

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ARGÜMANTASYONA DAYALI DİL EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ TÜRKÇE**  
**ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE UYGULANMASINA YÖNELİK KARMA GÖMÜLÜ**  
**DENEYSEL ÇALIŞMA**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Fatih KANA**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Murat GÜNEL**

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Proje No: 2013/100

**Çanakkale-2013**

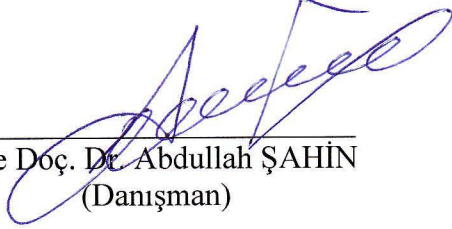
## TAAHHÜTNAME

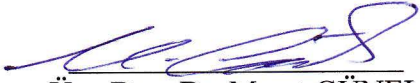
Doktora Tezi olarak sunduğum “**Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Karma Gömülü Deneysel Çalışma**” adlı araştırmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

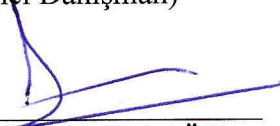
29/11/2013

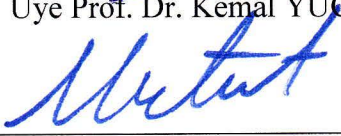
  
Fatih KANA

**Fatih KANA'ya ait "Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Karma Gömülü Deneysel Çalışma"** adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

  
Üye Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN  
(Danışman)

  
Üye Doç. Dr. Murat GÜNEL  
(İkinci Danışman)

  
Üye Prof. Dr. Kemal YÜCE

  
Üye Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

  
Üye Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

**Tez No** : 10023244

**Tez Savunma Tarihi:** 29/ 11/ 2013

**ONAY**

  
Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

31./12./2013

**ARGÜMANTASYONA DAYALI DİL EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ TÜRKÇE  
ÖĞRETMENİ EĞİTİMİNDE UYGULANMASINA YÖNELİK KARMA  
GÖMÜLÜ DENEYSSEL ÇALIŞMA**

**Fatih KANA**

**Özet**

Argümantasyona dayalı dil eğitimi uygulamaları, fen bilimleri eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanan “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ)” yaklaşımının dil eğitimine adapte edilmesi yoluyla yapılmaktadır. ATBÖ yaklaşımı yapılandırmacılığı esas alan, araştırma-sorgulama ve düşünme becerilerini geliştirmeyi içerisinde barındıran, ders içerisinde dört temel dil becerisinin etkin kullanımını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sayesinde programların hedeflediği düşünen, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirme hedefine uygun bir yaklaşımdır. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni yetiştirmede ATBÖ yaklaşımını dil eğitimi sürecine adaptasyonu ile Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) sürecinde öğretmen adaylarının akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını, üst düzey düşünme becerilerini etkileyip etkilemediğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe eğitimi bölümünün 3. Sınıfında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersinde, güz ve bahar yarıyıllarında 28 hafta, 256 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adayları öğrenen ve öğretmen olarak yer almışlardır.

Araştırmada, literatürde en etkili araştırma yöntemlerinden kabul edilen karma araştırma yöntemi (Mixed method) kullanılarak, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma, karma araştırma desenlerinden Karma Gömülü Deneysel Desenle desenlenmiştir. Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar ve özel olarak Türkçe Eğitimi Bölümü’nde yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde bu desenin alanyazında kullanılan ilk örneği olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada deneysel uygulamanın öğrenme üzerindeki etkilerini saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’nin batısında yer alan bir üniversitede öğrenimine devam eden Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney, bir kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır.

Deney grubunda ADE yaklaşımının etkileri incelenirken, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim yönteminin ağırlıkta kullanıldığı şekliyle dersler devam etmiştir. Uygulama sürecinde dört nicel, altı nitel olmak üzere toplam 10 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar kamera kaydı alınmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Tekrarlanan Ölçümlü Deneme Düzeni, ANCOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde ise hem betimsel hem de içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular incelendiğinde ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarılarını, özyeterlik inançlarını, derse yönelik tutumlarını ve üst düzey düşünme becerilerini etkiledikleri görülmektedir. Uygulama sürecinde öğrencilerden alınan nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda uygulanan ADE yaklaşımı sayesinde derslerin zevkli geçtiği, yapılandırıcılığı temel aldığı, öğretmenlik mesleği için mükemmel bir ders olduğu deney grubunda yer alan öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak ADE yaklaşımının ülkemizin ihtiyaç duyduğu, öğretim programlarımızın hedeflediği öğretmen adayları yetiştirebilme konusunda başarılı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım sadece öğretmen eğitiminde değil, Türkçe derslerinde de uygulanarak toplumda düşünen, araştıran, sorgulayan bireylerin etkili bir şekilde yetiştirilmesi sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi, düşünme becerileri, eleştirel düşünme, karma gömülü deneysel desen, özel öğretim yöntemleri.

**A MIXED-EMBEDDED EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE PRACTICE  
OF ARGUMENTATION-BASED LANGUAGE TEACHING IN PRE-SERVICE  
TURKISH TEACHER TRAINING**

**Fatih KANA**

**Abstract**

Language teaching techniques which are based on argumentations are practiced by adapting “argumentation-based science teaching approach (ATBÖ)” into language teaching, which is widely adopted in science teaching. Based on constructivism, research and inquiry, and development of thinking skills, ATBÖ is an approach which enables to use the four language skills in the courses effectively. This approach is consistent with student training, who have thinking skills, and make research. By adapting ATBÖ approach into language teaching, the aim of this study is to determine - in the process of argumentation-based language teaching- the academic achievement, attitudes towards the courses, self-efficacy beliefs towards teaching profession of Turkish pre-service teachers. Accordingly, 28 weeks and 256 course hours of teaching practices were practiced in the course of special teaching methods I-II for the 3<sup>rd</sup> grade of Turkish pre-service teachers. In this process, pre-service teachers were considered as learners and instructors. In this study, mixed-methodology was adopted as qualitative and quantitative research methods, which has been considered as the most effective research method in the literature. The method was, then, designed by mixed-embedded experimental underpinning. This design was used as a first time when reviewed national researches and postgraduates ones in Turkish language teaching. In this study, pre- and post-test experimental design was adopted. The subjects of this study were composed of 3<sup>rd</sup> grade Turkish pre-service teachers studying in one of the westerns universities of Turkey. There are two groups in this study as experimental and control. In experimental group, the effects of ADE approach was investigated but in control group the conventional courses were practiced based on teacher-centred approach. In this study, as overall, four quantitative and six qualitative data collecting tools were addressed. The all process of the research was captured by a camera. The quantitative data were analyzed by descriptive statistics, repeated measurements, ANCOVA, and regression analysis. For qualitative data, descriptive and content analyses were addressed. The obtained data indicated that ADE approach has a primordial effect on students’

academic success, self-efficacy, attitude towards the courses, and hyper-thinking skills. Qualitative data showed that students enjoyed the courses through ADE approach. The process was based on constructivism. The subjects in experimental group stated that the courses were perfect for their learning. As a conclusion, the two-way obtained data indicated that ADE approach was required by our country in order to train qualified teachers for future generations. This approach integrated with Turkish courses can provide the training of people, who have critical and thinking skills, as well as in teacher education.

**Keywords:** Turkish teaching, argumentation-based language teaching, thinking skills, critical thinking, mixed-embedded experimental design, special teaching methods.

## ÖN SÖZ

Ülkemizdeki öğretmen eğitimi programları incelendiğinde öğretmen yetiştiren programların çağın gerisinde kaldığı görülmektedir. Teknolojinin hızla ilerlemesiyle öğrenciler ilkokul çağında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu çalışma Türkçe öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler göz önünde bulundurularak, öğretmen eğitimine katkıda bulunmak, öğrenme-öğretme süreçlerini bilen, eleştiren, sorgulayan, araştıran öğretmen adayları yetiştirmeye katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, önemi, amacı, sayıtları ve sınırlıkları üzerinde durularak problem durumunun genel çerçevesi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde öğretmen eğitiminde uygulanan ADE yaklaşımının temelleri, ADE yaklaşımının bileşenlerinin yer aldığı araştırmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, veri toplama ve veri analizi süreci yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar verilmiş olup bu sonuçlar alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

Doktora ders döneminden, tez çalışmam dâhil bütün süreçlerde desteğini gördüğüm ve doktoram bittikten sonra da fikirlerine ihtiyaç duyacağım danışmanım Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e;

Doktora tez sürecimde akademik olarak desteğini esirgemeyen, iyi bir akademisyen olmam için beni yönlendiren, fikir yönünden ufkumu açan danışmanım Doç. Dr. Murat GÜNEL'e;

Doktora tez sürecimde verdiği destekten dolayı Değerli Dekanımız ve Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye;

Akademik hayatta fikirlerine her zaman değer verdiğim, akademik desteğini bizden esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a, akademik hayatıma katkı sağlayan Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ'e; Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e, bölümümüzün değerli hocalarına;



Doktora tez sürecinde gerek akademik hayatta, gerekse günlük hayatta kardeşim kadar yakın hissettiğim değerli oda arkadaşım Arş. Gör. Ömer KOÇER'e;

Yoğun akademik yaşamıma rağmen evde sürekli motive eden, doktora tezimin en kısa zamanda bitmesini dört gözle bekleyen değerli eşim Hatice ZORLU KANA'ya; benim bugünlere gelmemde katkıları olan annem, babam ve ailemin diğer fertlerine;

Doktora tezimi destekleyen, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

**ÇANAKKALE 2013**

**Fatih KANA**

## İçindekiler

|                          |       |
|--------------------------|-------|
| Özet.....                | i     |
| Abstract.....            | iii   |
| Ön Söz.....              | v     |
| Kısaltmalar Listesi..... | xii   |
| Tablolar Listesi.....    | xiii  |
| Şekiller Listesi.....    | xvii  |
| Grafikler Listesi.....   | xviii |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|  |           |
|--|-----------|
| 1.1.Problem Durumu.....                                | 1         |
| 1.1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi.....                | 8         |
| 1.1.2.Araştırmanın Alt Problemleri.....                | 8         |
| 1.2.Araştırmanın Amacı.....                            | 9         |
| 1.3.Araştırmanın Önemi.....                            | 9         |
| 1.4. Sayılıtlar.....                                   | 11        |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                                | 12        |
| 1.6.Tanımlar.....                                      | 12        |
| 1.7. İlgili Araştırmalar.....                          | 13        |
| <b>BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>                 | <b>17</b> |
| 2.1. ADE Yaklaşımının Temelleri.....                   | 17        |
| 2.1.1. Eleştirel pedagoji nedir?.....                  | 17        |
| 2.1.1.1. Eleştirel pedagojide okul.....                | 19        |
| 2.1.1.2. Freire'nin Bankacı Eğitim Modeli.....         | 20        |
| 2.1.1.3. Eleştirel pedagojide bilgi ve kültür.....     | 20        |
| 2.1.1.4. Eleştirel pedagojide deneyim.....             | 21        |
| 2.1.2.Eleştirel düşünme nedir?.....                    | 22        |
| 2.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri.....         | 23        |
| 2.1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....         | 25        |
| 2.1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Standartları.....        | 27        |
| 2.1.2.4. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri..... | 30        |
| 2.1.2.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Engeller.....     | 31        |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.2.5.1.Haber Kaynakları.....                                  | 31 |
| 2.1.2.5.2.Korkular.....  | 32 |
| 2.1.2.5.3.Benmerkezcilik.....                                    | 32 |
| 2.1.2.6.Eleştirel Düşünmede Soru Sormanın Önemi.....             | 34 |
| 2.1.3.Yapılandırmacılık.....                                     | 36 |
| 2.1.3.1.Bilişsel Yapılandırmacılık (Jean Piaget).....            | 38 |
| 2.1.3.2.Radikal Yapılandırmacılık (Ernst von Glasersfeld).....   | 40 |
| 2.1.3.3.Sosyal Yapılandırmacılık (Vygotsky).....                 | 41 |
| 2.1.3.4.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları.....                    | 45 |
| 2.1.4.İletişimsel Eylem Kuramı ve Argümantasyon.....             | 48 |
| 2.2. Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi (ADE) Yaklaşımı.....      | 50 |
| 2.2.1. Argümantasyon Nedir?.....                                 | 50 |
| 2.2.2. Argüman Modelleri.....                                    | 51 |
| 2.2.2.1.Toulmin Modeli.....                                      | 51 |
| 2.2.2.2.Watson Modeli.....                                       | 52 |
| 2.2.3.Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ).....  | 53 |
| 2.2.3.1.ATBÖ Sınıflarında Dil Uygulamaları.....                  | 55 |
| 2.2.3.2.ATBÖ Sınıflarında Öğrenme Amaçlı Yazma Aktiviteleri..... | 57 |
| 2.2.4. Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi (ADE) Yaklaşımı.....    | 60 |
| 2.2.4.1. ADE Yaklaşımında Öğretmenin Görevleri.....              | 62 |
| 2.2.4.2. ADE Yaklaşımında Öğrencinin Görevleri.....              | 64 |
| 2.2.4.3. ADE Yaklaşımında Diyalogun Önemi.....                   | 65 |
| 2.2.4.4.ADE Uygulamalarında Soru Sorma Süreci.....               | 67 |
| 2.3. Öğretmen Eğitimi.....                                       | 70 |
| 2.3.1.Türkiye’de Öğretmen Eğitimi.....                           | 70 |
| 2.3.2.Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları.....                      | 71 |
| 2.3.3.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....                | 74 |
| 2.4.4.Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....               | 75 |

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

|   |    |
|---|----|
| 3.1.Karma Araştırma Deseni (Mixed Method Design).....                     | 79 |
| 3.1.1.Karma Araştırmaların Kullanılma Nedenleri.....                      | 80 |
| 3.1.2.Karma Araştırmalarda Yöntembilim, Desen ve Yöntem.....              | 81 |
| 3.1.3.Karma Araştırma Desenlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörler..... | 83 |
| 3.1.4.Karma Araştırma Desenleri.....                                      | 83 |
| 3.1.4.1. Karma Çeşitleme Deseni.....                                      | 84 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.4.2. Karma Gömülü (Embedded) Desen.....                       | 86  |
| 3.1.4.3. Karma Açıklayıcı (Explanatory) Desen.....                | 87  |
| 3.1.4.4. Karma Keşfedici (Exploratory) Desen.....                 | 88  |
| 3.2. Araştırmanın Modeli .....                                    | 89  |
| 3.3. Karma Gömülü Deneysel Desen Aşamaları.....                   | 91  |
| 3.2. Araştırma Ortamı.....  | 98  |
| 3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu.....                              | 99  |
| 3.3.1. Deney Grubu.....   | 100 |
| 3.3.2. Kontrol Grubu.....   | 103 |
| 3.3.3. Araştırmanın Anahtar Katılımcıları .....                   | 106 |
| 3.3.4. Araştırmacı.....   | 106 |
| 3.4. Veri Toplama Takvimi .....                                   | 107 |
| 3.5. Veri Toplama Araçları.....                                   | 109 |
| 3.5.1. Nicel Veri Toplama Teknikleri .....                        | 112 |
| 3.5.1.1. Akademik Başarı Testi .....                              | 112 |
| 3.5.1.2. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği.....          | 115 |
| 3.5.1.3. Türkçe Öğretmen Adayları Özyeterlik İnanç Ölçeği .....   | 115 |
| 3.5.1.4. Cornell Eleştirel Düşünme Testi- Z Düzeyi (CEDT-DZ)..... | 116 |
| 3.5.2. Nitel Veri Toplama Teknikleri.....                         | 117 |
| 3.5.2.1. Araştırmacı Günlükleri.....                              | 117 |
| 3.5.2.2. Öğrenci Günlükleri.....                                  | 118 |
| 3.5.3.3. Öğrenci Raporları .....                                  | 118 |
| 3.5.3.4. Görüşme.....   | 118 |
| 3.5.3.5. Gözlem.....  | 119 |
| 3.5.3.6. Video Kayıtları.....                                     | 119 |
| 3.6. Verilerin Analiz Süreci.....                                 | 119 |
| 3.6.1. Nicel Veri Analiz Süreci.....                              | 119 |
| 3.6.2. Nitel Veri Analiz Süreci.....                              | 120 |
| 3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....                   | 122 |

