini tespit etmek amacıyla Karadere Tarım Ürünleri Fabrikasına yapmış oldukları geziden de anlaşılmıştır. Öğrenciler ilk elden bilgi alma ve gözlem yapma imkânı bulduklarını ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Akgün, Doruk ve Tokur (2017) ise, öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için doğal tabiat alanları, göller ve ormanlık alanlar, evsel atık suların deşarj edildiği alanlar, fabrikalar ve arıtım tesislerin bulunduğu alanlara geziler düzenlemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu geziler sayesinde öğretmen adayları çevreye ve çevre eğitimi konusunda yeni bilgiler edindikleri belirtmişlerdir. Doğal afetler, biyolojik çeşitlilik, ormansızlaştırma, hava kirliliği, toprak kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, altyapı yetersizlikleri, kimyasal atıklar, tarımsal aktiviteler gibi etmenlerin çevre sorunlarına yol açabileceğini gözlemlemişlerdir. Sonuç olarak bu bilgilerini ve



gözlemlerini öğrencilerine aktararak onları çevre konusunda bilinçli ve duyarlı olarak yetiştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak sanayi kuruluşları ve üretim merkezlerine yapılan gezilerin aynı zamanda çevrelerine verdikleri zararların öğrenilmesi ve bunlara karşı duyarlı olunması açısından da önemlidir.

Tatar ve Bağrıyanık (2012, 887-888) fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı öğrenime yönelik yaptığı araştırmada, bu öğretmenlerin sivil toplum örgütleri, , hastane, sağlık ocağı, eczane vb. sağlık kuruluşları, üniversite, özel kuruluşlar, bilim/sanat merkezleri, doğal alan (mağara, maden vb.), müze, sanayi kuruluşları, izci kampları, tarihi sit alanları, milli park, botanik park, hayvanat bahçesi, akvaryum, gençlik merkezleri ve yaz kampları gibi algin öğrenme ortamlarında etkinlikler düzenlediklerini tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise burada yapılan etkinliklerle öğrencilerin performansları değerlendirebildiklerini, ilgi ve meraklarını uyandırdığını, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini ve eksikliklerini giderip pekiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmada geçen çoğu algin öğrenme ortamının kullanıldığı bu araştırmada yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere benzer sonuçlar tespit edilmiştir.

### **5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar**

“Öğretmen adaylarının algin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, demografik bilgilerine (cinsiyet, üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenlerine) göre anlamlı fark göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuçlar şunlardır:

Öğretmen adaylarının algin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır ve bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Kadın öğretmen adaylarının algin öğrenme ortamlarına erkek öğretmen adaylardan daha fazla katıldığı ve bu noktada kadın öğretmen adaylarının algin öğrenmelerin erkek öğretmen adaylara oranla daha çeşitli olduğu söylenebilir. Farklı olarak Yaşar ve Şeremet (2008), algin öğrenme ortamlarından biri olan milli parklara ziyaret edenlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında cinsiyetin milli parklar eğitimine yönelik bilgi, görüş ve bilinç durumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının algin öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde öğrenim gördükleri üniversiteye göre de anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark, Bartın

Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile Anadolu Üniversitesi öğretmen adayları ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi öğretmen adayları arasında olup Bartın Üniversitesi lehinedir. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları sıra ortalamalarının birbirine yakın olmasının nedeni olarak ise üniversitelerin algın öğrenme ortamlarına katılıma etkisinin az olduğu ifade edilebilir.

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına katılımlarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha çok olduğu bulunmuştur. Bu bölümlerin öğretim programlarının içeriğinin algın öğrenme ortamlarında daha çok bulunmalarına olanak sağlaması bunun nedeni olarak gösterilebilir. Benzer şekilde Saraç da (2017) okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış araştırmaların en fazla fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında olduğunu tespit etmiştir. Çünkü bu alanlardaki konular, algın öğrenme ortamlarında etkinliklerin ve uygulamaların yapılmasına elverişlidir. Bununla birlikte algın öğrenme ortamlarına düşük düzeyde katılım gösteren ise okul öncesi ve Almanca programlarında öğrenim gören öğrencilerdir.

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Annesi lisans mezunu olan ve okuma-yazma bilmeyen öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına katılımları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur.

Ayrıca öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde anne mesleğinin de etkisi tespit edilmemiştir. Araştırmada kullanılan baba eğitim düzeyi ve baba mesleği değişkenlerine göre, öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar**

“Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri, algın öğrenme durumu/araçlarına(televizyon izlemeye ayırdıkları günlük süre, televizyonda en çok izledikleri programlar, webte gezinmeye günlük ayırdıkları süre, webte en çok ziyaret ettikleri internet siteleri, kitap okumaya ayırdıkları günlük süre ve en çok okudukları

kitap/eser türü değişkenlerine) göre anlamlı fark göstermekte midir?" alt problemine yönelik sonuçlar şunlardır:

Televizyon izlemeye ayrılan günlük süre değişkenine ve televizyonda en çok izlemeyi tercih ettikleri programlara göre öğretmen adaylarının, algın öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer şekilde web sayfalarında gezinmeye ayrılan günlük süre değişkenine ve web sitelerinde en çok ziyaret ettikleri sayfalara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Televizyonun ve internetin en ulaşılabilir algın öğrenme araçları olduğu düşünüldüğünde ikisinin de uygun birer algın öğrenme ortamı oluşturacak şekilde kullanılmadığı ifade edilebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının televizyon programlarından en çok yerli dizi/sinema izlemeleri ile web sitelerinden en fazla facebook gibi sosyal medya sayfalarını ziyaret etmeleri de neden olarak gösterilebilir.