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

|   |     |
|---|-----|
| 4.1. Akademik Başarıya İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum .....                                    | 124 |
| 4.2. Akademik Başarıya İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum.....                                     | 131 |
| 4.3. Özyeterlik İnanç Ölçeğiyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum.....                             | 136 |
| 4.4. Özyeterlik İnanç Ölçeğiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum .....                            | 142 |
| 4.5. Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutumla İlgili Nicel Bulgular ve Yorum ..... | 151 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.6.Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutumla İlgili Nitel Bulgular ve Yorum..... | 157 |
| 4.7.Eleştirel Düşünme Testiyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum .....                           | 169 |
| 4.7.1.Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Bulgular ve Yorum.....                             | 169 |
| 4.7.2.Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum .....                     | 176 |
| 4.7.3.Gözlem Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum.....                             | 182 |
| 4.7.4.Tümevarım Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum.....                          | 188 |
| 4.7.5.Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum .....                       | 195 |
| 4.7.6.Varsayım Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum .....                          | 201 |
| 4.8. Eleştirel Düşünme Testiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum .....                          | 207 |
| 4.9. ADE Uygulama Süreciyle İlgili Bulgular ve Yorum.....                                     | 213 |

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

|                      |            |
|----------------------|------------|
| 5.1. Tartışma.....   | 219        |
| 5.2. Sonuçlar.....   | 225        |
| 5.3. Öneriler.....   | 228        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b> | <b>229</b> |
| <b>EKLER.....</b>    | <b>252</b> |

### Kısaltmalar Listesi

|           |   |
|-----------|---|
| AG        | : Araştırmacı Günlüğü                           |
| ATBÖ      | : Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı |
| ADE       | : Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi             |
| DG        | : Deney Grubu                                   |
| HD        | : Haftanın Değerlendirilmesi                    |
| KK        | : Kamera Kaydı                                  |
| KG        | : Kontrol Grubu                                 |
| KPSS      | : Kamu Personeli Seçme Sınavı                   |
| ÖG        | : Öğrenci Günlüğü                               |
| ÖÖY       | : Özel Öğretim Yöntemleri                       |
| MEB       | : Milli Eğitim Bakanlığı                        |
| ÖTU       | : Ön Testlerin Uygulanması                      |
| STU       | : Son Testlerin Uygulanması                     |
| YYG       | : Yarı Yapılandırılmış Görüşme                  |
| s         | : Standart Sapma                                |
| sd        | : Serbestlik Derecesi                           |
| %         | : Yüzde   |
| $\bar{X}$ | : Aritmetik Ortalama                            |

## Tablolar Listesi

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 1. 1931 Tarihli Yönetmelikte Pedagoji Dersleri.....  | 4   |
| Tablo 2. Eğitim Enstitülerinin Programlarında Özel Öğretim Yöntemleri Dersi .....                            | 5   |
| Tablo 3. Vygotsky ve Piaget'in Öğrenmeyle İlgili Düşünceleri.....  | 45  |
| Tablo 4. Öğrenciler İçin Tartışma Kuralları .....  | 48  |
| Tablo 5. Walton'un Argümantasyon Şeması .....  | 52  |
| Tablo 6. ATBÖ Uygulamalarında Öğrenci Süreci.....  | 53  |
| Tablo 7. ATBÖ Uygulamalarında Öğretmen Şablonu.....  | 54  |
| Tablo 8. Yazarak Öğrenme Modeli .....  | 59  |
| Tablo 9. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri .....  | 74  |
| Tablo 10. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri .....  | 77  |
| Tablo 11. Deneysel Model.....  | 91  |
| Tablo 12. Öğrencilerin Üniversiteye Geliş Puanları Göre Düzeyleri .....                                      | 99  |
| Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Dört Dönemlik Genel Başarı Ortalaması .....                                   | 100 |
| Tablo 14. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri.....                               | 100 |
| Tablo 15. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları.....                        | 101 |
| Tablo 16. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Mezuniyetleri.....                        | 101 |
| Tablo 17. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yaş ve Barınma Bilgileri .....                        | 101 |
| Tablo 18. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Bölge .....                   | 102 |
| Tablo 19. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ve Ailelerinin Aylık Gelirleri.....   | 102 |
| Tablo 20. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumları.....      | 103 |
| Tablo 21. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri.....                             | 103 |
| Tablo 22. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları.....                      | 104 |
| Tablo 23. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Mezuniyetleri.....                      | 104 |
| Tablo 24. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yaş ve Barınma Bilgileri.....                       | 104 |
| Tablo 25. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Bölge .....                 | 105 |
| Tablo 26. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ve Ailelerinin Aylık Gelirleri..... | 105 |
| Tablo 27. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumları.....    | 106 |
| Tablo 28. Araştırmanın Veri Toplama Süreci.....  | 107 |
| Tablo 29. Araştırma Sorular ve Veri Toplama Matrisi .....  | 111 |
| Tablo 30. Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....                               | 114 |
| Tablo 31. Akademik Başarı Ön Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler ve t-testi Sonuçları .....               | 124 |
| Tablo 32. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları.....   | 125 |
| Tablo 33. Akademik Başarı Testi Box Testi Sonuçları.....   | 126 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 34. Akademik Başarı Testi Levene Testi Sonuçları.....  | 126 |
| Tablo 35. Akademik Başarı Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....   | 126 |
| Tablo 36. Tekrarlanan Ölçümlü Deneme Düzeninde Varyans Analizi Sonuçlarıyla Elde Edilen Ön Test ve Son Test Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları..... | 128 |
| Tablo 37. Akademik Başarı Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....   | 129 |
| Tablo 38. Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....   | 130 |
| Tablo 39. Akademik Başarı Son Testinin Gruplara Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları.....  | 130 |
| Tablo 40. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....  | 130 |
| Tablo 41. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön testine İlişkin t-testi Sonuçları.....  | 136 |
| Tablo 42. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Testine ve Son Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler.....  | 136 |
| Tablo 43. Özyeterlik İnanç Ölçeği Box Testi Sonuçları.....   | 137 |
| Tablo 44. Özyeterlik İnanç Ölçeği Levene Testi Sonuçları.....  | 137 |
| Tablo 45. Özyeterlik İnanç Ölçeği Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....   | 138 |
| Tablo 46. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları.....  | 139 |
| Tablo 47. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....   | 140 |
| Tablo 48. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön testi Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....  | 140 |
| Tablo 49. Özyeterlik İnanç Ölçeği Son Testinin Gruplara Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları.....  | 141 |
| Tablo 50. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Özyeterlik İnanç Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....   | 141 |
| Tablo 51. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları.....   | 151 |
| Tablo 52. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testine ve Son Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler.....   | 152 |
| Tablo 53. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Box Testi Sonuçları.....  | 152 |
| Tablo 54. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Levene Testi Sonuçları.....   | 153 |
| Tablo 55. ÖÖY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....  | 153 |
| Tablo 56. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları.....   | 155 |
| Tablo 57. ÖÖY Dersi Tutum Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....   | 156 |
| Tablo 58. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testi Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....   | 156 |
| Tablo 59. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Puanların Gruplara Göre Dağılımı.....   | 157 |
| Tablo 60. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....   | 157 |
| Tablo 61. Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları.....   | 169 |
| Tablo 62. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Ön Test Son Test İstatistik Sonuçları.....  | 170 |
| Tablo 63. Eleştirel Düşünme Testi Box Testi Sonuçları.....   | 171 |
| Tablo 64. Eleştirel Düşünme Testi Levene Testi Sonuçları.....  | 171 |
| Tablo 65. Eleştirel Düşünme Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....  | 171 |



|  |     |
|--|-----|
| Tablo 66. Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları..... | 173 |
| Tablo 67. Eleştirel Düşünme Becerisinin Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....           | 174 |
| Tablo 68. Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....  | 174 |
| Tablo 69. Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı.....  | 175 |
| Tablo 70. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Eleştirel Düşünme Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....        | 175 |
| Tablo 71. Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları.....   | 176 |
| Tablo 72. Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları.....  | 176 |
| Tablo 73. Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutu Box Testi Sonuçları.....   | 177 |
| Tablo 74. Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutu Levene Testi Sonuçları.....  | 177 |
| Tablo 75. Anlamlandırma Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....  | 178 |
| Tablo 76. Anlamlandırma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları.....     | 179 |
| Tablo 77. Anlamlandırma Becerisinin Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....               | 180 |
| Tablo 78. Anlamlandırma Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....  | 181 |
| Tablo 79. Anlamlandırma Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı.....  | 181 |
| Tablo 80. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Anlamlandırma Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....            | 182 |
| Tablo 81. Gözlem Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları.....  | 182 |
| Tablo 82. Gözlem Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları.....   | 183 |
| Tablo 83. Gözlem Becerisi Alt Boyutu Box Testi Sonuçları.....  | 183 |
| Tablo 84. Gözlem Becerisi Alt Boyutu Levene Testi Sonuçları.....   | 184 |
| Tablo 85. Gözlem Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....   | 184 |
| Tablo 86. Gözlem Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları.....            | 186 |
| Tablo 87. Gözlem Becerisini Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....                       | 187 |
| Tablo 88. Gözlem Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....   | 187 |
| Tablo 89. Gözlem Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı.....   | 188 |
| Tablo 90. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Gözlem Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....                   | 188 |
| Tablo 91. Tümevarım Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları.....   | 189 |
| Tablo 92. Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları.....  | 189 |
| Tablo 93. Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları.....   | 190 |
| Tablo 94. Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları.....  | 190 |
| Tablo 95. Tümevarım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları.....  | 190 |
| Tablo 96. Tümevarım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları.....         | 192 |

|  |     |
|--|-----|
| Tablo 97. Tümevarım Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....              | 193 |
| Tablo 98. Tümevarım Becerisi Ön test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları .....   | 194 |
| Tablo 99. Tümevarım Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı .....   | 194 |
| Tablo 100. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tümevarım Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları .....          | 195 |
| Tablo 101. Tümdengelim Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları .....   | 195 |
| Tablo 102. Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları .....  | 196 |
| Tablo 103. Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları .....   | 196 |
| Tablo 104. Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları .....  | 197 |
| Tablo 105. Tümevarım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları .....  | 197 |
| Tablo 106. Tümdengelim Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları ..... | 198 |
| Tablo 107. Tümdengelim Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....           | 199 |
| Tablo 108. Tümdengelim Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları .....  | 200 |
| Tablo 109. Tümdengelim Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı .....  | 200 |
| Tablo 110. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tümdengelim Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları .....        | 201 |
| Tablo 111. Varsayım Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları .....  | 201 |
| Tablo 112. Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları .....   | 202 |
| Tablo 113. Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları .....  | 202 |
| Tablo 114. Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları .....   | 203 |
| Tablo 115. Varsayım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları .....   | 203 |
| Tablo 116. Varsayım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları .....    | 205 |
| Tablo 117. Varsayım Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....              | 205 |
| Tablo 118. Varsayım Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA sonuçları .....   | 206 |
| Tablo 119. Varsayım Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı .....   | 206 |
| Tablo 120. Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Varsayım Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları .....           | 207 |

## Şekiller Listesi

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 1. Düşüncenin Bileşenleri.....  | 24  |
| Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Üç Bileşeni.....                                | 25  |
| Şekil 3. Eleştirel Düşünmenin Standartları.....                               | 28  |
| Şekil 4. Yapılandırmacılık Türleri.....                                       | 38  |
| Şekil 5. Piaget'e Göre Bilişsel Yapılandırmacılık.....                        | 39  |
| Şekil 6. Piaget'e Göre Öğrenmenin Öğeleri.....                                | 39  |
| Şekil 7. Glasersfeld Göre Radikal Yapılandırmacılık.....                      | 41  |
| Şekil 8. Vygotsky'e Göre Yakın Gelişim Alanı ve Öğrenme.....                  | 43  |
| Şekil 9. Yakınsal Gelişim Alanı.....  | 44  |
| Şekil 10. Kavramsal Değişime Yönelik Öğretimin Genel Çerçevesi.....           | 47  |
| Şekil 11. Toulmin'in Argümantasyon Modeli.....                                | 51  |
| Şekil 12. ATBÖ Sınıflarındaki Gömülü Dil Alıştırmalarını İnceleyen Model..... | 56  |
| Şekil 13. ADE Yaklaşımında Uygulanacak Sınıf İçi Öğrenci Döngüsü.....         | 60  |
| Şekil 14. ADE Uygulamalarında Öğretmen Döngüsü.....                           | 61  |
| Şekil 15. Yansıtıcı Model.....  | 72  |
| Şekil 16. Beceri Modeli.....  | 73  |
| Şekil 17. Uygulanmış Bilim Modeli.....  | 73  |
| Şekil 18. Performans göstergeleri.....  | 76  |
| Şekil 19. Verileri Birleştirmek.....  | 82  |
| Şekil 20. Verilerle Bağlantı Kurmak.....                                      | 82  |
| Şekil 21. Verileri Gömülü Yapmak.....   | 82  |
| Şekil 22. Karma Çeşitleme Deseni.....   | 84  |
| Şekil 23. Karma Gömülü Desen.....   | 86  |
| Şekil 24. Karma Açıklayıcı Desen.....   | 87  |
| Şekil 25. Karma Keşfedici Desen.....  | 88  |
| Şekil 26. Karma Gömülü Deneysel Desen (Mixed Embedded Experimental).....      | 90  |
| Şekil 27. Karma Araştırma Süreci.....   | 92  |
| Şekil 28. Derse Yönelik Tutumla İlgili Oluşan Kod Listesi.....                | 158 |

**Grafikler Listesi**

|   |     |
|---|-----|
| Grafik 1. Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Puanları Sonuç Grafiği .....           | 128 |
| Grafik 2. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği.....     | 139 |
| Grafik 3. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği.....      | 154 |
| Grafik 4. Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği ..... | 173 |
| Grafik 5. Anlamlandırma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği .....     | 179 |
| Grafik 6. Gözlem Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği .....            | 185 |
| Grafik 7. Tümevarım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği .....         | 192 |
| Grafik 8. Tümdengelim Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği.....        | 198 |
| Grafik 9. Varsayım Becerisi Ön Test ve Son Test Sonuç Puanları Grafiği .....          | 204 |

## BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amacı, önemi, sayıtları, sınırlıkları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

### 1.1.Problem Durumu

Günümüzde dil öğretimi denildiğinde aklımıza ilk gelen dille birlikte zihinsel becerilerin üst düzeye çıkarılmasıdır. Bunun nedeni düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmek olarak görülmektedir (Güneş, 2007: 23). Tanımlanan özelliklerde birey yetiştirmek için eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkçe öğretiminde de 2005'ten sonra bir değişiklik olmuş, ülkemizde uzun yıllar kullanılan davranışçı eğitim yaklaşımının yerine yapılandırıcı eğitim yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda Türkçe öğretim programı değişmiştir. Türkçe öğretiminde yaşanan bu anlayış değişikliği Türkçe öğretiminde bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler şu şekilde sıralayabilir (Güneş, 2007: 20-22):

- **Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir:** Öğretmen merkezli anlayışın temelinde öğretmen vardır. Öğretmen süreci kontrol eden, otoriteye hâkim, bilgiyi aktaran rolündeyken yapılandırıcı eğitim yaklaşımıyla Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli anlayışa geçilmiştir. Türkçe öğretim programı öğrenciye göre düzenlenmiş ve program düzenlenirken öğrencilerdeki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenciden bu yaklaşımla beraber bilgiyi keşfetmesi, sorgulaması ve zihninde yapılandırması istenmektedir.
- **Davranış değiştirme yerine beceri geliştirme temel alınmıştır:** Öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi bir kenara bırakılıp zihinsel, sosyal ve dil

becerilerinin geliştirerek bağımsız, özgür düşünen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

- **Tek yönlü yerine çok yönlü düşünme öngörülmüştür:** Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla beraber farklı bakış açılarıyla olayları incelemenin önemi artmıştır. Bireylerden, çağa ayak uydurabilmeleri için problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb. üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir.
- **Düz mantık yerine sarmal mantık anlayışına geçilmiştir:** Sarmal mantık olayların arkasındaki sebepleri sorgulamak, sorgularken anlamak, problemlere farklı çözüm önerileri getirmekle ilgilidir. Birey etkili bir şekilde düşünebilmeli, düşünürken çeşitlilik, evrensellik, bireysellik, yenilik, süreklilik, derinlik vb. ilkelere dikkat etmelidir. Yenilenen Türkçe öğretim programı üst düzey düşünme, ilişkilendirme, değerlendirme, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi becerilerin gelişmesine alt yapı oluşturacak şekilde hazırlanmış, etkinlikler buna göre tasarlanmıştır.
- **Şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık öne çıkarılmıştır:** Davranışçı eğitim yaklaşımında ödül, ezber, pekiştirme gibi süreçler önemliyken; yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ise daha çok zihinsel süreçler ön plandadır. Zihinsel süreçlerin ön planda olması zihinsel bağımsızlık kavramını ön plana çıkarmıştır.
- **Fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşime ağırlık verilmiştir:** Davranışçı yaklaşımda zihin, zihinsel gelişim kavramları gözardı edilmişken yapılandırmacılıkta bu kavramlar ön plandadır. Öğrenciler iş birlikli ortamlarda grup çalışmalarıyla, konuşarak, anlatarak, tartışarak sorarak bilgilerini geliştirirler. Bu süreçlerin gelişimi için zihinsel etkileşime yönelik yöntem ve teknikler Türkçe öğretim programında yer almaktadır.
- **Etkinliklerle etkin öğrenmeye önem verilmiştir:** Öğrenci bu yaklaşımda daha etkin durumdadır. Becerilerin kazandırılması için etkinlik merkezli öğrenmeye ağırlık verilmektedir.