Sosyal ağ olarak Facebook'un eğitime yönelik etkililiğini araştıran İşman ve Albayrak (2014) ise, araştırmaya katılan öğrencilerden elde ettikleri bulgulardan, Facebook grubunun erişim ve iletişim konuları başta olmak üzere birçok açıdan kullanışlı olduğunu, ödev grubu çalışmalarına katkıda bulunduğunu, kişisel gelişimlerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda Facebook'un bağımlılık yaratarak öğrencilerin gereğinden fazla Facebook'ta vakit geçirme eğilimde oldukları sonucuna da ulaşmışlardır. Bu çalışmada, Facebook'un formal eğitimdeki etkililiğin hem olumlu hem de olumsuz şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının %57,8'i günde 2-3 saatini web sayfalarında gezinmeye ayırmakta ve %41,9 oranıyla en çok sosyal medya sayfalarını ziyaret ederken eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım amaçlarının incelendiği bir çalışmada, (Tüyzün, Balaman ve Atalar, 2012) araştırmaya katılan öğrencilerin %40,4 oranla 1 saatten az internet kullandıklarını ve böylece bu öğrencilerin çoğunluğunun internet bağımlısı olmadığını tespit etmişlerdir. İnternet kullanımının ise %94 gibi yüksek bir oranla iletişim amaçlı (metin, video ve resim paylaşma, online olarak sesli ve görüntülü olarak iletişim kurma) kullanıldığını bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde kitap okumaya ayrılan günlük süreye göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Günde bir saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında; günde 2-3 saat kitap okuyan öğretmen adayları ile hiç kitap okumayan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Önemli bir algın öğrenme aracı olan kitapların öğretmen adaylarının algın öğrenmelerine ilişkin kazanımlar sağladığı iddia edilebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının algın öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinde en çok okunan kitap/eser türüne göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuca yönelik olarak yaşam boyu öğrenmenin yaşam boyu sürmesinin en önemli sağlayıcısı olan algın öğrenme ve algın öğrenme ortamları çerçevesinde yapılması gerektiği düşünülen araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1. Algın öğrenme ortamlarının belirlenmesi için farklı üniversitelerde, ortaöğretim kurumlarında, meslek gruplarında farklı değişkenler doğrultusunda araştırmalar yapılabilir.
2. Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de algın öğrenmenin giderek artan önemi dikkate alınarak bu konuda yapılan çalışmaların niceliği ve niteliği artırılmalıdır.
3. Algın öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar sadece iş yerinde algın öğrenmeye odaklanmamalı, farklı alanlarla da teorik ya da uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Algın öğrenme ortamları ve bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmeyi sağladığını konu alan çalışmalar yapılmalıdır.
5. Algın öğrenme herhangi bir yaş grubuyla sınırlı olmadığı için yapılacak çalışmaların hedef kitlesi çeşitlendirilebilir.
6. Algın öğrenmeye, eğitimin her kademesinde öğrencilerin dikkati çekilerek bilinçli öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Akça Berk, N. (2017). Müze ve tarihi mekanlarda uygulanan anlatıcı terminolojisi tarih eğitimine nasıl dahil edilebilir?. *Milli Eğitim*, 214, 269-287.
- Akgün, A., Doruk Ü. ve Tokur, F. (2017). Gözlem gezisi yönteminin öğretmen adaylarının çevreye ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 65-82.
- Akın, B., Ergem, Ö., Güleroğlu, M. ve Gürbüz, T. (2013). E-öğrenme ve sosyal ağlar. XV. *Akademik Bilişim Konferansı*, 23-25 Ocak 2013 (pp. 741-745). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. C.C. Aktan (Ed), *Değişim Çağında Yüksek Öğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aktekin, S. (2015). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 103-111.
- Alakurt, T. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş ortamlarındaki informal öğrenme davranışları. *Elementary Education Online*, 14(3), 934-945.
- Alptekin, C.Ü., İmal, B. ve Öner, N. (2010). Ülkemizde doğal korunan alanlar ve milli parklarda alınabilecek sivilkültürel önlemler. III. *Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Bildiriler Kitabı III*, (pp. 915-926). Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin.
- Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Altuğ Turan, İ. ve Malkoç True, E. (2016). Kentsel bir dış mekân olarak hayvanat bahçeleri: Türkiye'den öne çıkan örnekler. *ADÜ Ziraat Dergisi*, 14(2), 23-28. doi: 10.25308/aduziraat.307444.
- Arabacıoğlu, F.P. ve Aydemir, I. (2007). Tarihi çevrelerde yeniden değerlendirme kavramı. *YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi*, 2(4), 204-212.
- Atabek Yiğit, E. (2011). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. In C. Laçın Şimşek (Ed.). *Sanayi kuruluşları* (pp. 105-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Avrupa Komisyonu. (2015). *What is lifelong learning?*. Erişim adresi: [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what\\_islll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html)
- Bağcı, E., (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Balçın, M.D. ve Yavuz Topaloğlu, M. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkokul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi: Bilim merkezi örneği. *Sınıf dışı Öğrenme Sempozyumu 11-14 Eylül 2018* (pp. 112-113). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: a field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 225-243.
- Barutçu, E. ve Haşiloğlu, S.B. (2010). İnternet'in informal ve viral iletişim aracı olarak kullanımı. *IUYD*, 1(2), 5-16.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. (2. Baskı) Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bennett, E. (2012). A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model. *Adult Education Research Conference*. Erişim adresi: <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3>

- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (1), 19-41.
- Bozdoğan, A.E., Okur, A., ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: bir fabrika gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 7(2).
- Burkut, E.B. (2018). Bilim merkezlerinin mekansal tasarım-kullanım bağlamında incelenmesi: Konya Bilim Merkezi örneği. *Uluslararası Yeşil Başkentler Kongresi, 8-11 Mayıs 2018* (pp. 1018-1028). Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (9. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carliner, S. (2012). *Informal learning basics*. Amerika Birleşik Devletleri: American Society for Training & Development.
- Comission Staff Working Paper. *A Memorandum on Lifelong Learning*. (2000). Brussels: Commussion of the European Communities. Erişim adresi: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf).
- Cranz, G. ve Boland, M. (2003). The ecological park as an emerging type (Research and Debate). *Places*, 15(3), 44- 47.
- Cseh, M., Watkins, K.E., Marsick, V.J. (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. *Paper at the meeting of the Academy of Human Resource Development*, Baton Rouge, LA, USA.
- Colley, H., Hodkinson, P. ve Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain: a consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning

Institute, Leeds. Erişim adresi: [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm)

Cuinen, S., Heymans, P.J., Meeus, N., Van den Wouwel, J.V., Dorst, Vereycken, C. ve Verwimp, S. (2015). *Informal Learning Guide. A systematic mix-method study of learning analytics for informal learning in the workplace: The What, Why and How*. European Association for Practitioner Research On Improving Learning. Erişim adresi: [https://www.eapril.org/sites/default/files/2017-03/ILG\\_Report.pdf](https://www.eapril.org/sites/default/files/2017-03/ILG_Report.pdf)

Çabuk, D. (2017). Türkiye’de faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının itibarını ölçmek. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 8(15), 233-258.

Çavuş, R., Umdü Topsakal, Ü. ve Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 15-26.

Çığırık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *İnfomal Ortamlarda Araştırma Dergisi*, 1(1), 79-97.

Çıldır, Z. (2007). *Öğretmenlerle müzede yetişkin eğitimi-Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoban, B. ve Coşkuner, Z. (2010). Milli eğitim bakanlığı gençlik kamplarının analizi ve katılımcı gençlerin memnuniyet düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 16-27.

Dehnbostel, P., Seidel, S. ve Stamm-Reimer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. Bonn, Hannover. Erişim adresi: [https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12\\_voevz\\_agbfn\\_10\\_dehnbostel\\_1](https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_10_dehnbostel_1).

Demir, S. (2008). *İnfomal eğitim ve işyerinde öğrenme*. Erişim adresi: <http://www.dergimiz.biz/informal-egitim-ve-isyerinde-ogrenme.htm>.

Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 214, 303-316.



- Dinç, E., Erdil, M. ve Keçe, M. (2011). Uşak Üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 279-297.
- Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, Milli Parklar Dairesi Başkanlığı. (2018). *Türkiye'nin Tabiat Parkları*. Erişim adresi: <http://www.milliparklar.gov.tr/korunan- alanlar/tp>
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit*. Bonn: BMBF Publik. Erişim adresi: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das\\_informelle\\_lernen.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/das_informelle_lernen.pdf)
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In A. Jones (Ed.), *British Journal of Educational Psychology* (pp. 113–136). Great Britain: The British Psychological Society.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and Learning. In Billett S. (Ed.), *Learning through practice. Professional and practice-based learning*, vol 1. (pp. 37-58). Dordrecht: Springer.
- Erbay, F. (2017). Müzelerin eğitim ve tasarım atölyelerinde informal eğitim. *Millî Eğitim*, 214, 239-253.
- Erduran, F. ve Cırık, U. (2011). Gelincik Dağı Tabiat Parkı'nın rekreasyonel peyzaj değerlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 63-77.
- Ertas, H., Şen, A.İ. ve Parmasızoğlu, A. (2015). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 178-198.

- Esentaş, M., Özbey, S. ve Güzel, P. (2017). Gençlik ve spor bakanlığı kamp uygulamalarının gençlik kampı liderlerine göre değerlendirilmesi. *Spormetre*, 15(2), 73-78.
- Eskici, M. ve Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci klüplerine ilişkin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(ÖZEL)), 31-40.
- Falk, J. H. and L. M. Adelman. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching* 40(2), 163- 176.
- Falk, J.K., Reinhard, E.M., Vernon, C.L., Bronnenkant, K., Deans, N.L. ve Heimlich, J.E. (2007). *Why zoos ve aquariums matter: Assessing the impact of a visit to a zoo or aquarium*. Silver Spring MD: Association of Zoos and Aquaria. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/253004933\\_Why\\_Zoos\\_Aquariums\\_Matter\\_Assessing\\_the\\_Impact\\_of\\_a\\_Visit\\_to\\_a\\_Zoo\\_or\\_Aquarium](https://www.researchgate.net/publication/253004933_Why_Zoos_Aquariums_Matter_Assessing_the_Impact_of_a_Visit_to_a_Zoo_or_Aquarium)
- Fenwick, T., Tennant, M. (2004). Understanding adult learners. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era adult and training* (pp. 55-73). Sydney: Allen ve Unwin.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fischer, M., Huber, K., Mann, E. ve Röben, P. (2014). *Informelles Lernen und dessen Anerkennung aus der Lernendenperspektive– Ergebnisse eines Projekts zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg*. A+B (Forschungsberichte Nr. 15 /2014). Bremen, Karlsruhe, Oldenburg, Weingarten: A+B Forschungsnetzwerk.
- Göksan, T.S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı 2-4 Aralık 2010*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler. In F. Güneş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (pp. 4-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Güntüç, S., Odabaşı, S. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2) 309 -325.
- ICOM Uluslararası Müzeler Konseyi. (2007). *According to the ICOM Statutes*, adopted during the 21st General Conference in Vienna, Austria, Erişim adresi: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>.
- İşman, A. ve Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (3. Basım)Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, H. ve Türk, C. (2012). Bilim merkezleri ve planetaryumların eğitimdeki yeri ve önemi. *Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, 26-27 Mayıs 2012*, Bursa
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde sınıf-okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar. In R. Aksu (Ed.). *Türkiyede eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler ve çözüm önerileri I* (pp. 47-84). Ankara: Maya Akademi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H.E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Levenberg, A., Caspi, A. (2010). Comparing perceived formal and informal learning in face-to-face versus online environments. *Interdisciplinary Journal of E Learning and Learning Objects*, 6, 323-333. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/280875950\\_Comparing\\_Perceived\\_Form](https://www.researchgate.net/publication/280875950_Comparing_Perceived_Form)