Öğretmenin bu yaklaşımda rehber olması öğretmenin yükünü hafifletiyor gibi gözükse de aslında öğretmenin görevi bu süreçte daha da artmaktadır. Türkçe öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin kazanması beklenen temel beceriler Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliktir (MEB, 2006: 5). Bu temel becerileri öğretmenlerin kazandırabilmeleri için öğretmenlerin üst düzey becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bu misyona sahip olması gerekmektedir.

Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri kılavuzuyla öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlik alanları belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adayının, Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, yeterlik alanında uygun plan yapabilme, öğrenme ortamını düzenleyebilme, öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme, Türkçe öğretiminde teknolojik kaynaklardan yararlanabilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerini Türkçe öğretmen adaylarının kazanması gerekmektedir. Bu süreç göz önünde bulundurularak *“Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini kazandırmada ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada etkili yaklaşımlar kullanılmakta mıdır?”* sorusu bu konuda bir problem durumunu ortaya koymaktadır.

Yukarıda belirtilen problem durumu çerçevesinde Türkçe öğretmen eğitiminde araştırmaların yeterli düzeyde olup olmadığı araştırmacı tarafından tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe Öğretim Programı 2005 yılında değiştikten sonra Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarının daha çok Türkçe öğretim programı ve ortaokul öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan makalelerin eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan makalelerde örnek grubu olarak en çok ilköğretim 1-5 (n=95) ve ilköğretim 6-8 (n=85) düzeyindeki öğrencilerle, lisans (eğitim fak.) (n=76) düzeyindeki öğrencilerden yararlandığını tespit etmişlerdir. Yapılan incelemelerde lisans düzeyi yani öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan araştırmaların üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Türkçe eğitiminde yapılan lisansüstü araştırmaların incelendiği başka bir araştırmada ise 2000-

2011 yılları arasında YÖK veri tabanında açık olan Türkçe eğitimiyle ilgili tezler incelenmiştir (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Lisansüstü araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda ortaokul (6-8) düzeyinde 28 doktora, 166 yüksek lisans araştırması yapılırken; lisans düzeyinde 2 doktora, 11 yüksek lisans olmak üzere toplam 13 araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitiminin göz ardı edilmiş olduğu özellikle derinlemesine araştırmaların yapıldığı lisansüstü tezlerde ağırlığın ilköğretim öğrencileri üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu araştırmalar, araştırmacı tarafından incelendikten sonra öğretmen eğitimindeki eksiklik göz önünde bulundurularak araştırmanın Türkçe öğretmen eğitimi üzerine yapılması uygun görülmüştür.

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde programlar incelendiğinde iki dersin bölümlerde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına gerekli olan mesleki bilgi ve yeterlilik kazandırmasında eğitim fakültelerinde “Özel Öğretim Yöntemleri” ve “Öğretmenlik Uygulaması” gibi meslek bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirmede diğer derslere göre önemli olduğu görülmektedir (Uçgun, 2010). Meslek derslerinin öğretmen eğitimine uygulama sürecine bakıldığında, 1931 tarihli yönetmeliğe göre eğitim enstitülerinin bütün bölümlerinde ortak olarak okutulduğu ve Özel Öğretim Yöntemleri dersinin de bu dersler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri dersinin 1931’den beri programlarda yer alması bu dersin öğretmen eğitiminde en etkili derslerden biri olduğunun kanıtı olarak gösterebilir. Bu yönetmelikte yer alan pedagojiyle ilgili dersler aşağıdaki tabloda verilmektedir (Mf.V. 1931, akt. Uçgun, 2010).

Tablo 1  
*1931 Tarihli Yönetmelikte Pedagoji Dersleri*

| Dersler              | I.Sömestr | II. Sömestr | III. Sömestr |
|----------------------|-----------|-------------|--------------|
| Terbiye              | 2         | 2           | 2            |
| Mantık               | 2         | -           | -            |
| Umum-i Usul-i Tedris | -         | 2           | -            |
| Hususi Usul-i Tedris | -         | -           | 1            |
| Tatbikat             | -         | 1           | 3            |
| Toplam               | 4         | 5           | 6            |

Tabloda verilen derslerin içerisinde yer alan ve bugünkü ismi Özel Öğretim Yöntemleri olan “Hususi Usul-i Tedris” dersinin içeriği aynı yönetmelikte şu şekilde ifade edilmiştir:



“Bu ders her şubede ayrı olarak şubenin esas ilim muallimleri tarafından tedris olunacaktır. Bu derslerin muallimleri kendi derslerinin tedris usulünü bu saatte talebeye tedris etmekle ve tatbikat saatlerinde numune dersi vermek, talebeye tecrübe dersi verdirmek ve diğer tatbikat faaliyetlerini idare etmekle mükelleftir.” (Mf.V. 1931: 8; akt. Uçgun, 2010)

Derse ait açıklama incelendiğinde bu dersin her şubede o şubeye ait öğretmenler tarafından verilmesi vurgulanmıştır. Öğrenciye bu dersin teorik bölümünde özellikle öğretim yöntemleriyle ilgili bilgiler verilmesi, uygulama bölümünde ise öğrencilere tecrübe kazandırılması amaçlanmıştır.

1931 tarihli yönetmelikte yukarıda ifade edildiği biçimde yer alan “Özel Öğretim Yöntemler”i dersi 1941, 1944 ve 1968 tarihli programlarda aşağıdaki tabloda verilen isimle yer almaktadır.

Tablo 2

*Eğitim Enstitülerinin Programlarında Özel Öğretim Yöntemleri Dersi*

| Yıl  | Dersin Adı  | Sınıf | Haftalık Ders Saati |
|------|---|-------|---------------------|
| 1941 | Türkçenin Hususi Öğretim Usulü ve Ders Tatbikatı  | 2     | 6                   |
| 1944 | Türkçenin Hususi Öğretim Metodu ve Ders Tatbikatı | 2     | 5                   |
| 1968 | Özel Öğretim Metodu ve Uygulama                   | 3     | 3                   |

1941 programında yer alan Türkçenin Hususi Öğretim Usulü dersinin genel esasları içerisinde çocuklarda dilin çeşitli yaşlardaki tekâmülünün özellikleri (dil psikolojisi); ana dili, yabancı dil; ortaokullarda Türkçe öğretiminin hedefleri ve dil derslerinin önemi; dil derslerinin organik bir bütün oluşturacak tarzda öğretiminin önemi; Türkçe derslerinin çeşitli kısımları (sözlü ve yazılı anlatım, okuma ve inşaat, imla, gramer ve sentaks); ilkokullarda Türkçe öğretimine kısa bir bakış; sözle ifadenin önemi, öğrenciye merakını açık ve güzel bir şekilde ifade ettirmek için bütün derslerde alınması gereken tedbirler; yazı derslerinin önemi, yazı türleri, yazı derslerinde yaptırılan alıştırmaların incelenmesi, düzeltilmesi, sınıf veya okul gazetesi; okumanın okulda ve hayat boyunca önemi, okuma metinleri (ortaokul okuma kitapları, diğer kitap ve yazılar); ortaokul öğrencilerinin okuyabileceği eserlere ait bir listenin tespiti; muhtelif okuma şekilleri; okuma metinlerinin söz, yazı, resim, dramatizasyon yoluyla canlandırılması; kelime ve fikir açıklamalarında başvurulacak yollar; Türkçe inşaat ve bedî okuma, iyi bir inşadın vasıfları; okul temsilleri (ortaokullar için tavsiye edilebilecek piyesler), temsil tekniğinde dikkat edilmesi gereken esaslar; imla derslerinin önemi ve hedefi, imla konularının seçimi, imla öğretme metotları, imla yanlışlıklarının düzeltilmesi, imla kurallarının işlenmesi; gramer ve sentaks öğretiminin rolü, gramer ve sentaks derslerinin öğretiminde dikkat edilecek esaslar; ortaokul gramer kitaplarından faydalanma yolları; Türkçe dersleri arasındaki bütünlüğün göz önünde bulundurulması, bu derslerden her birine ait planlar; bunlar üzerinde

yapılacak artışmalar ve bunların uygulanması; lise edebiyat dersleri müfredatının kısaca incelenmesi yer almaktadır (Mf. V. 1941: 34-35; akt. Uçgun, 2010: 711-712).

1941 programında yer alan “Türkçenin Hususi Öğretim Usulü ve Ders Tatbikatı” dersinin içeriği incelendiğinde günümüzde Türkçe eğitimi bölümlerinde yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin içeriğiyle eşdeğer nitelikte olduğu görülecektir.

1979’da öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin, 1982’de yüksek öğretmen okullarının eğitim fakültelerine dönüşme sürecinde “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Yöntemleri” adıyla programlarda yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nün kurulmasıyla beraber 1994-1995 eğitim-öğretim yılında 1 ve 2. sınıfların bütün dönemlerinde “Türkçenin Öğretim Metotları” adıyla, 4. sınıfın iki döneminde ise programın bağlı olduğu ana bilim dalına uygun olarak “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adıyla yer almıştır. 1997’de YÖK tarafından yenilenen programlarda bugünkü şeklini almış, Türkçe Eğitim Bölümlerinde VI. ve VII yarıyıllarda iki teorik ve iki uygulama dersi olarak programlarda yer almıştır. 2005’te yenilenen programda aynı şekilde kalan Özel Öğretim Yöntemleri dersindeki tek fark, Özel Öğretim Yöntemleri II dersi 1997 programında meslek bilgisi dersi grubunda yer alırken, 2007’de alan bilgisi dersleri arasında yer almıştır (YÖK, 2007). 2007 programında yer alan dersin kur tanımları aşağıdaki gibidir:

**Özel Öğretim Yöntemleri I:** *Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programı’nın incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.*

**Özel Öğretim Yöntemleri II:** *Türkçe öğretiminin yöntem, teknik, kavram, ilke, ortam ve dayanakları, yönetmelikleri, öğrenme-öğretme süreçleri, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programlarının eleştirel bakış açısıyla incelenip değerlendirilmesi, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi, dilbilgisi öğretim alanındaki bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasının sağlanması için uygulama çalışmaları, ölçme- değerlendirilmenin araç, tür ve yöntemleri, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Düzeye uygun metinlerle çağdaş bir öğretim ortamı hazırlama çalışmaları”(akt. Uçgun: 2010: 716).*

1931'den beri programlarda yer alan bu ders, diğer derslerden farklı olarak öğretmen adaylarına alana özgü bilgi, beceri ve deneyim kazandırmayı hedeflemektedir (Alkan ve Kurt, 2007; Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006; Özbay, 2007; 2008; Şahin vd., 2010).

Özel Öğretim Yöntemleri dersinin 1931'den beri Türkçe öğretimi programlarında yer alması ve bu dersin yeni bir yaklaşım uygulamaya en uygun ders olacağı düşünülerek araştırmanın bu ders kapsamında yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın Türkçe öğretmen eğitiminde, Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapılması planlandıktan sonra araştırma yönteminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili lisansüstü tezler incelenip araştırmanın yapısına en uygun araştırma yöntemi seçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaları genel olarak incelendiğinde nicel, nitel ve karma olmak üzere üç araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu üç araştırma yöntemi içerisinde karma araştırma yöntemi, son yıllarda araştırmacılar tarafından daha fazla yararlanılmaya çalışan bir yöntemdir. Bu araştırma yöntemi nicel ve nitel veriler birbirini desteklediği için araştırmalar için güçlü, zor ve karmaşık bir yöntem olarak görülse de araştırmada verilerin nicel ve nitel olarak karma araştırmaların doğasına uygun bir şekilde toplanabileceğinin araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından daha iyi olacağı düşünüldüğü için araştırmada karma araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular her iki yöntemle desteklenerek araştırmanın yöntem açısından daha güçlü olması hedeflenmiştir.

### 1.1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmada Fen eğitiminde uygulanan ATBÖ yaklaşımının ilke ve esasları göz önünde bulundurularak öngörülen ADE süreci Türkçe eğitiminde öğretmen adaylarına Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında, programa uygun şekilde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerinde ADE yaklaşımı doğrultusunda uygulamalar yapılmış ve bu yaklaşımın Türkçe öğretimine uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

*Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) uygulamaları Türkçe öğretmeni adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” dersine yönelik akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını, öğretmen mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?*

### 1.1.2.Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan akademik başarı ön test, son test sonuçlarına göre grupların akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney grubu ve kontrol grubunda akademik başarıyla ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?
- 3) ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Özel Öğretim Yöntemleri Tutum ölçeği ön test, son test sonuçlarına göre grupların derse yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney grubu ve kontrol grubunda Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumla ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?
- 5) ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Türkçe öğretmeni

adayları özyeterlik ölçeği ön test, son test sonuçlarına göre grupların özyeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

- 6) Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney grubu ve kontrol grubunda Türkçe öğretmen adayları özyeterlik inançlarıyla ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?
- 7) ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Cornell eleştirel düşünme testi ön test, son test sonuçlarına göre grupların eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 8) Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney grubu ve kontrol grubunda eleştirel düşünmeyle ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?
- 9) Uygulama içerisinde yer alan kamera kayıtlarına ve ADE raporlarına göre ADE yaklaşımı sınıf içerisindeki uygulama süreci nasıl gerçekleşmiştir?

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen yetiştirme programında uygulanan ADE yaklaşımının Türkçe öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersi akademik başarısına, özyeterlik inançlarına, eleştirel düşünme becerilerine, Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmektir.

## 1.3.Araştırmanın Önemi

Öğretmen eğitiminin geleceği, öğretmenin rolleri ve yeterliklerindeki değişim öğretmenlik mesleğinin nitelikleri ve yetersizlikleri konusu oldukça önemlidir (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010: 124). Öğretim programları bir taraftan düşünen, sorgulayan bireyler isterken diğer taraftan da bu bireyleri yetiştirecek nitelikli öğretmenler istemektedir. Bu öğretmenlerin yetişebilmesi için öğretmen eğitimi programlarında etkili yaklaşımların kullanılması gerekmektedir.

ATBÖ yaklaşımı Avrupa ve Amerika'da yapılan araştırmalarda özellikle Fen eğitiminde sık kullanılan yaklaşımdır. ATBÖ yaklaşımının temel özellikleri incelendiğinde

öğrencilerin düşünme becerilerini, araştırma sorgulama becerilerini, öğrenmelerini, öğrendiklerini anlamlandırmalarını sağlayan bir yaklaşım olduğunu görülmektedir.

Türkçe öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde ATBÖ yaklaşımının dil eğitimine adapte edilmesi Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyılın gerektirdiği araştıran, eleştirel düşünen, yaratıcı düşünen, sorgulayan öğretmen adayları olabilmesi yönünde önemli bir adım olarak görülebilir. Bu yaklaşımın Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarına uygulanması, programa farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

Araştırmada kullanılan ve Türkçe öğretimine adapte edilen ADE yaklaşımı, ana dil eğitiminde ilk defa kullanılacak olup Türkçe öğretiminde bu yaklaşım sayesinde programın yısına uygun daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirileceği düşünülmektedir. Bu düşüncenin nedeni yaklaşımının içerisinde kullanılan soru-iddia-delil, küçük grup-büyük grup tartışmalarının, diyalogların ve rapor yazma sürecinin öğretmen adaylarının dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştireceği düşüncesidir. ADE'nin genel yapısı incelendiğinde ADE yaklaşımının içeriğiyle, Türkçe öğretiminin hedeflerinin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. ADE yaklaşımının Türkçe öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmasının sağlayacağı katkılar aşağıda belirtilmiştir:

- Türkçe öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini artıracığı,
- Türkçe öğretim programının hedeflediği öğrenci potansiyeline ulaşabilmesi için nitelikli öğretmenler yetiştirmede ADE yaklaşımın Türkçe öğretiminin doğasına uygun bir yaklaşım olduğu,
- Öğretmen adaylarının bu uygulamalar sonunda aktif, düşünen ve tartışan bireyler olacağı,
- ADE yaklaşımın öğretmen eğitiminde yer alan bütün derslerde uygulanabileceği,
- Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme algılarında değişim yaşayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmayı yöntembilim açısından incelendiğinde araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. YÖK veri tabanı incelendiğinde Türkçe eğitiminde karma araştırmaların doğasına uygun lisansüstü doktora araştırmasına rastlanılmamıştır. Türkçe eğitiminde Karma Gömülü Deneysel desenin kullanıldığı ilk araştırma olması açısından araştırma yöntemi önemli görülmektedir. Araştırmanın, bu yönüyle bundan sonra Türkçe

eğitiminde ve eğitimde yapılacak karma desenli araştırmalar için örnek teşkil edeceği düşünölmektedir. Karma araştırma deseniyle yapılan araştırmalar incelendiğinde (Arseven, 2010; Aydınyer, 2010; Balçıkanlı, 2010; Bakay, 2012; Göktuna Yaylacı, 2012; Gül, 2011; Kalelioğlu, 2011; Kılıç, 2009; Özdemir Özden, 2011; Şendurur, 2012; Yazar, 2010; Yeşilyurt, 2010) araştırmanın yönteminin diğer araştırmalara göre karma araştırma deseninin doğasına daha uygun olduğu görölmektedir.

Araştırma, 2012-2013 akademik yılı güz ve bahar dönemi olmak üzere toplam iki dönem sürmüştür. İki dönemde araştırmacı tarafından haftalık 4 ders saati deney grubuna, 4 ders saati kontrol grubuna olmak üzere haftada 8 saat, genel toplamda 28 hafta 256 ders saati uygulama yapılmıştır. YÖK veri tabanında Türkçe eğitiminde yapılan doktora tezleri araştırmacı tarafından incelendiğinde, bu uygulamanın süresinin Türkçe eğitimi doktora tezleri içerisinde yapılan en uzun uygulama süresi olduğu görölmektedir. Araştırmanın uzun soluklu olması araştırmanın verilerinin güvenilirliği ve geçerliği bakımından önemlidir.

#### 1.4. Sayıtlılar

- 1) Kontrol edilemeyen değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit derecede etkilediği varsayılmaktadır.
- 2) Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar doğruyu yansıttığı varsayılmaktadır.
- 3) Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının hazırlanmasında alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- 4) Kontrol ve deney grupları arasındaki tek farkın ADE yaklaşımı olduğu varsayılmaktadır.
- 5) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçme araçlarında yer alan maddelere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 6) Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında araştırmayı etkileyecek herhangi bir etkileşimin olmadığı varsayılmaktadır.
- 7) Tüm gruplardaki öğrencilere tarafsız davrandığı varsayılmaktadır.
- 8) Grup çalışmalarında grup üyelerinin iş dağılımlarını eşit paylaşıp yeterli düzeyde gruplarına katkıda buldukları varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

- 1) 2012-2013 akademik yılı güz ve bahar dönemi Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf ikinci öğretim öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma Özel Öğretim Yöntemleri dersi kur tanımında yer alan konularla sınırlıdır.
- 3) Araştırmanın uygulama süresi haftalık 4 ders saati deney grubu, 4 ders saati kontrol grubu güz ve bahar döneminde 14'er hafta olmak üzere toplam 28 hafta ve 256 ders saati ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Argüman:** Bir konuyla ilgili olarak bir sonuç çıkarmak ve bu sonucu kanıtlamak üzere, sorgulama prosedürlerine göre oluşturulan söylem (Walton, 2005).

**Argümantasyon:** Argümantasyon, bir iddianın geçerliliğini ispat etmek için gerekçe, destek, çürütme kullanılarak insanların ikna edilmesidir (Toulmin, 2003).

**Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı:** Dilin okuma, yazma ve konuşma unsurlarının etkin bir şekilde kullanımını gerektiren; öğrencilerin bilgiyi sorular sorarak, iddialar oluşturarak ve bu iddialarını delillerle destekledikleri araştırma-sorgulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır (Günel, Kınır, Geban, 2013).

**Tutum:** bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010: 13)

**Özyeterlik:** Bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005:490).

**Pedagoji:** Belirli bir eğitim programının içerik, amaç, strateji, yöntem ve teknikler yoluyla bir araya getirilmesidir (Melaren, 2011: 277).

**Eleştirel Pedagoji:** Eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumu (Yıldırım, 2013: 4).



**Eleştirel Düşünme:** Neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı düşünmedir (Ennis, 1991).

### 1.7. İlgili Araştırmalar

Mason ve Boscolo (2000), deney ve kontrol gruplu araştırmasında 36 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yazma aktivitesi yapan deney ve herhangi bir aktivite gerçekleştirilmeyen bir kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırmada, fotosentez kavramı öğrenciler yazma becerisi kullanılarak öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yazma becerisi kullanılan deney grubunda yer alan öğrenciler, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre fotosentez kavramını daha iyi anlamışlardır.

Rivard ve Straw'ın (2000) 43 öğrenciyle yaptığı bir araştırmada, yazmanın ve konuşmanın öğrenilen konuların pekiştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rivard (2004) çalışmasında konuşma ve yazmanın fen öğrenme üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmasında 154 öğrenci, yazma ve konuşmayla ilgili farklı etkinlikler yapmışlardır. Öğrencilerin konuşma ve yazma kayıtları analiz edildiğinde düşük başarılı öğrencilerin tartışmalar yoluyla konuyu daha iyi anladıkları, başarılı öğrencilerin ise yazma aktivitelerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Hsieh (2005), ATBÖ yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında Tayvan' da 80 beşinci sınıf öğrencisi ve yirmi yıllık deneyime sahip bir öğretmenle bir yıllık bir uygulama yapmıştır. Öğrenciler 25 yazma aktivitesi yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre 5. sınıf seviyesinde ATBÖ yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine önemli derecede geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Hohenshell ve Hand (2006), 7 hafta boyunca 91 öğrenci ile yaptıkları araştırmada 3 grubu (1 kontrol, 1 ATBÖ ve 1 akran araştırma grubu) rastgele belirlemişlerdir. Bütün grupların araştırma sonunda özet yazma aktivitesi gerçekleştirdikleri araştırmada, kontrol ve ATBÖ grubu öğrencileri özetlerini öğretmenlerine yazarken, akran araştırma grupları ise özetlerini akranlarına yazmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre ATBÖ ile yazma aktivitesi gerçekleştiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Günel, Hohenshell ve Hand (2006) araştırmalarında öğrencilerin tamamladıkları ATBÖ raporları için öz değerlendirme yapan ve yapmayan olarak grupları ikiye ayırmışlardır. ATBÖ raporları için öz değerlendirme yapan grup öğrencileri öz değerlendirme yapmayan gruba göre daha başarılı olmuşlardır.

Hand, Yang ve Bruxvoort (2007) onbirinci sınıf öğrencileriyle kimya derslerinde gerçekleştirdikleri deney-kontrol gruplu araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerden öğrendikleri konuları ilköğretim yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilere mektup yazarak anlatmaları istenmiştir. Deney grubunda yer alan ve mektup yazarak öğrendikleri konuları alt sınıflara anlatan öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Hand vd. (2007), yazma aktivitesinin öğrencilerin bilim öğrenme üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuları yazma aktiviteleri gerçekleştirdiklerinde daha iyi anladıklarını ve anladıklarında derslerde daha başarılı oldukları görölmüştür.

Akkuş vd., (2007) araştırmalarında ATBÖ yaklaşımının, öğrencilerin başarıları ve öğretmenlerin yaklaşımı uygulamadaki başarılarıyla ilişkilendirilmiş son test puanları üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda ATBÖ'nün öğretmenler tarafından iyi bir şekilde uygulanmasının öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Akar vd. (2007), araştırmasında 80 üniversite öğrenciyle geleneksel yöntemle dersi işlemiş, ders sonunda bir gruba geleneksel olarak rapor yazdırılmış, diğer grup ise ATBÖ raporlarını doldurmuşlardır. Öğrencilerin raporları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Grimberg (2008), Amerika'da 33 yedinci sınıf öğrencisinin ATBÖ raporlarını inceleyerek ATBÖ'nin biliş üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin biliş seviyeleri ATBÖ raporlarını doldurmalarına göre farklılık gösterdiği araştırma sonunda tespit edilmiştir.

Schroeder (2008), Iowa Eyalet Üniversitesi'nde kimya eğitimi araştırma grubunda ATBÖ'yü 8 dönem boyunca uygulamıştır. ATBÖ uygulanan grubun özellikle konuşma becerilerini kullanmada öğrencilere yetkinlik kazandığını tespit etmiştir.

Mohammed (2008), kimya laboratuvarında öğrencilerin ATBÖ'yu kullanmalarının kimya kavramlarını anlamaları üzerine etkisini ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin algılarını araştırmıştır. Uygulama sonucunda ATBÖ yaklaşımının öğrenciler arasındaki öğrenme farkını ortadan kaldırdığı görülmüştür.

Atila (2008) araştırmasında farklı betimleme modlarıyla hazırlanan öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grup yalnızca betimsel modları içeren mektup, ikinci gruba serbest betimleme modları içeren mektup, üçüncü gruba betimleme ve grafik betimleme modları içeren mektup, dördüncü gruba metinsel betimleme ve grafiksel betimleme modları içeren mektup yazdırmıştır. Araştırmada belirli betimleme modları kullanan öğrencilerin başarı düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Erkol vd. (2010), fen bilgisi birinci sınıf 42 öğretmen adayıyla deney ve kontrol gruplu olarak uygulama yapmışlar, ATBÖ yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımıyla ders işlemişlerdir. Araştırmanın sonunda ATBÖ'yle ders yapılan grubun konuyu daha iyi anladıkları görülmüştür.

Günel, Kabataş-Memiş, Yeşildağ, Biber, Okçu ve Şahin (2010) deney ve kontrol gruplu olarak üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri uygulamalarında, ATBÖ yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımıyla ders işlemişlerdir. Araştırmanın sonunda ATBÖ'yle ders yapılan grubun konuyu anlamada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Ceylan (2010), araştırmasında biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencileriyle deney ve kontrol gruplu olarak ATBÖ yaklaşımı ve geleneksel yaklaşımıyla ders işlemiştir. ATBÖ grubunda yer alan öğrencilerin araştırma sonunda akademik yönden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Uzoğlu (2010) öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin 6. sınıf öğrencilerini başarılarını tespit etmek amacıyla öğrencilere öğrendiklerini özet yazarak, mektup yazarak, şiir yazarak ifade etmelerini istemiştir. Öğrencilerden 5. sınıf düzeyinde yazma faaliyetleri isteyip 5. sınıf öğrencilerin yazma faaliyetlerini değerlendirdikten sonra geri dönüt düzeylerine uygun olup olmadığıyla ilgili dönütler vermişlerdir. İlk aşamada iki grup özet yazıp bir grup mektup yazmıştır. Süreç sonunda mektup yazan grup özet yazan gruba göre daha iyi öğrenmiştir. İkinci aşamada iki grup şiir bir grup özet yazmıştır. Bu aşamada öğrendikleriyle ilgili şiir yazan grup özet yazan gruba göre daha başarılı olmuştur.

Kabataş-Memiş (2011) araştırmasında aynı öğretmenle öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerini iki deney grubu bir kontrol grubuna ayırmıştır. Araştırmada kontrol grubu geleneksel yaklaşımla ders işlemiş, deney grubunun biri ATBÖ uygulamaları, ikinci deney grubu ise ATBÖ uygulamalarının yanı sıra öz değerlendirme yapmışlardır. Uygulama sonucunda ATBÖ uygulamaları yapan grubun akademik başarı ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Kıngır (2011) 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada deney grubunda ATBÖ yaklaşımı, kontrol grubunda geleneksel kimya öğretimi uygulamış, bu uygulamanın öğrencilerin kimya kavramlarını anlama düzeylerine ve kimya başarılarına etkisini araştırmıştır. ATBÖ yaklaşımı uygulanan grubun süreç sonunda kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Demircioğlu (2011) 79 fen bilgisi öğretmen adayıyla kontrol ve deney gruplu yaptığı araştırmada deney grubuna “Argüman-Temelli Sorgulama” yöntemi, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle laboratuvar etkinliği yaptırmıştır. Uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının daha başarılı oldukları görülmüştür.

## **BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE**

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal çerçeveye ilgili bilgiler yer alacaktır. Araştırmada kuramsal çerçevenin içerisinde Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) yaklaşımı, yaklaşımın felsefik yapısı üzerinde durulacak olup bu kavramlar etrafında gerekli açıklamalar yapılacaktır.

### **2.1. ADE Yaklaşımının Temelleri**

Günümüzde toplumun yapısına uygun bireyler yetiştirebilmek için programların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programı incelendiğinde, programın öğrencilerin düşünme becerilerini ön planda tutan, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. ADE yaklaşımının içeriğiyle ilgili bilgi vermeden önce bu yaklaşımın temelinde yer aldığı düşünülen eleştirel pedagoji, eleştirel düşünme, yapılandırmacılık kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

#### **2.1.1. Eleştirel pedagoji nedir?**

Hayat; olayları, eylemleri ve hatta yaşamı sorgulamak, anlamaya çalışmak üzerine kurulmuştur. Sorgulanmayan, eleştirilmeyen, tartışılmayan hiçbir düşünce ve eylemin bu hayatın akışında bir anlamının olmadığı görülecektir. Toplum içerisinde yer alan bir birey sorgulamadığı bir işte beklenmedik sonuçlarla karşılaşabilir yani düşünülerek gerçekleşmeyen eylemler istemediğimiz sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda sorgulanan bir eylem sonucunda düşünce oluştuğu söylenebilir. Sorgulamanın yanı sıra eleştirme, tartışma ve merak, insanı düşünmeye yönlendirir. İnsanın yaşamının bir anlam kazanması için sorgulayıcı, eleştirel bir tutuma sahip olması gerekir. Çoğu zaman eleştirel olma insanlar tarafından yanlış anlaşılmaktadır. Eleştirel olmak en genel anlamda bireyin özgürlüğünü engelleyen uygulamalara karşı çıkmak demektir (Yıldırım, 2013).