al\_and\_Informal\_Learning\_in\_Face-to-Face\_versus\_Online\_Environments/  
download

Lin, Y.-M., Lee, P.-C. (2014). Informal Learning: Theory and Applied. *International Journal of Business and Commerce*, 3(5). 127-134. Erişim adresi: <https://www.ijbcnet.com/3-5/IJBC-14-3517.pdf>

Livingstone, D.W. (2001). *Adults' informal learning: Definition, findings, gaps and future research*. NALL Working Paper #21. Human Resources Development Canada. Erişim adresi: <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>

Lohman, M.C. (2005). A survey of personal and environmental factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.546.6902&rep=rep1&type=pdf>

Malkoç, E. ve Küçükerbaş, E.V. (2004). Aquaparkların (su parklarının) planlama ve tasarım ilkeleri üzerine bir araştırma. *Ege Üniv. Ziraat Fak. Dergisi*, 41(3), 197-208.

Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., O'Connor, N.B. (Ed). (2010). *The SAGE Handbook Learning*. Los angles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.660332>

Marsick, V. J., and Volpe, M. (1999). "The nature of and need for informal learning. *Advanced in Developing in Human Resources*, 1(3), v-viii. Doi: 10.1177/152342239900100302.

Marsick, V.J., Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for Adult and Continuing Education*, (89), 25-34. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1002/ace.5>

Marsick, V.J. (2006) Informal strategic learning in the workplace. In Streumer, J.N. (Ed.) *Work-related Learning in the Workplace* (pp. 51-69). Dordrecht: Springer.

- Marsick, V.J., Watkins, K.E. Callahan, M.W. ve Volpe, M. (2006). Reviewing theory and research on informal and incidental learning. *Academy of human resource development international conference, Columbus*. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492754.pdf>.
- McGivney, V. (1999). *Informal learning in the community: trigger for change*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Erişim adresi: <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- Mercin, L., ve Alakuş, A. O. (2005). Anadolu güzel sanatlar liseleri programlarının “müze eğitimi ve uygulamaları” dersi açısından değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi: Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*, 8, 1-10.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi. (2016). *Müze Profesyonelleri Projesi Türk Müzeciliğinde Mevcut Durum Analizi*. Erişim adresi: <https://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/44cbbe9f-e57b-40e1-bd9f-6579a16cb620/Q1.Mevcut%20Durum%20Analizi-1.pdf>
- Müdürrisoğlu, H., Yerli, Ö., Altanlar Turan, A. ve Duru, N. (2005). ROS (rekreasyonel fırsat dağılımı) yöntemi ile Abant Tabiat Parkı’nda kullanıcı memnuniyetinin belirlenmesi. *Tarım Bilimler Dergisi*, 11(4), 397-405.
- OECD, (2014) *Recognition of non-formal and informal learning*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnonFormalandinformallearning-home.htm>
- Oğurlu, İ. (2016). Bir doğa eğitim projesinin katılımcı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 59-101.
- Önal, S. ve Sağır, M. (2018). Ankara kent parklarının kullanımının belirlenmesi. *Ankara Araştırmaları Dergisi Journal of Ankara Studies*, 66(1), 77-90.

- Özçelik, H., Dutkuner, İ., Balabanlı, C., Akgün, İ., Gül, A., Karataş, A., Kılıç, S. ve Deligöz A. (2006). Süleyman Demirel Botanik Bahçesinin Tanıtımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 352-373.
- Özen, A.S. (2017). Türkiyede b grubu hayvanet bahçeleri ve akvaryumların durumu. *Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 36, 73-80.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi. Yaşayarak ve gelişerek öğrenme (Öğrenmeye psikolojik bir bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (6), 1-16.
- Özkaptan, E. (2007). *Okullardaki sosyal klüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi (Adapazarı ortaöğretim kurumları örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Park, Y., Heo, G.M. ve Lee, R. (2011). Blogging for informal learning: Analyzing learning perspective. *Educational Technology ve Society*, 14 (2), 149–160. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/a6c7/c46078ebc79032584b3fccdd8c883ae9ceee.pdf>
- Randler, C., Baumgartner, S., Eisele, H. ve Kienzle, W. (2007). Learning at workstations in the zoo: A controlled evaluation of cognitive and affective outcomes. *Visitor Studies*, 10(2), 205–216. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/3603544/Learning\\_at\\_Workstations\\_in\\_the\\_Zoo\\_A\\_Controlled\\_Evaluation\\_of\\_Cognitive\\_and\\_Affective\\_Outcomes](https://www.academia.edu/3603544/Learning_at_Workstations_in_the_Zoo_A_Controlled_Evaluation_of_Cognitive_and_Affective_Outcomes)
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 3(2), 60-81.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Erişim adresi: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>
- Şahbaz, R.P. ve Altınay, M. (2015). Türkiye’deki milli parkların rekreasyon faaliyetleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(3), 125-135.

- Şahin, F. ve Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Talukder, S.H. (2015). *The role of organization-level factor on informal learning*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Turku Üniversitesi, Finlandiya. Erişim adresi: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/120158/TSEgraduTalukder.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tatar, N ve Bağrıyanık, K . (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), 882-896. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8587/106693>
- Tezbaşaran A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Türkmen, H., Topkaç, D.D. ve Atasayar Yamık, G. (2016). İnfomal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin canlıların sınıflandırılması ve yaşadığımız çevre konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 174-197.
- Tüysüz, C., Balaman F. ve Atalari T. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanım amaçlarının belirlenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 251-260.
- Uçar, M. (2014). İlköğretim düzeyinde kültür varlığı ve koruma konularındaki eğitiminin etkinliği ve sivil toplum örgütlerinin eğitime katkısının değerlendirilmesi. *MEGARON*, 9(2), 85-102.
- UNESCO. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. International Bureau of Education.

- Ünal, F. ve Adıyaman, A. (2017). Algın öğrenme. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) 12/4, 531-552.doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11372>
- Ünal, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları. In A. Uzunöz (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleri* (cilt-1, pp. 443-463). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünsal, S. (2017). Sosyalleşmede Ddğişen roller: Kitle iletişim araçları ve informal eğitimin artan önemi. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 1(2), 59-72.
- Walden, P. R., Bryan, V.C , ve Rumlall, S. (2011). Informal learning in the workplace: a comparison of two models. *International Journal Human Resources Development and Management*, 11(1), 2011, 1-15. Erişim adresi: [www.researchgate.net/publication/271516345\\_Walden\\_P\\_R\\_Bryan\\_VC\\_Rumlall\\_S\\_2011\\_Informal\\_learning\\_in\\_the\\_workplace\\_a\\_comparison\\_of\\_two\\_models\\_International\\_Journal\\_Human\\_Resources\\_Development\\_and\\_Management\\_111\\_2011\\_1-15](http://www.researchgate.net/publication/271516345_Walden_P_R_Bryan_VC_Rumlall_S_2011_Informal_learning_in_the_workplace_a_comparison_of_two_models_International_Journal_Human_Resources_Development_and_Management_111_2011_1-15)
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Paris: OECD. Erişim Adresi: [http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD\\_RNFIFL2010\\_Werquin.pdf](http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf)
- Wiegand, F., Kubisch, A., ve Heyne, T. (2013). Out- of- school learning in the botanical garden: Guided or self – determined learning at work stations? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 161-168. Erişim adresi: <http://daneshyari.com/article/preview/372666.pdf>
- Yaşar, O., ve Şeremet, M. (2008). Türkiye’de milli park eğitimi ve milli park eğitimine ilişkin bir araştırma: Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,1 (5), 910 – 942.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.



- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012) İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *Conference: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağıışı ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50.
- Yıldırım, İ.E. (2015). *İstatistiksel araştırma yöntemleri. Araştırma tasarımı- örnekleme,- veri toplama teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitimin temel kavramları. In H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (pp. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, S. ve Yüksek, G. (2012). Tarih eğitiminde müzeler, yerel tarih (gezi-gözlem) etkinliklerinin gelecekte turizme katkısı. N. Kozak ve B. Özdemir (Ed.), *II. Disiplinlerarası Turizm Araştırmaları Kongresi, 12-15 Nisan 2012* (pp. 334-349). Ankara, Detay Yayıncılık.

## EKLER

### EK 1. Bartın Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36823621-302.08.01-E.1700067105  
Konu : Araştırma İzni

19/10/2017

Sayın Okutman Ayşe Adıyaman

İlgi : 12.10.2017 tarihli ve 1700065439 sayılı yazınız.

İlgi dilekçeniz gereğince "**Algın Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi**" konulu araştırma öneriniz ile ilgili veri toplama araçlarını uygulamanızın uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın yazısı ekte sunulmuştur. Bilgilerinize sunulur.

*e-İmzalıdır*  
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ  
Müdür

Ek: 12.10.2017 tarihli 1700065439 sayılı yazı

Belge Doğrulamak İçin: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden DTCPEAC kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Kutlubey Kampüsü- Yazıcılar Köyü/BARTIN  
Bilgi İçin İrtibat : Suzan Esen - Memur  
Telefon : (0 378) 5011000 - 2305  
Belgegeçer No : (0 378) 2235021  
e-posta : [suzanesen@bartın.edu.tr](mailto:suzanesen@bartın.edu.tr)  
İnternet Adresi : <http://www.bartın.edu.tr/>

1700067105 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Nuriye Semerci tarafından 19.10.2017 tarihinde güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1

## EK 2. Anadolu Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 30/11/2017-E.134321



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik  
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01  
Konu : Ayşe ADIYAMAN'ın Yüksek Lisans  
Tezi Uygulama İzin Talebi

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 17/10/2017 tarihli ve 36823621-1700066405 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe ADIYAMAN'ın Doç. Dr. Fatma ÜNAL'ın danışmanlığında BAP kapsamında hazırladığı "Algın Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması, Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş olup, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama yapması, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.  
Bilgilerinize arz/rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof. Dr. Aydın AYBAR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:  
Gereği:  
Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEA5B728Y> Pin Kodu: 87791  
Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir  
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16  
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi İçin: Bediha AKSAN  
Unvan: Büro Personeli  
Telefon No: 1352



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

## EK 3. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 36823621-302.08.01-E.1700068751  
Konu : Araştırma İzni

27/10/2017

Sayın Okutman Ayşe Adıyaman

İlgi : a) Yazı İşleri Şube Müdürlüğünün 25.10.2017 tarihli ve 12240456-600-E.1700068237 sayılı yazısı.  
b) 12.10.2017 tarihli ve 1700065439 sayılı yazınız.