Pedagoji, belirli bir eğitim programının içerik, amaç, strateji, yöntem ve teknikler yoluyla bir araya getirilmesi olarak tanımlanır. Bir anlamda pedagojinin amacı, eğitimi

ilgilendiren kültürel bir politika oluşturmaktır (Mclaren, 2011: 277). Eleştirel pedagoji bir anlayış ve eylem siyaseti, günlük yaşamı daha büyük jeopolitik bağlama oturtmaya çalışan bir bilme hareketi olarak tanımlanmaktadır (Mclaren, 2011: 15). Eleştirel pedagoji en genel anlamda eleştirel eğitim kuramı veya eğitimin yeni sosyolojisi olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel pedagoji, dünyayı iyileştirmek anlamında kullanılan İbranice *tikkun* kelimesinin anlamı doğrultusunda hareket etmektedir. Freire, eleştirel pedagojinin cevap bulmak değil soru sormak olduğunu ifade edip doğru yanıtları bulmanın doğru soruları sormaktan geçtiğini ifade etmektedir (Mclaren, 2011: 81). Eleştirel pedagoji, eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumu olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2013: 4). Eleştirel pedagoji, *eğitim ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkiyi ve ortaya çıkan sorunları felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik boyutlarıyla ele alır* (Yıldırım, 2013:7). Mclaren'a göre eleştirel pedagojinin anahtarı ideoloji ve onun eleştirisidir. Freire'nin diyalog, praksis, ezen-ezilen diyalektiği, bankacı eğitim modeli, sorun tanımlayıcı anlayış, sessizlik kültürü, okuryazarlık ve özgürleşme konularında ileri sürdüğü düşünceler eleştirel pedagojinin ana problemlerini oluşturur (akt. Yıldırım, 2013:7). Giroux (2009) eleştirel pedagojinin amacını etkin sorgulama ve tartışma ortamları oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Freire'nin eleştireliliğinin içinde iki önemli yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sorunu ortaya koyma, ikincisi ise sorunlara çözüm bulmadır. Onun eleştirel pedagojiye bakış açısını belirten birtakım kavramlar bulunmaktadır. Bunlarda ilki praksis kavramıdır. Praksis, eylemle söylemin birleştiği bilinçli eylemin özünü ortaya koyan bir kavramdır. İkinci kavram sessizlik kültürüdür. Bu kavram bireyin sürü hâline gelmesi, zincirlerini kıramaması olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme, bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Freire, bir pedagojinin eleştirel yönünün kuvvetli olabilmesi için kesinliğinin az ve sorgulayıcı olması gerektiğini belirtmekte ve eleştirel pedagojiyi birey, öğrenci ve öğrenici temelinde düşünmektedir. Freire eğitimcilerden kendi düşlerini yaşayan bilinçli bireyler olmalarını istemektedir (akt. Yıldırım, 2013).

Eleştirel eğitim kuramında yer alan kuramcılar daha çok ikinci dünya savaşı öncesi Almanya'da kurulmuş olan Frankfurt eleştirel kuramı okulunun etkisi altında kalmışlardır (Mclaren, 2011: 273). Bu kuramcıların eleştirel pedagojide hedefi, güçsüzleri güçlendirmek, var olan sosyal eşitsizliği ortadan kaldırmaktır. Eleştirel pedagojinin anlamı eleştirel düşünceyle karıştırılmaktadır. Mclaren, yenilikçiler diye hitap ettiği kuramcıların eleştirel sözcüğünün anlamını bir düşünme becerisi olarak sınırlandırmalarına karşı

çıkarmakta, eleştirel sözcüğünün amacına hizmet ettirilmediğini ifade etmektedir. Eleştirel pedagoji okul, iktidar ve üretim arasında ilişki kurduğu için öğretmen eğitimi (Bercaw ve Stooksberry, 2004), öğrenme-öğretme (Kanpol, 1998; Glisczinski, 2007; Leistyna, Lavandez ve Nelson, 2004), postmodernite (Webb, 2006), teknoloji (Holst, 2003), alanlarında kullanılmaktadır.

### *2.1.1.1. Eleştirel pedagojide okul*

Eleştirel pedagojide gücü elinde bulunduran hükümetin politikası, eğitim üzerinde etkilidir görüşü hâkimdir (James, 2008; Keesing-Styles, 2003; Moreno-Lopez, 2005; Schapiro, 2003; Stewart, 2007; Travers ve Decker, 1999). Eleştirel pedagojinin en önemli görevlerinden biri okulların kültürel ve politik yaşantıdaki rolüne meydan okumaktır. Eleştirel pedagoji üzerine araştırma yapan araştırmacılara göre öğretmenler, öğrencileri yetiştirirken eleştirel ve aktif yurttaşlar olarak yetiştirmelidir. Eleştirel kuramcılar, eğitimi daha iyi anlayabilmek için sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alana öncelik verirler (McLaren, 2011: 355-370). Okul kurumu eleştirel pedagojide ideolojik bir kurumdur ve eleştirel pedagoji en çok okul üzerinde fikir üretir (Bartolomé, 2004; Fredricks, 2007; Giroux, 2004; Kincheloe, 2004). Eleştirel pedagoji, okulları tarihsel bağlamda, içinde bulunduğu sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği baskın toplumun siyasal ve sosyal parçası olarak görür. Eleştirel kuramcılara göre okullar, politika ve güç merkezlidir. Freire'ye göre okul bir eğitimden kurumundan çok bir pazar, bir bakımevi, bir hapisane, bireyleri eleştirel düşünceye karşı duyarsızlaştıran ideolojik bir araçtır (Yıldırım, 2013).

Ferrer, okulun hükümetlerin sermayelerini kârlı hâle getirmek için insanlar, işçiler ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtan dolayı oluştuğunu varsaymaktadır (Yıldırım, 2013: 8). Eleştirel pedagojide okullar sosyal ve ekonomik hareketlilik alanları değildirler. Eleştirel kuramcılar “okullaşma ne demektir?” sorusundan çok “okullaşma şu andaki anlamını nasıl kazandı?” sorusuyla ilgilenmektedir. Öğretmenlerin ise okulda asıl sorması gereken sorunun “Bu bilginin öğretilme sebebi nedir?” sorusu olduğunu ifade etmektedirler. Giroux, okuldaki derslerin hedeflerini mikro ve makro olmak üzere ikiye ayırmıştır. Mikro hedefler dersin içeriğini temsil ederken, makro hedefler öğrencilerin bir dersin içeriği ve yapısıyla sosyal gerçeklik alanında bağ kurmasını sağlar. Öğrenciler geniş bir bakış açısıyla gizli müfredatı ortaya atarak eleştirel politik bir bilince sahip olurlar. Eleştirel kuramcılar okul bilgisini tarihsel ve sosyal köklere dayandırır. Onlara göre

tarihsel ve sosyal kökler bilginin anlaşılması için önemli bir yere sahiptir. Eleştirel kuramcılar bilginin tarihsel ve sosyal köklerinin yanı sıra sosyal işlevlerini sürekli olarak sorgularlar (McLaren, 2011: 275-290). Okul, eleştirel pedagojide işlevsel ve çatışmacı paradigma olarak iki paradigma üzerinde değerlendirilir. İşlevsel paradigmada okulun inşacı, sosyal yapısı üzerinde durulur. Bu paradigmaya göre eğitim, çocuğun gereksinim duyduğu değerleri çocuğa aktarmalı, toplumsal düzeni sağlamalıdır. Çatışmacı paradigmaya göre okulların görünürdeki işlevi beceri öğretimi iken gizli işlevi toplumsal düzeni korumaktır. Postman, okulları bir gözaltı evi gibi görmektedir. Baker ise okulu çocuklara gardiyanlık yapan bir kurum olarak görmektedir. Baker'a göre okulun ilk işlevi disiplin alışkanlığı kazandırmak, ikinci işlevi ise devletin insan sermayesiyle bilinçli yatırımlar yapması olarak görür. Okul, hangi insan tipini yetiştirmek istiyorsa bunu yetiştirecek güce sahiptir (McLaren, 2011). Okulun temel işlevini Freire bankacı eğitim modelinde açıklamaktadır.

#### ***2.1.1.2. Freire'nin Bankacı Eğitim Modeli***

"*Bankacı Eğitim Modeli*", Freire'nin geleneksel eğitim yöntemini benzettiği bir metaforudur. Bankacı modelde öğrenciler verilen bilgiyi ezberlerler. Öğretmen, öğrencileri doldurulması gereken bidonlar olarak görür. Öğretmenin bidonları doldurması öğretmenin iyi bir öğretmen olduğunu gösterir. Öğrenci doldurulmalarına izin vermiyorsa iyi bir öğrencidir. Böylelikle eğitim tasarruf yatırımı, öğrenci yatırım nesnesi, öğretmene yatırımcıdır. Bu modelde hem öğretmen hem de öğrenci yaratıcılığını kaybeder. Bu modele karşılık Freire, "*Sorun Tanımlayıcı Modeli*" önerir. Bu model insanı tarihsel ve sürekliliği olan bir varlık olarak görür. İnsan bu sürekliliği eğitimin köklerinde bulur ve bu süreç, eğitimin sürekli olmasını sağlar. Öğretmen bu süreçte aktaran rolünden çıkarak anlayıcı rolüne bürünür. Bankacı eğitim anlayışı diyalog kurulmasını istemezken, sorun tanımlayıcı modelde diyalog önemlidir (İnal, 1993; Yıldırım, 2013).

#### ***2.1.1.3. Eleştirel pedagojide bilgi ve kültür***

Yeni nesil eleştirel kuramcılardan Habermas bilgiyi dörde ayırır. Öğrencileri sınıflandırmaya yarayan, ölçülebilen nicel bilgilere teknik bilgi; bireyleri aydınlatarak onların gündelik işleri şekillendirmesine yardımcı olan bilgiye pratik bilgi; sosyal ilişkilerin güç ve ayrıcalık ilişkileriyle nasıl manipüle edildiğini anlamaya yardımcı olan bilgiye özgürleştirici bilgi; kuram ve uygulamayı birleştirerek sosyal ilişkilerin



dönüşümüne katkıda bulunan bilgiye ise devrimci eleştirel bilgi adını vermiştir (McLaren, 2011: 292-293). Freire, bilgiyi tarihsel süreç içerisinde yeniden oluşan aktif bir süreç olarak görür. Bu nedenle aktif bilgiyi öğrencilerin de aktif bir biçimde kullanmasını ister. Freire, bilginin kazanılmaması gerektiğini savunmakta, öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenen, öğrenenlerin öğretmen olmasını istemektedir. Yani bilgiyi kazanırken öğretmen ve öğrenci rollerinde bir değişim yaşanmalıdır. Freire'ye göre, bilgiye mesafeli yaklaşılması gerekir ve bilginin keşfedilme sürecinin bir defadan çok olması gerekir. Freire'ye göre öğrenme; bilginin anlayarak, tartışarak, yansıtarak şekillendiği bir süreçtir (Ayhan, 1995; Yıldırım, 2013: 91-103).

Eleştirel kuramcılar bilgi kavramının yanı sıra kültür kavramını eleştirel pedagojinin anlaşılmasında çok önemli bulurlar. Kültürle sosyal ilişkiler arasında bir bağ kurarlar. Kültür onlara göre bir üretim ve mücadele alanıdır. Kültürü özelliklerine göre baskın, ast ve alt olmak üzere üçe ayırırlar. Baskın kültür, toplumu maddi yönden ayakta tutan sosyal sınıfa yönelik uygulama ve sembollerdir. Sosyal kültürü egemen kültürün etkisi altında yaşayanlarsa ast kültürün etkisindedirler. Alt kültürdeki bireylerse baskın kültürün dışında sembol ve uygulamalardan yararlanırlar. Alt kültürdekiler sosyal düzeni eleştiren kesimdir (McLaren, 2011: 287-303).

#### ***2.1.1.4. Eleştirel pedagojide deneyim***

Varoluşçu eğitimde en iyi öğrenme, bireyin anlamlandırdığı bilgiler yoluyla oluşur. Giroux, öğrencilerin eleştirel olmadan önce anlamlı bireyler olmalarını ister. Eleştirmeden önce bireylerin bilgiyi anlamlandırmaları önemlidir. Öğretmenler, bilgiyi anlamlandırarak yararlı bir öğrenme meydana getirirler. Öğrencilerin algı ve kimliklerini değiştiremedikleri sürece öğrencilerde yararlı bir öğrenme meydana gelemez. Öğrenme sürecinde öğretmenlerin deneyimleri son derece önemlidir. Locke, esasın doğumla değil deneyimle ortaya çıkacağını ifade etmiştir (Yıldırım, 2013). Öğretmenlerin deneyimlerinin öğrencilerin dünyasındaki yansımaları öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Birçok öğrenim ve öğretim günümüzde bilgiye dayalıdır, öğrencilerin deneyimlerini dikkate almaz. Öğrencilerin kendi deneyimlerini tartışabilecekleri iyi bir sınıf atmosferi yaratmaya ek olarak, onlara toplumsal yaşamı bir diyalektik olarak düşünmelerini sağlayacak fırsatlar verilmesi gerekir (McLaren, 2011: 46). Bu konuda David Lusted, öğrencilerin deneyimlerinden yararlanılmadığı bir ortamda bilgiyi öğretmenlerin malı olarak

düşünmenin oldukça yanlış olduğu görüşündedir. Öğretmenler bilgiyi kendi malları gibi görüp öğrencinin bilgisini, deneyimini dikkate almadan onları ezerlerse; bilgi, öğretmen lehine bir ayrıcalık kazanmış olur. Öğrencilere formülü öğretmektense onlardan kendi formüllerini kendilerinin oluşturmasını isteyerek onların bilgiyi daha iyi kavramaları sağlanabilir. Fikirler, onları anlamaya hazır kitlelerin elinde tarihin üstünde güçlü bir etkiye sahip olabilirler (Mclaren, 2011: 20). Öğrencileri eleştirel okuryazarlığa hazırlamaya yönelik en büyük adım onlara yalnızca anlamlı öğrenme deneyimleri yaşatmak değil aynı zamanda öğrencilerin gündelik yaşamlarından sınıfa taşıdıkları deneyimleri onaylamaktır. Eleştirel pedagoji, öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleriyle şekillenmelidir. Öğrenci, öğretmen ve toplumdaki diğer bireylerin kendilerini nasıl tanımladıkları, deneyimlerini nasıl adlandırdıkları önemli bir pedagojik konudur. Bu yolla eğitimciler sınıflarda anlamın nasıl üretildiğini ya da anlamın öğrenciler tarafından onaylanmadığını anlarlar. Öğretmenler, öğrencilerin kendi hükümlerini doğrulamalarına yardım etmelidirler. Bunların yanı sıra eleştirel pedagoji dil, kültür ve tarihin kesişim noktasıdır çünkü öğrenciler kendilerini bu kesişimde gerçekleştirirler. Giroux, Freire ve Mclaren, öğrencilerin deneyimlerini pedagojide başlangıç olarak alınması gerektiğini belirtmektedirler. Bu noktadan bakıldığında eleştirel eğitimcinin amacı öğrencilerin yorumlarının arka planını göstermek, deneyimlerini sorgulatmaktır (Mclaren, 2011).