İlgi b) dilekçeniz gereğince "**Algın Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi**" konulu araştırma öneriniz ile ilgili veri toplama araçlarını uygulamanızın uygun görüldüğüne dair Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü (Genel Sekreterlik)' nün 24.10.2017 tarihli ve 23845617-044.04.01/-1 sayılı yazısı ilgi a)'da bulunan Üniversitemiz Yazı İşleri Şube Müdürlüğünün 12240456-600-E.1700068237 sayılı 25.10.2017 tarihli yazısı ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize sunulur.

*e-İmzalıdır*

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK  
Müdür V.

Ek: 25.10.2017 tarihli 12240456-600-E.1700068237 sayılı yazı

Belge Doğrulamak İçin: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden 33EAFM7 kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Kutlubey Kampüsü- Yazıcılar Köyü/BARTIN  
Bilgi İçin İrtibat : Suzan Esen - Memur  
Telefon : (0 378) 5011000 - 2305  
Belgegeçer No : (0 378) 2235021  
e-posta : [suzanesen@bartın.edu.tr](mailto:suzanesen@bartın.edu.tr)  
İnternet Adresi : <http://www.bartın.edu.tr/>

27.10.2017 tarihli ve 1700068751 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ahmet Volkan Yüzüak tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1

## EK 4. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/10/2017-E.14860



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 55545571-302.99  
Konu : Araştırma İzni.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 17.10.2017 tarihli ve E. 1700066405 sayılı yazınız.  
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 25/10/2017 tarihli ve 41132 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe ADIYAMAN'ın "Algın Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi" isimli tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine uygulama yapması uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. İrfan Ersin AKINCI  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**Hurşide US**  
Memur  
BELGEİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR.  
30.10.2017

**Evrak Doğrulama İçin:** <http://ebys.ksu.edu.tr/enVision/Dogrula/6LUMBJ>  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -  
Onikişubat/Kahramanmaraş  
Telefon No: +90 (344) 300 11 41 Faks No: +90 (344) 300 11 42  
E-Posta: ksuoğrencisleri@gmail.com İnternet Adresi: <http://oidb.ksu.edu.tr>  
Kep Adresi: ksu.kahramanmaraş@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Hurşide US

Unvan: Memur



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <http://ebys.ksu.edu.tr/enVision/Dogrula/6LUMBJ> adresinden yapılabilir.

## EK 5. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 88249623-100-E.5633  
Konu : Araştırma İzni (Ayşe ADIYAMAN)

24/10/2017

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
Agdaci Köyü Yolu 74100 Merkez/Bartın

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 17/10/2017 tarihli ve 36823621-E.1700066405 sayılı yazısı.

İlgi yazınızda bahsi geçen Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Ayşe ADIYAMAN'ın tez çalışması için Üniversitemiz Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulaması uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

---

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR AYŞEGÜLAVCI  
Telefon: +90 (384) 228 10 00 Faks: +90 (384) 228 10 37  
Elektronik Ağ: <http://www.nevsehir.edu.tr> [nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr)  
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Evrak teyidi <https://ebys.nevsehir.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 0AKY-U7ZG-8NMH kodu ile yapılabilir

## EK 6. Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma İzin Belgesi



**EDİS**

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

**T.C.**  
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ**

Sayı : 36994665-302.08.01-E.1710300029  
Konu : Araştırma İzni

Tarih: 30.10.2017

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Eğitim Bilimleri Enstitünüz Yüksek Lisans öğrencisi **Ayşe ADIYAMAN**'ın Fakültemizde "Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlerin Belirlemesi" isimli tez çalışması için veri toplaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

*e-İmzalıdır*  
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
Dekan

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
30.10.2017

Kütüphaneci EROL  
Eğitim Fakültesi  
Fakülte Sekreteri

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü Eğitim Fakültesi Davutpaşa Cad.34220  
Esenler/İSTANBUL  
Tel : 0 212 383 4800-4804  
Fax : 0 212 383 4808

İrtibat : Fakülte Sekreterliği  
Web : <http://www.egf.yildiz.edu.tr>  
e-Posta : [egtkl@yildiz.edu.tr](mailto:egtkl@yildiz.edu.tr)

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<http://www.egf.yildiz.edu.tr/Dokumanlar/Dokumanlar/Egitim/EgitimKod=957503>

## EK 7. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği

Değerli katılımcı; bu araştırmada, öğretmen adaylarının algın öğrenmelerini etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olması sizlerin ölçek formunu eksiksiz doldurmanıza bağlıdır. Lütfen maddeleri dikkatle okuyunuz ve her bir maddeyle ilgili ifadelerden size uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

(Doç.Dr. Fatma ÜNAL, Ayşe ADIYAMAN/Bartın Üniversitesi)

### A. Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet  Kadın  Erkek
2. Üniversite *(Lütfen yazınız.)*.....
3. Bölüm *(Lütfen yazınız.)*.....
4. Anne eğitim düzeyi  Okuma-yazma bilmiyor  İlkokul  Ortaokul  Lise  Ön lisans  Lisans  Yüksek lisans  Doktora
5. Baba eğitim düzeyi  Okuma-yazma bilmiyor  İlkokul  Ortaokul  Lise  Ön lisans  Lisans  Yüksek lisans  Doktora
6. Anne mesleği  Ev hanımı  Emekli  Memur  İşçi  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....
7. Baba mesleği  Esnaf  Emekli  Memur  İşçi  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....