### 2.1.2. Eleştirel düşünme nedir?

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme sözcüğünün içerisinde geçen eleştirel kelimesinden dolayı çoğu kez bu kavramla ilgili yanlış anlaşılımlar yaşanmaktadır. Eleştirel düşünme, Dewey'in derinlemesine düşünme kavramından yola çıkarak oluşturulmuştur (Fisher, 2001; Lipman 2003). Eleştirel düşünmenin tanımlarına baktığımızda tanımların bu kavram etrafında şekillendiğini fark edilmektedir. Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi *neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış yansıtıcı düşünme*; Lipman (akt. Nosich, 2012: 2) *iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünme*; Paul (1993: 21) *düşündüğümüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hâle getirmek amacıyla kendi düşündükleriniz hakkında düşünme* olarak tanımlamaktadırlar. Eleştirel düşünce, üst düzey beceriler gerektirir ve bu beceriler daha çok sentez ve değerlendirme düzeyindedir. Paul'un eleştirel düşünmeyle ilgili düşüncesi incelendiğinde eleştirel düşünmenin üstbilgi (metacognition) bölümüne ait olduğu görülmektedir. İnsanın kendi düşündüklerini

tekrardan düşünmesi, düşünmeyi mantık süzgecinden geçirmesi eleştirel düşünmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrenmenin önemli bir noktası düşünmeyi değerlendirmektir. Burada Paul'un yaptığı tanımlama bireylerin düşünmesini önce kendinin değerlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ennis, eleştirel düşünmenin tarifini yaparken mantıklı ve yansıtıcı olmasının önemi üzerinde durmakta ve kişinin kendi düşünme süzgecini dışarıya nasıl yansıttığıyla ilgilenmektedir. Lipman, eleştirel düşünmenin insanı iyi bir yargıya götürmesini hedeflemektedir. Bu yargıya götürme işini de kişinin kendi beceri ve sorumluluğuna bırakmıştır. Eleştirel düşünme sadece karşıdakini belli konular üzerinde veya düşüncemize uymadığı gerekçesiyle eleştirmek değil, söylenenleri bir mantık süzgecinden, sorgulamadan geçirdikten sonra o konudaki görüşleri ifade etmektir. Paul, bu konuda eleştirel düşünmenin tarifini yaparken önemli bir konuya değinmiştir. Eleştirel düşünmede bireyin kendi düşünceleri hakkında düşünmesi önemlidir. Gündoğdu (2009: 63) eleştirel düşünme üzerine yapılan tanımları dikkate alarak eleştirel düşünmeyi geniş bir bakış açısıyla tanımlamıştır:

*“Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir.”*

Eleştirel düşünme bu tanımlar çervesinde değerlendirildiğinde eleştirel düşüncenin içerisinde akıl yürütme, iddia, delil, derin düşünme, düşünmeyi düşünme, problem çözme kavramlarının etkili olduğu söylenebilir.

### **2.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri**

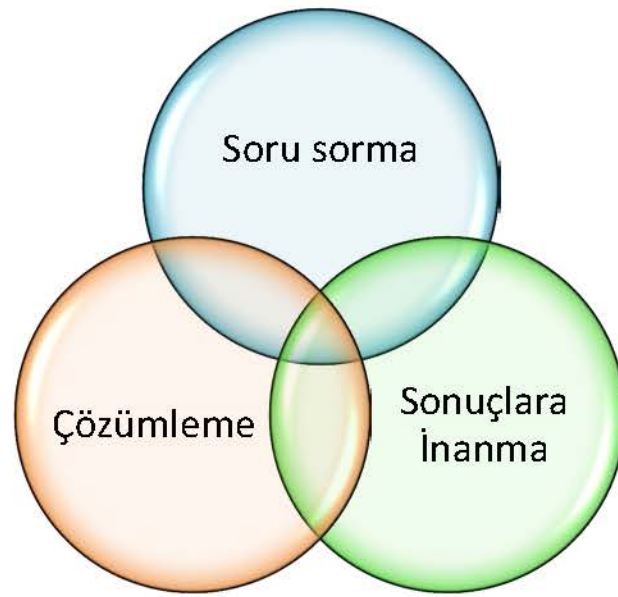
Eleştirel düşünmeyi anlayabilmek için düşünmenin bileşenlerini belirlemek gerekmektedir. Paul ve Elder (2004: 3) düşüncenin bileşenlerini bir şekilde ifade etmeye çalışmışlardır.



Şekil 1. *Düşüncenin Bileşenleri*

- Bütün düşüncelerin bir amacı vardır.
- Bütün düşünceler bir problem çözmeye, bir soru üzerine kurulur.
- Bütün düşünceler bir tahmine dayalıdır.
- Bütün düşüncelerin bir bakış açısı vardır.
- Bütün düşünceler veriye, bilgiye ve kanıta dayanır.
- Bütün düşünceler, kavramlar ve fikirlerle şekillenir.
- Bütün düşünceler bulguları çizilmiş, verilerin anlam verdiği yorumlar içerir.
- Bütün düşünceler bir şeye rehberlik eder, çıkarımları vardır.

Düşüncenin bileşenleri olduğu gibi eleştirel düşünmenin de bileşenleri vardır. Nosich (2012: 5) eleştirel düşünmenin üç bileşeni olduğunu iddia etmiştir. Bu üç bileşen aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Üç Bileşeni

**Soru sorma:** Eleştirel düşünme soru sormayla başlar. İyi sorular bireylerin daha iyi düşünmelerini sağlar. Bu yüzden eleştirel düşünmenin temel basamağı soru sorma ve problem ortaya koymayı öğrenmektir. Günlük hayatta insanların, okul hayatında öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumdaki bütün herkesin soru sorma sanatını öğrenmesi gerekmektedir.

**Çözümleme:** Soru sormanın yanı sıra soruları cevaplamak da önemlidir. Çözümlemede konusunda insanlar büyük direnç gösterirler. Sorulan bir soruya çoğu insan hemen cevap verir. Soruyu mantık süzgecinden geçirmez. Özellikle tartışmalarda her insan inandığı şeyleri söyler ama asıl mantıklı olan karşıdakini iyi dinlemek, onun düşüncelerini çözümlemek ve düşüncelerinin güçlü ya da zayıf yönlerini bulmaktır.

**Sonuçlara İnanmak:** Eleştirel düşünme inanma ile sonlanır. Sonuçlara inanmak eleştirel düşünmeyi test etmenin yoludur. Birey düşünceyi mantıksal bir süzgeçten geçirip inanmıyorsa düşünme mantığında bir sıkıntı olabilir. Her düşüncenin mantıklı gerekçeleri olması gerekir.

### 2.1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünme, hem insanların kendi düşüncelerini hem de etkileşim içinde bulunduğu insanların düşüncelerini göz önünde bulundurarak kendisini ve çevresini

anlamayı amaçlayan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin beş temel özelliği bulunmaktadır (Özden, 2011: 160):

- **Eleştirel düşünce aktiflik önemlidir:** Eleştirel düşünen birey, eleştirel düşünce sayesinde zekâsını, bilgisini en etkili ve aktif bir şekilde kullanabilir. Birey kendi doğrularını ve yanlışlarını bu zihinsel süreç sayesinde bulabilir. Karar vermek için başka birine ihtiyaç duymaz. Karşılaştığı sorunlar ve zorluklar karşısında direnebilir, problemleri çözmek için alternatif düşünceler üretebilir.
- **Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir.** Eleştirel düşünen birey, önyargılı değildir. Düşüncelerini mantıksal bir süzgeçten geçirir. Eleştirel düşünme otoriteye bağlılığı da reddeder. Otoriteye bağlı bir birey özgür düşünemez, özgür düşünmeyen bir bireyde eleştirel düşünme gerçekleşemez.
- **Eleştirel düşünme, yeni fikirleri destekler ve düşüncelerdeki açıklık gerektirir.** Eleştirel düşünme benmerkezci değildir. Eleştirel düşünen birey yeniliklere açık olmadığı sürece düşüncelerini ilerletemez.
- **Eleştirel düşünce düşünceyi destekleyen argüman yapılarını (iddia-delil) dikkate almayı gerektirir.** Eleştirel düşünen birey düşüncelerini delillendirmelidir. Düşüncesine ait gerekçeleri açıklayabilmelidir. Eleştirel düşünen birey düşünceleriyle insanları etkileyebilmeli ve ikna edebilmelidir.
- **Eleştirel düşünce organizasyonu gerektirir.** Eleştirel düşünen bireyin bir düşünce sistemi olmalıdır. Düşündüğü şeyleri merkeze alıp bu düşüncenin etrafında destekleyici düşünceleri, delilleri, gerekçeleri, neden ve sonuçları iyi bir şekilde şekillendirebilmelidir.

Eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini Halpern (1996) farklı düşünme becerilerini göz önünde bulundurarak açıklamıştır (akt: Kürüm, 2002: 45):

- **Sonuç Çıkarma:** Düşüncelerin mantık süzgecinden geçirilip doğru kabul edilen durumların incelenmesidir. Eğer düşüncede mantıksal bir bütünlük bulunuyorsa, mantıksal çıkarımlar varsa düşüncenin kabul edilmesidir.
- **Analiz Etme:** Gerekçelendirilen sonuçların doğruluğunun çözümlenmesidir. Bu aşamada nedenlerin kabul edilebilirliği ve tutarlılığı önemlidir. Eğer nedenler sonuca destek sağlıyorsa iyi bir analiz süreci gerçekleşebilir.

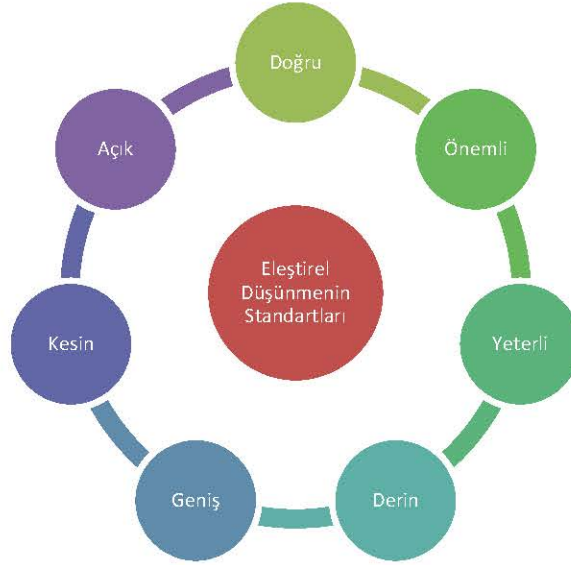
- **Hipotezleri Test Etme:** Düşüncelerin doğru olup olmadığına ilişkin ortaya atılan görüşlerin farklı durumlarla karşılaştırılmasıdır.
- **Karar Verme:** Bir problem karşısında soruları, iddiaları, delilleri göz önünde bulundurarak düşüncenin doğru, yanlış ya da eksik olduğunu belirtme sürecidir.
- **Sorun Çözme:** Bir problem durumuyla başlayıp çözüme giden süreçte geçirilen bütün evrelerdir.
- **Yaratıcı Düşünme:** Özgün ve daha önce hiç akla gelmeyen yeni bir fikir üretme sürecidir.

Eleştirel düşünme diğer düşünme becerilerini de içerisinde barındıran bir beceridir. Bu düşünceye paralel olarak Özden (2011: 160) eleştirel düşünmenin kazandırmak istediği birtakım temel becerilerden bahsetmektedir. Bu bahsedilen beceriler şu şekilde açıklanmaktadır:

- Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme,
- Kaynak güvenilirliğini test etme,
- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma,
- Tutarsız yargıların farkına varma,
- Etkili soru sorma becerisi,
- Sözel ve yazılı dilin etkili kullanımı,
- Düşünmeyi düşünme yeteneği.

### ***2.1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Standartları***

Bir düşüncenin eleştirel düşünme olabilmesi için yansıtıcı düşünmeyi içermesi ve düşünmenin yüksek standartlarını karşılayan düşünmenin olması gerekir (Nosich, 2012: 137-158).



Şekil 3. *Eleştirel Düşünmenin Standartları*

Şekil 3'te görüldüğü gibi eleştirel düşüncenin farklı boyutlarda sekiz standardı bulunmaktadır.

**Açıklık:** Düşüncenin kolayca anlaşılması için verilmek istenen mesajın karşıdaki insanın anlayabileceği şekilde olması gerekir. Düşünceyi açık hâle getirmek için iyi örnekler ve düşünceyle ilgili görseller kullanılabilir. Açıklık, insanın düşündükleriyle ilgili çıkarımlarıyla ortaya çıkar. Belirli kavramları anlatmak için onları zihinde netleşmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünceye sahip bireyler, düşüncelerini açık hâle getirmek için önce düşüncelerini net bir şekilde ifade ederler. Önce basit bir şekilde ifade edilen düşünceler daha sonra ayrıntılandırılır. Ayrıntıların daha iyi anlaşılabilmesi içinse örneklendirilmesi gerekmektedir. Bu örneklendirme aslında düşüncenin resimlendirilmiş hâli olmalıdır. Açıklık durumunda hedef kitle, konu ve düşünce basamağına göre değişmektedir. Bireyin kendisini açık bir şekilde ifade edebilmesi için hedef kitleyle ilgili bütün bilgilere sahip olması gerekir. Hedef kitlenin anlayabileceği bir dille düşüncelerin ifade edilmesi düşüncenin daha açık hâle gelmesini sağlar. Düşünülenleri açığa kavuşturmak için onları yazıya geçirmek gerekir ve yazılara bakarak düşünmek gerekir. Düşüncelerin arasındaki bağları görebilmek için mutlaka kavram haritalarıyla düşünceler arasındaki bağları netleştirilmelidir.

**Doğruluk:** Düşüncelerde doğruluk kavramı önemlidir. Bir iddianın doğruluğu o iddianın gerçekle uyumudur. Gerçek diye anlatılan düşünceler doğru kelimelerle ifade edilemezse gerçekle uyumlu hâle gelmezler. Gerçek, eleştirel düşünmede kelimelerin basit bir şekilde



ifade edilmesidir. Gerçek kelimesinin eleştirel düşünmedeki karşılığı doğru kelimesidir. Doğruluk standartında mantıklı olmak ve mantıklı düşünmek önemlidir. Doğru bilgiler güvenilir kaynaklardan elde edilir. Sahip olunan inançlar insanların doğruları için önemlidir. İnsanlardan kendi bildikleri doğrulardan, kendi inançlarından kolay kolay vazgeçemezler. Bu vazgeçilmezlik eleştirel düşünme önündeki en büyük engeldir. Düşünceleri duyguların yönlendirilmesine izin verilirse doğru düşüncelere ulaşamayabilir. Duygular, doğru düşüncelere ulaşılmasında önemlidir. Kişisel deneyimler yoluyla elde edilen sonuçlarla bazen genellemeler yapılabilir. Yapılan bu genellemeler doğruluk yolundaki engellerden bir tanesidir. Doğruluğu test etmenin en güzel yolu doğrulayıcı örneklere bakmamak, onaylanması zor olanı aramaktır.

**Önem:** Eleştirel düşünmenin diğer bir standardı önemdir. Önemli olduğuna inanılan, diğer bir deyişle önemsenilen şeyler hakkında insanlar daha iyi düşünebilir. Düşünmede neyin önemli olduğuna odaklanmak zordur. Bir şeyin önemini problem durumu, amaç ve soru ilgilendirir. Bir durumun önemini kavramak için genel bir bakış açısına sahip olmak gerekir.

**Yeterlik:** Yeterlik kavramı kişiden kişiye değişir. Eleştirel düşünmenin tam olarak oluşabilmesi için düşüncenin amacına ulaşacak kadar düşünmek önemlidir. Düşünceleri kanıtlara dayandırırken yeterli derecede kanıta ulaşmak gerekir. Eleştirel düşünce oluşurken “Bu yeterli mi?” sorusunu mutlaka kendimize sormalıyız. Düşünmede önemli olan karar vermek için yeterli zaman, kanıt vb. durumların oluşmasıdır.

**Derinlik ve Genişlik:** Derinlemesine düşünmek, bir problem altında yatan nedenleri, farklı bakış açılarıyla, geniş bir bakış açısıyla düşünebilmektir. Soruyu düşünürken geniş bir şekilde düşünmek önemlidir. Genişlik, soruyu tanımlamakla, benzer problemlerle ilgilenmekle daha çok ilgilidir. Derinlik ve genişlik kavramı birbirinden ayrı kavramlardır. Genişlik daha çok olayları, düşünceleri etrafıca düşünmekle; derinlik ise olayların düşüncelerin altındaki sebeplere bakmakla daha çok ilgilidir.