### B. Algın Öğrenme Durumu/Araçları

1. Günde kaç saat televizyon izlersiniz?  Hiç  1saat  2-3 saat  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....
2. Televizyonda en çok hangi programları izlemeyi tercih ediyorsunuz? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*
- Yerli dizi/sinema  Yabancı dizi/sinema  Haberler  Magazin
- Belgeseller  Yarışma programları  Kadın programları  Müzik/eğlence/klip  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....
3. Günde kaç saat webde gezirsiniz?  Hiç  1saat  2-3 saat  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....
4. Webde en çok hangi sayfaları ziyaret edersiniz? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*
- Sosyal medya (facebook vb.)  İnternet gazeteleri  Haber siteleri  e-kütüphane
- Sivil toplum kuruluşu  Resmi devlet siteleri  Alışveriş Akademik veri tabanları  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....
5. Günde kaç saat kitap okursunuz?  Hiç  1saat  2-3 saat  Diğer *(Lütfen yazınız.)*.....



**6. En çok hangi tür kitapları/eserleri okursunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**

- ( ) Hikâye/roman ( ) Akademik kitaplar/dergiler ( ) Magazin (Dergi vb.) ( )  
Ansiklopedi, sözlük vb.  
( ) Gazeteler ( ) Sınavlara yönelik kitaplar ( ) Diğer (Lütfen  
yazınız.).....

**C. Algın Öğrenme Ortamları Ölçeği**

Sıra No	Aşağıdaki ifadelerden her birini dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu (X) şeklinde işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz				
		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Bilim merkezlerine yaptığım geziler sayesinde bilim ve teknolojinin gelişimini yakından takip ederim.					
2.	Bilim merkezlerine yaptığım gezilerde öğrendiklerim sayesinde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma fırsatı bulurum.					
3.	Müzelere yaptığım geziler ile yaşadığım dünyayı görerek, duyarak ve dokunarak daha iyi anlarım.					
4.	Yaptığım ziyaretlerle (hayvanat bahçeleri/su parkları/botanik bahçeleri/millî parklar/doğa merkezleri vb) önceden hiç görmediğim pek çok canlı türü hakkında bilgi edinirim.					
5.	Sanayi kuruluşlarına ve üretim merkezlerine yaptığım geziler ile üretiminin aşamalarını öğrenirim.					
6.	Tarihi yerlere yaptığım geziler, tarihi eserlerin değerine ve korunmasına yönelik farkındalığımı artırır.					
7.	Bilimsel olarak elde ettiğim verileri gerçek hayatta kullanırım.					
8.	Sosyal kulüplere katılmak (çevreyi koruma kulübü vb.) bilinçli ve duyarlı bir birey olmama katkı sağlar.					
9.	Kamplara katılarak yeni şeyler öğrenmek, beni mutlu eder.					
10.	Sivil toplum kuruluşlarına (TEMA, AKUT, AÇEV vb.) üye olarak yaşadığım topluma katkı sağlarım.					

## EK 8. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

Sıra No	Aşağıdaki ifadelerden her birini dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu (X) şeklinde işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz				
		Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
1	Dersten yüksek not almak başarılı olmak için ne gerekiyorsa yaparım.	1	2	3	4	5
2	Bir konu ile ilgili ileri sürülen iddiaların arkasında yatan nedenleri görmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
3	Bu bölümde okuduğum derslerle ilgili materyallerle (kitaplar, ders notları, makaleler) uğraşırken kendimi çoğu kez boğuluyormuş gibi hissedirim.	1	2	3	4	5
4.	Derslerden olabildiğince yüksek not almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
5.	Derslerde ya da kitaplarda fikirler, çoğu kez zihnimde birbiriyle ilişkili düşünce zincirleri oluşturmama yol açar.	1	2	3	4	5
6.	İçeriği daha ağır olan derslerde başarısız olma kaygısı taşıırım.	1	2	3	4	5
7.	Derslerde en iyi sonucu alma konusunda kararlıyım.	1	2	3	4	5
8.	İlgi duyduğum konuları daha ayrıntılı öğrenmeye önem veririm.	1	2	3	4	5
9.	Çoğu kez yapamayacağımı düşündüğüm işler hakkında kaygılandığımdan uykum kaçar.	1	2	3	4	5
10	Sınavlara çalışmam söz konusu olduğunda oldukça sistematik ve disiplinliyimdir.	1	2	3	4	5
11.	Bilgileri ve ayrıntıları genel olarak hatırlamama rağmen onlardan anlamlı bir bütün oluşturmada zorluk yaşarım.	1	2	3	4	5
12.	Bir dersi çalışırken kanıtlardan yola çıkarak kendi kendime sonuçlar çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13.	Sınavlarla ilgili hazırlıklarımı son güne bırakmam.	1	2	3	4	5
14.	Bazen derslerdeki çalışmaların, yaptığım işlerin çoğunun ilginç ya da gerekli olmadığını düşündüğüm olur.	1	2	3	4	5
15.	Yeni konuları anlamaya çalışırken çoğu kez onların uyarlanabileceği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16.	Derste en yüksek notu almak için öğretim elemanım önem verdiği özellikle dikkat eder ve özellikle o noktalara yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5
17.	Bazen konusunu tam olarak anlamadan bir metni okuyup bitirdiğim olur.	1	2	3	4	
18.	Derste yeni bir konu anlatılırken ya da yeni bir konuya çalışırken sürekli önceki bilgilerimle yenisi arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Çoğu kez derslerin, ödevlerin doğru dürüst üstesinden gelemeyeceğim konusunda kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
20.	Derslerimin hepsini son dakikaya bırakmak yerine dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
21.	Bazen “ben neden bu bölümde okuyorum?” diye kendime sorduğum olur.	1	2	3	4	5
22.	Bazen ders konularının çoğunun anlamlı olmayan birbiriyle ilişkisiz parçalar olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
23.	Bir konu üzerinde çalışırken konu ile ilgili tüm fikirlerin birbiri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını kafamda kurarım.	1	2	3		5
24.	Sadece dersi geçebilmek için bilmem gerekenler ne ise onları öğrenmeye konsantre olurum.	1	2	3	4	5
25.	Başkalarından daha iyi olduğumu hissetmek beni daha çok çalışmaya motive eder.	1	2	3	4	5
26.	Konuları ayrıca araştırmaya gerek duymam bize öğretilenle yetinirim.	1	2	3	4	5
27.	Çoğu zaman derslerde duyduklarımı ya da kitapta okuduklarımı sorgularım.	1	2	3	4	5
28.	Derslere ders notlarından ya da ders kitaplarından çalışmak benim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
29.	Derslerim iyi gidiyorken bile genellikle sıkı çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5