**Kesinlik:** Eleştirel düşünmede kesinlik, düşüncedeki ayrıntıda saklıdır. Genellikle sayısal veriler bir kesinlik anlamı taşısa da, düşüncede de bir kesinlik vardır. Kesinlik, hem mantıkla hem de var olan durumla alakalıdır. Detaylı bir problemin özet ve net bir şekilde verilmesi düşüncenin kesinliğini etkiler. Tümevarım ve tümdengelim düşüncelerde kesinlik sağlanması açısından önemlidir.

#### 2.1.2.4. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

İnsanlar, doğuştan eleştirel düşünen bir birey olarak dünyaya gelemezler. İnsan davranışları, zaman içerisinde kararlılıkla eleştirel düşünme becerisini geliştirebilir. İnsanın eleştirel düşünebilmesi için kendi içerisinde birtakım özellikleri taşıması gerekmektedir. Nosich (2012: 182) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ **Sebeplerinde güven duyarlar:** Bir şeyleri ortaya çıkarmak için uğraşırlar. Çevresindeki oluşan olaylara inanmaktansa sorular yoluyla çevresinde olup biteni anlamaya çalışırlar. Düşünmek için vakit harcarlar ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar. Bu yaptıklarından hiçbir şekilde kuşku duymazlar.
- ✓ **Zihinsel alçak gönüllülüğe sahiptirler:** Eleştiren düşünen insanlar bilmedikleri şeyleri kendileri fark ederler. Hata yaptıkları zaman farkına varırlar, kurdukları mantığın çok iyi olmadığını anlarlar. Eleştiriye kabul ederler ve eleştirildiklerinde bile bir şeyler öğrenirler.
- ✓ **Zihinsel olarak cesurdurlar:** Bir konuda bakış açısını değiştirmek gerekiyorsa bunu yaparlar. İnançlarını ve alışkanlık hâline getirdikleri düşünme biçimlerini engelleyebilirler.
- ✓ **Zihinsel olarak empati kurarlar:** Konulara başkalarının baktıkları bakış açılarıyla düşünmeye isteklidirler. Başkalarının mantığını anlamak hoşlarına gider.
- ✓ **Zihinsel dürüstlüğe sahiptirler:** Kendilerinin ve başkalarını yüksek zihinsel standartlara sahip olarak görürler. Gerçeği ararlar. Bir konu hakkında düşünürken en mantıklı olanı yaparlar.
- ✓ **Adil fikirlidirler:** Kendi görüşlerinin dışında herhangi bir düşünceyi bakış açısını anlamaya, analiz etmeye çalışırlar. Bu konuda ise adil ve tarafsız bir şekilde düşüncelerini ifade ederler.
- ✓ **Zihinsel olarak meşguldürler:** Olayları derin bir şekilde anlamaya çalışırlar, düşünmeyi isterler. Zihinsel bir konu hakkında düşünce içerisine girmeyi arzularlar ve eleştirel düşünmeyi çok severler.
- ✓ **Zihinsel sebata sahiptirler:** Mantıklı bir sonuca ulaşmaya kadar süre uzunluğunu önemsemeden önemli, zihinsel görevlerle uğraşmayı severler.

✓ **Zihinsel olarak özerktirler:** Kendileri için, kendilerinin yararına düşünürler. Düşünceyle ilgili en iyi mantığı kurmaya çalışırlar.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler bir soru, bir problem üzerine yoğunlaşırlar. Bu soruyu ya da problemi çözmek içinse sorunun cevabıyla ilgili argümanları iyi derecede analiz ederler. Soruları analiz ederken kaynaklardan faydalanırlar. Kaynak kullanımı bu düşünceye sahip insanlar için önemlidir. Güvenirliği ve geçerliği olmayan kaynakları kullanmak istemezler. Süreci gözlemlerler. Gözlemlere karşı dikkatleri yoğundur. Düşüncelerine ait sonuç raporlarını hazırlarlar ve sonuç raporlarını değerlendirirler. Bu süreçte tümevarım tekniğini de kullanırlar. Bir şeye karar verecekleri zaman süreci iyice inceleyip öyle karar verirler. Bu düşüncedeki insanların iletişimleri de güçlüdür. İnsanlarla iletişim kurmayı severler, insanları süreç içerisinde dikkatli bir şekilde dinlerler. İnsanlara karşı alçakgönüllü bir yaklaşım sergilerler. Benmerkezci düşünceyi kabul etmezler, süreç içerisinde özgür düşünmeyi severler ama akıllarına ve düşüncelerine güvenirler. Karşısındakini insanı etkin bir şekilde, eleştirel dinlerler. Düşünceleri karşılaştırırlar eğer kendilerine uymayan bir düşünceyle karşılaşırlarsa karşı çıkarlar. Doğruyu söylemekten asla kaçınmazlar.

#### ***2.1.2.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Engeller***

İnsanların düşünme tarzı onların yaşama modelidir. Toplumdaki her birey için düşünme tarzları farklıdır. Yaşanılan dünyada insanın karşısına çıkan eleştirel düşünmesini karşı birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engelleri şu şekilde sıralanabilir:

##### ***2.1.2.5.1. Haber Kaynakları***

İnsanlar dünyada olup biten her şeyi haber kaynaklarından öğrenirler. Özellikle 2000’li yıllarda sonra teknolojinin de ilerlemesiyle; televizyon haberleri, internet haberleri, facebooklar vb. çoğu teknolojik ürün aracılığıyla dünyanın bir ucunda meydana gelen bir olay hemen öğrenebiliyor. Bu haber kaynakları incelendiğinde haberlerde algılanan, sadece haberi gönderenlerin izlenimleridir. Olaylar sadece habercilerin bakış açısıyla, onların gösterdiği kaynaklardan, onların izlettiği kadar, onların gördüğü kadar görülebilir. Olayların arka planı, geçmişi takip edilemez. Yani izleyeciler habercilerin çizdikleri resme bakarlar. İzleyicilerin yapması gereken haberleri incelemek ve olaylarının arka planını, niye böyle olduğunu araştırmaktır.

### **2.1.2.5.2.Korkular**

Bazı korkular, eleştirel düşünmeyi engeller. İnsanlar kendilerini ifade etmekten bazı zaman korkarlar. Bunun nedeni ise hata yapma korkusu, aptal görünme korkusu olabilir. Çoğu zaman okullarda yaşanan bu süreç toplum içerisinde de görülebilmektedir. Öğretmen soru sorduğunda çoğu çocuk cevabı bildiği hâlde ya yanlışsa düşüncesiyle, bilemedikleri, alay edilmekten korktukları için sorulara cevap vermezler. Küçükken başlayan bu süreç, çocukların bu korkaklığı alışkanlık hâline getirmesine neden olur. Bu korkular bireylerin eleştirel düşünmesinin önündeki en büyük engellerden birisidir.

### **2.1.2.5.3.Benmerkezcilik**

Hayatta yaşanan bütün deneyimler insanın nasıl düşündüğünden etkilenir. İnsanların çoğu düşünürken evrensellikten yoksun sürekli kendini düşünürler. Benmerkezcilik insanların empati kurmasını engeller. Empati kuramayan insanlarda eleştirel düşünme becerisi gelişemez. Çoğu insan kendisinin eleştirilmesine dayanamaz. Bu tarz insanların kendilerine olan güvenleri yoktur.

Paul ve Elder (2003 akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 18) benmerkezci bireylerin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

- **Benmerkezci bireylerde bilgiler gerçek olsa bile başkasını destekliyorsa önemli değildir, benmerkezci birey sadece kendini destekleyen bilgileri hatırlar (Benmerkezci bellek).** Bu tarzdaki bireyler sadece kendilerini düşündükleri için sadece kendini destekleyen insanlar ve onların düşünceleri ile ilgilenirler.
- **Yetersiz bir görüş kendi içerisinde var olan anlamları içinde düşünürler (Benmerkezci miyopluk).** Benmerkezciliğe sahip bireyler sık bir görüşün mutlak olduğuna inanırlar. Sadece kendi düşüncelerine odakladıkları için düşünce genişliği bu insanlarda mevcut değildir.
- **Kendini bütün gerçeklere sahipmiş gibi görür (Benmerkezci doğruluk).** Benmerkezci düşünen bireyler kendilerini tüm gerçekliklerin merkezinde görür. Bütün gerçekler onun bildiği ve onun düşündüğü kadardır.

- **Düşünce içerisinde yer alan çelişkileri görmezden gelme eğilimindedirler (Benmerkezci ikiyüzlülük).** Düşünceler içerisinde yer alan çelişkiler onlar için anlamsızdır.
- **Bazı karmaşık düşünceler inançlarını değiştirmesi gerektiğini ifade ederse bu karmaşık düşünceleri görmezden gelme eğilimindedirler (Benmerkezci yüzeysellik).** Benmerkezci insanlar inançları ve sahip olduğu yanlış değer ve düşünceleri değiştirmesi gerektiğini anladığında inançlarını yanlış olduğunu bilse de değiştirmeme, o düşünceleri kabullenmeme eğilimindedirler.
- **Benimsediği inanç ve değerleri reddeden olgu ve kesinlikleri dikkate almazlar, görmezden gelirler (Benmerkezci körlük).** Bu insanların yanlış inançları kesindir, başka bir kesinliği asla kabul etmezler.
- **Duygularını ve deneyimlerini genelleştirmeye çalışırlar (Benmerkezci acelecilik).** Düşünceleri özel olarak ele almayıp, genelleştirirler. Belirli bir şemaları vardır, bu şemanın dışına çıkmak istemezler.
- **Düşüncesinin sürüklendiği saçma düşünceleri saptamak istemezler (Benmerkezci saçmalık).** Kendi düşünceleri saçma olsa bile bu saçmalığı görmezden gelirler.
- **Bu tarz insanlar sadece kendilerini destekleyen düşünceleri anımsarlar.** Diğer düşüncelere belleklerinde çok yer edinmez. Bu insanlar kendilerini bütün gerçeklere sahip olarak görür. Gerçekler onun gördüğü, onun düşündüğü kadardır.

Paul ve Elder (2003, akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 20) bireyi bu olumsuzluğa sürükleyen nedenleri sıralamışlardır. Eleştirel düşünme engeli yaşayan insanlar:

- Düşünceleri karışıklık ve dağınıklık içerisindedir.
- Düşüncelerinde aceleci davranarak hemen sonuca varma eğilimi içerisindedirler.
- Düşüncenin içerisinde yer alan anahtar düşünceleri fark edemezler.
- Mantıksız düşünceleri kullanmayı severler.
- Düşüncenin sonucunun ne olacağına dair çok düşünmek istemezler.
- Düşüncenin amacından uzaklaşırlar.
- Sözcükleri yerinde kullanamazlar.

- Düşüncenin önemsiz bölümlerine ve yüzeysel olarak yaklaşır.
- Düşüncenin içerisinde yer alan farklılıkları birbirine karıştırır.
- Düşüncenin içerisinde yer alan çelişkileri fark edemezler.
- Düşünceleri eksiz ve yetersiz kalır.
- Düşüncelerinde belirginlik yoktur, konu dışı soru sorarlar.
- Kendi görüşlerinden kaynaklanan tartışmalı olayları fark edemezler.
- Kaynağı belli olmayan bilgilere dayalı sonuçlardan yararlanırlar.
- Doğrulanamayan çıkarım ve varsayımlarda bulunurlar.
- Düşüncelerinin kalıpları dar ve basittir. Çoğunlukla benmerkezcidir.
- Verileri sınırlandırır, çoğu kez hatalı veri kullanırlar.
- Kendilerini çok bilgili zannedip cahilliklerini görmezden gelirler.
- İnsanlarla iletişimleri iyi değildir, zayıftır.

#### ***2.1.2.6. Eleştirel Düşünmede Soru Sormanın Önemi***

Eleştiri, M.Ö. 600'lü yıllarda Socrates tarafından bir yargılama sanatı olarak kullanılmıştır. Socrates'in bir şeyi pozitif ve negatif yönleriyle değerlendirme olarak ifade ettiği eleştirel düşünme, sorgulama yöntemi olarak da bilinir (Ruppel, 2005). Sorgulama tekniği günümüzde bilinen en önemli eleştirel düşünme yöntemlerinden bir tanesidir. Bu teknikte yorum, varsayım ve akıl yürütmeye dayalı sorular zorunludur (Paul, Erdel ve Bartell, 1997). Soru olmadan, kaliteli sorular sorulmadan düşünce becerileri gelişemez. Paul ve Elder (2004) problemi parçalarına ayıran ve alt problemleri çözmeye yarayan soruları, analitik soru olarak nitelendirilmiş, analitik sorularını özelliklerini sekiz parçaya ayırmıştır:

- ✓ **Sebeplerin ve amaçların sorgulanması:** Bu bölümdeki sorular düşüncenin yansıttığı üst düzey akli sorgular. Bu tarz sorular genellikle neden ve niçin köklü sorulardır.
- ✓ **Soruların sorgulanması:** Bu tipteki sorular, soruların içeriğini sorgularlar. Soruların içerisinde yer alan saklı anlamları sorgularlar.

- ✓ **Verilerin, bilgilerin ve yapılan deneylerin sorgulanması:** Düşüncenin dayandığı kaynakları sorgulayan sorulardır.
- ✓ **Elde edilen sonuçların ve çıkarımların sorgulanması:** Bu tarz sorular düşüncenin sonucunda ortaya çıkan çıkarım ve sonuçların sorgulanmasını sağlar.
- ✓ **Varsayımların sorgulanması:** Düşünce tarafından oluşturulan varsayımlar bu basamakta sorgulanır.
- ✓ **Bulgu ve sonuçların yorumlanması:** Düşüncenin içerisinde olan, düşünceden oluşmuş bulgu ve sonuçları sorgulayan sorulardır.
- ✓ **Görüş açılarının sorgulanması:** Düşüncenin başvurduğu bakış açılarını ve kaynakları sorgulayan sorulardır.

Fisher (1995) eleştirel düşünmeyi geliştiren soruların yapılarını altı bölümde sınıflandırmıştır.

- ✓ Sorular, karşıdakinin düşüncesini nasıl yansıtacağını ve uygulayacağını gerektiren sorular olmalıdır. Sorular düşüncenin genişlemesini sağlamalıdır.
- ✓ Sorular, açık uçlu sorular olmalı, olasılıklar ve problemler soruların içerisinde yer almalıdır.
- ✓ Sorular, dikkat çekmeli, düşünceyi en iyi ortaya çıkaracak şekilde olmalıdır.
- ✓ Sorular, bireylerin düşüncelerini başka kelimelerle ifade etmesini sağlamalıdır. Düşüncelerle ilgili örnekler verilmesi istenerek düşünce soru yoluyla genişletilebilir.
- ✓ Sorular, araştırma gerektirmelidir veya araştırmaya yöneltici olmalıdır. Soru üzerinden alternatif düşünceler tespit edilebilmelidir.
- ✓ Neden, niçin soruları kullanılarak bireylerin düşüncelerini açıklamalarına fırsat veren sorular sorulmalıdır.

Eleştirel düşünmede soru sorma konusu önemsenmeli, bireylerin nitelikli sorular üreteceği ortamlar sağlanmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

### 2.1.3.Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılığın en kolay ve en bilinen tanımı bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasıdır. Her birey öğrenirken bilgiyi bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenme felsefesi olarak yapılandırıcılığın temelleri Vico'ya kadar yani 18. yüzyıla kadar uzanır. Vico, bir şeyi bilmenin onu açıklayabilmekle alakalı olduğunu ifade etmiştir. Kant, bu düşünceyi biraz daha geliştirerek bireylerin öğrenmede pasif olmadıklarını iddia etmiştir. Yapılandırıcılıkla ilgili ilk fikir geliştirenler Piaget ve Dewey'dir (Özden, 2011).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, geleneksel öğrenme yaklaşımından siyah ve beyaz gibi birbirinden ayrılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda bireyin bilgiyi özümseyerek kendi öğrenme şemasını oluşturur. Öğrenci öğrendiği bilgiyi gerçek hayatında kullanamazsa o bilgi ezberlenmiş, işe yaramayan bir bilgi olur. Her ne kadar eğitimdeki amaç öğrencilerin dünyayı anlamalarına yardım etmek olsa da çoğu eğitimci sadece kendi bildiklerini, kendi düşündüklerini öğrencilere vermeye çalışır.