Sıra No	Aşağıdaki ifadelerden her birini dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu (X) şeklinde işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz				
		Hiç yansıtıyor	Az yansıtıyor	Biraz yansıtıyor	Çok yansıtıyor	Tam yansıtıyor
30.	Derste işlenen konu ilgimi çekerse ders sonrasında da araştırırım.	1	2	3	4	5
31.	Başkaları tarafından başarılı olarak bilinmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
32.	Derste sunulan bilgilerin ya da okuduklarımda doğruluğunu mümkün olduğunda test ederim.	1	2	3	4	5
33.	İşleri başkalarından daha iyi yapmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
34.	Bir konuya çalışırken, kitap ya da makale okurken çalışmak olmak ya da işi tamamlamış olmak için değil her zaman ne anlatılmak istendiğini tam olarak kavramak için uğraşırım.	1	2	3	4	5
35.	En iyi verimi almak için zamanımı dikkatli bir biçimde ayarlarım.	1	2	3	4	5
36.	Her gün yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten mutlu eder.	1	2	3	4	5
37.	Konuları sıkıcı bulduğumda bile çalışmaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5
38.	Bir konuyu çalışırken farklı kaynaklarda konunun nasıl ele alındığını merak eder incelerim.	1	2	3	4	5
39.	Bir derse çalışma şeklimin beni hedeflediğim sonuca götürüp götürmeyeceği üzerine düşünürüm.	1	2	3	4	5
40.	Dersleri hangi notla geçtiğimden çok ne öğrendiğim daha önemlidir.	1	2	3	4	5
41.	Çalışırken çoğu kez yaptığım işin gerçekten verilen emeğe değer olup olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
42.	Öğretim elemanları tarafından önerilen materyalleri/kaynakları düzenli şekilde okurum.	1	2	3	4	5
43.	Öğretim elemanları tarafından önerilen farklı kaynakları takip etmenin çok da gerekli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
44.	Bir makaleyi kitabı ya da metni okurken zaman zaman durarak ondan ne anladığımı kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
45.	Bu bölümde kendi istediğimden çok başka nedenlerden dolayı (çevre beklentileri, anne-baba, toplum) karşılaşmak için devam ediyorum.	1	2	3	4	5
46.	Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.	1	2	3	4	5
47.	Bazen arkadaşlarımda dersleri benden daha iyi başardıklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
48.	Bazen ders ya da ödev kapsamında olmamasına rağmen alanımla ilgili konuları sırf merakımdan araştırırım.	1	2	3	4	5
49.	Bu bölümde aldığım derslerin ileride fazla bir işime yaramayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50.	Bölümünde alanımla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenerek kendimi geliştirmek isterim.	1	2	3	4	5
51.	Kanıtlara iyi desteklenmedikçe bir sonuca ulaşma konusunda temkinliyimdir.	1	2	3	4	5
52.	Derslerde konunun karmaşık ayrıntılı ve kapsamlı şekilde değil kısa, öz ve yalın şekilde anlatılmasını isterim.	1	2	3	4	5
53.	Çalışırken doğru yolda olup olmadığını kontrol eder başarıyı şansan bırakmam.	1	2	3	4	5
54.	Bir ödev yaparken kimin not vereceğini ve muhtemel beklentilerin ne olduğunu dikkate alırım.	1	2	3	4	5

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ayşe ADIYAMAN  
Doğum Yeri ve Tarihi : ANKARA, 24/08/1986

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Almanca Öğretmenliği  
Doktora : Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Almanca Öğretmenliği  
Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce  
Bilimsel Faaliyet/Yayımlar : Ünal, F. ve Adıyaman, A. (2017). Algın Öğrenme, *Turkish Studies*, 12 (4), 531-552, Doi number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11372>  
Aldığı Ödüller

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Bartın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

### İletişim

E-Posta Adresi : ayse.adiyaman@windowslive.com

Tarih : 16 / 04 / 2019