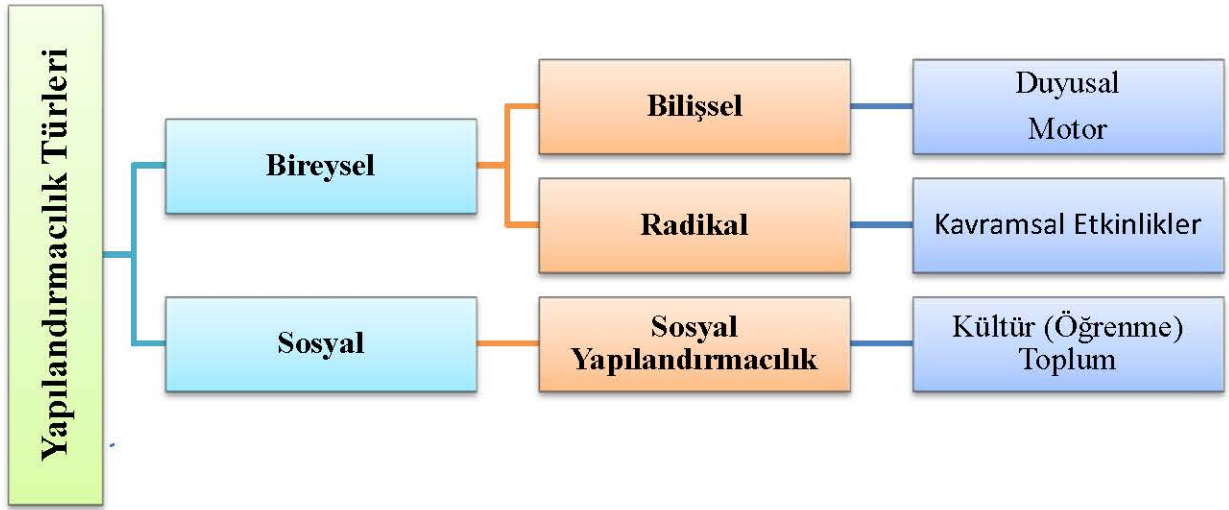
Yapılandırıcı eğitimin temel özelliklerini araştırmacılar tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Özden, 2011: 58):

- **Yapılandırıcı eğitimde öğretme değil, öğrenme ön plandadır.** Öğretmen neyi öğreteyim yerine öğrenci nasıl öğrenebilir sorusu üzerine yoğunlaşır.
- **Öğrencinin özerk olması ve girişimciliği öğretmen tarafından teşvik edilir.** Öğrencilerin yapılandırıcı eğitim anlayışında kendisine güvenmesi gerekir. Kendine güvenen birey yapabilirim arzusu taşır. Her ne kadar grupta çalışma desteklese de birey bazı konularda özgür karar verebilmeli, öğrenme konusunda da girişimci olmalıdır.
- **Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.** Öğrenmede öğrencinin istekli olması gerekir. Öğrenci kendi dünyasında işine yarayacağı bilgileri öğrenir. Bu yüzden öğrenme amaçları öğrencilere net olarak belirtilmeli, değişik etkinliklerle öğrencilerdeki öğrenme istekliliği artırılmalıdır.
- **Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.** Öğrenci bilgiyi sorgulamadan doğru olarak kabul etmemelidir. Öğrenilen bilgi hakkında düşünmeli, doğruluğundan net emin olmak içinse öğrendikleriyle ilgili sorular sormalı, arkadaşlarıyla öğretmenleriyle tartışarak bilgiyi yapılandırılmalıdır.



- **Öğrenmede yaşantı önemli bir yer tutar.** Öğrenilen bilgiyi yaşantı içerisinde kullanmak önemlidir. Kullanılmayan bilgi unutulur.
- **Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.** Merak, öğrenmeyi zenginleştirir. Öğrenci merak etmezse, sorulamaz. Sorgulamazsa da öğrendikleri doğru ya da yanlış olduğunu ayırt edemez.
- **Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.** Öğrencinin zihninde bilgiyi anlamlandırması önemlidir. Öğretmenin vereceği bilgi öğrencinin zihninin alacağı kadardır.
- **Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.** Öğrencilerin kendi deneyimleri öğrenmelerini kolaylaştırır. Deneyim kazanmaları içinse etkinlik temelli öğrenme yapılması tavsiye edilir.
- **Öğrenmede tahmin etme, yaratma, analiz etme önemlidir.** Öğrenci düşünebiliyorsa öğrenmeye başlamış demektir. Öğrencinin düşünebilmesi için bilgiyi tahmin edebilmesi, yeni fikirler üretebilmesi, öğrendiği bilgileri analiz edebilmesi gerekir.
- **Öğrencinin inanç ve tutumları öğrenmesini etkiler.** Öğrenci öğrenmek için yapabileceğine inanmalıdır. Öğrencinin dersle, öğretmenle, okulla ilgili tutumu öğrenmesini etkiler.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı içerisinde çok fazla çeşit bulunmasına rağmen üç farklı türün bu yaklaşımında etkin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilme yollarını aktif olarak yapılandırdıkları bilişsel yapılandırmacılıktır. Öğrenmede sosyal ve kültürel öğelerin etkin olduğu tür sosyal yapılandırmacılıktır. Öğrencilerin bireysel deneyimlerinin önemli rol oynadığı ve kendi anlamlarını kendilerinin yapılandırdıkları düşüncesi hâkim olan tür radikal yapılandırmacılıktır. Bilişsel yapılandırmacılığı benimseyenler Piaget'in görüşlerinden, sosyal yapılandırmacılığı benimseyenler Vygotsky'nin görüşlerinden, radikal yapılandırmacılığı benimseyenler ise Glasersfeld'in görüşlerinden etkilenmişlerdir. Aşağıdaki şekilde yapılandırmacı yaklaşımın türlerini gösteren şekil bulunmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 57):

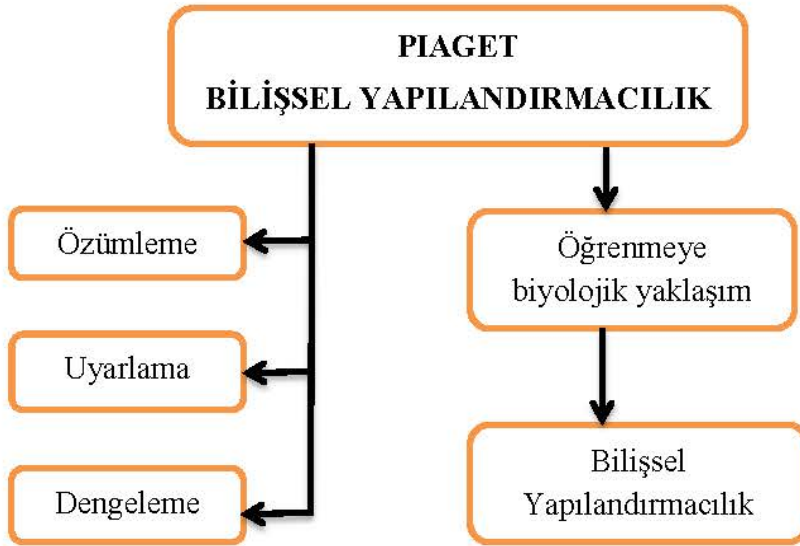


Şekil 4. *Yapılandırmacılık Türleri*

Şekil 4 incelendiğinde bilişsel ve radikal eğitim anlayışlarında bireylerin öğrenmeleri kendi düşünceleriyle şekillenirken; sosyal yapılandırmacılıkta öğrenmenin, sosyal ve kültürel çevredeki etkileşimle gerçekleştiği görülmektedir.

#### **2.1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık (Jean Piaget)**

Piaget'e göre bireyin bilişsel gelişim sürecini etkileyen öğeler bilginin yapılandırılmasında etkin rol oynarlar. Yani bu süreçte bu yaklaşım bilginin bireyde nasıl yapılandırıldığıyla ilgilidir. Bilgi, bireyin çevresiyle aktif iletişimi sayesinde oluşur. Piaget bu yaklaşımı özümleme, uyma ve dengeleme süreçleriyle açıklamaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 58).



Şekil 5. Piaget'e Göre Bilişsel Yapılandırıcılık

Piaget'e göre birey bilgiye kendi eylemleri sonucunda ulaşır. Özümleme, bireyin dış dünyadan edindiği bilgileri kendi zihinsel şemasına yerleştirmesidir. Uyarlama sürecinde birey zihinsel şemasını yeni olaylara göre yeniden biçimlendirir, gerekirse yeni şemalar oluşturur. Uyarlamada çelişki olur ya da uyarlama başarısızlıkla sonuçlanırsa öğrenme işlemi gerçekleşmez. Özümleme ve uyarlama işlemleri sonucunda birey bilişsel dengeye ulaşır. Organizasyon ise uyum sağlamış olan zihinsel materyalin yapılandırılmasıdır. Piaget'e göre öğrenmenin öğelerini içeren şekil aşağıdaki gibidir (Marsh, 2003'den aktaran Fer ve Cınk, 2007: 59):



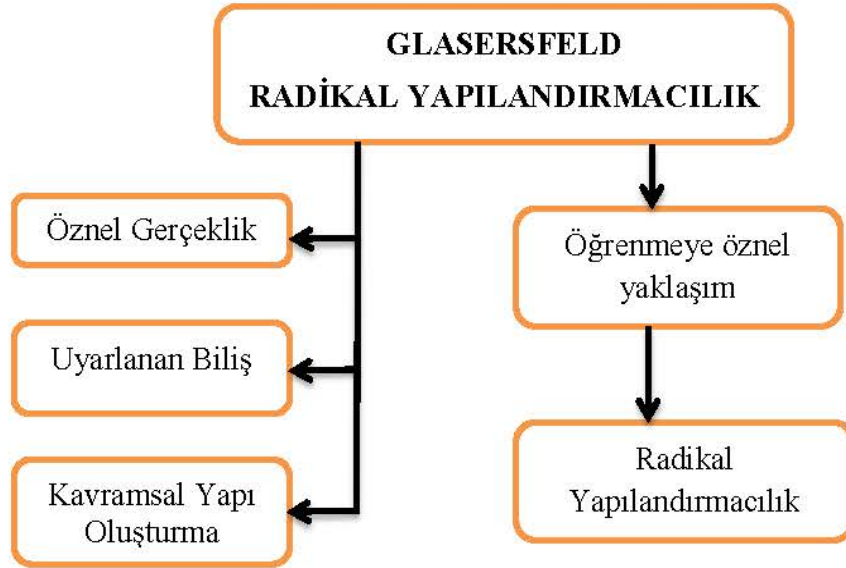
Şekil 6. Piaget'e Göre Öğrenmenin Öğeleri

Öğrenmenin öğelerini bir örnekle açıklamak bu öğelerin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayacaktır. Yaşamında hiç geyik görmemiş bir çocuk hayvanat bahçesinde bir geyikle karşılaştığında geyiği keçi zanneder çünkü o güne kadar hiç geyik görmemiştir. Bu durumda çocuk “Aaa... baba, bak! Ne kadar büyük bir keçi” demiştir. Çocuk daha önce keçilerin yer aldığı zihinsel şemasına geyiği yerleştirerek özümleme yapmıştır. Çocuk geyiğin farklı sesler çıkardığını görünce dengesizlik durumuyla karşı karşıya kalır ve hayvanın ne olduğunu anlamaya çalışır. Çocuk eve vardığında geyiğin ne olduğuyla ilgili bilgi toplar, çocuk Var olan şemasına uyarlama yapar. Özümleme ve uyarlama süreçlerinin arkasından çocuğun zihninde yeni bir dengeleme meydana gelir. Çocuk eski bilgisiyle yeni öğrendiği bilgi arasında bir denge kurmak amacıyla birtakım zihinsel işlemler yapmıştır. Zihinsel işlemler çocuğun daha önceki deneyimlerine göre meydana gelmiştir (Fer ve Cırık, 2007: 60). Piaget’in bilginin inşası ve anlam oluşturmaya dönük kuramının dört önemli sonucu bulunmaktadır (Aydın, 2012: 19):

- Yapılandırıcı yaklaşımın evrensel nitelikli ve hiyerarşik bir gelişim evresi vardır. Bu evrelerin özellikleri bilginin inşa edilmesinde önemli bir rol oynar.
- İnsan evrendeki nesneliliği bilişsel yapılar aracılığıyla kavrar, deneyimler ve çevrenin etkileştiği zihinsel yapılar sayesinde anlam oluşturur.
- Bilgi, zihinsel yapıların bir ürünü olduğu için nesnel gerçeklikle örtüşüp örtüşmediği tam olarak bilinmemektedir. İnsan gerçeklikle sadece zihinsel şemaları aracılığıyla ilişki kurduğu için kendindeki gerçekliği bilme şansı yoktur.
- Biliş nesneye etki eder ve ona onda olmayan yeni formlar ekler. İnsan bilişi etkindir, nesnelere dünyasını anlamaya çalışırken onu biçimlendirir.

### **2.1.3.2. Radikal Yapılandırıcılık (Ernst von Glasersfeld)**

Glasersfeld, bilginin ve anlamın nasıl inşa edildiğine dair Piaget’den etkilenmiştir ama yeni bir bakış açısıyla radikal yapılandırıcılığı ortaya koymuştur. Radikal yapılandırıcılıkta bilginin ve gerçekliğin mutlak bir değeri yoktur, bu nedenle gerçeği bilmenin tek yolu yoktur. Bilgi öznenin bağımsız değildir, birey tarafından anlamlandırılır. Bilginin yapılandırılması bireye özgüdür ve kişiye göre değişir (Fer ve Cırık, 2007: 65).



Şekil 7. Glasersfeld Göre Radikal Yapılandırıcılık

Glasersfeld (1990, akt. Fer ve Cırık, 2007: 66) öğrenmeyi radikal dört temel ilkeye odaklandığını ifade etmektedir:

- Bilgi pasif olarak biriktirilmez, birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.
- Bilgi içeriğin bilişe geçirilmesi yoluyla yapılandırılır.
- Biliş, uyarlanabilir, biyolojik açıdan biliş uyum sağlama özelliği taşır
- Biliş dış dünyanın düzenlenmesine hizmet eder, dışarıdaki gerçeğin keşfedilmesine hizmet etmez.

### 2.1.3.3. Sosyal Yapılandırıcılık (Vygotsky)

Sosyal yapılandırıcılıkta öğrenmeyi açıklamada daha çok Vygotsky'nin görüşleri dikkate alınır. Vygotsky, Piaget'i eleştirerek öğrenmenin bireyin kendi tarafından gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin, dilin, kültürün önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda toplumun sosyal ve kültürel bağlamı bireyin deneyimlerini nasıl algılayacağını, nasıl yorumlayacağını, nasıl anlamlandıracağını biçimlendirir, bireyin neyi nasıl düşüneceğini toplumun sosyal ve kültürel bağlamı belirler (Köseoğlu ve Tümay, 2013: 18). Piaget'e olan eleştirisini şu şekilde ifade etmiştir: "Çocukların bilişsel gelişimine yönelik deneysel araştırmalarda, tımdengelimsel çıkarım ve anlam oluşturma, dünyaya ilişkin düşüncelerin evrilmesi, dış dünyaya yönelik neden-sonuç ilişkisinin yordanması, düşüncenin mantıksal yapısının ve soyut mantığın tam olarak öğrenilmesi gibi süreçlerde, toplumsal bir kurum olan okul öğrenmesinin hiçbir etkisi olmaksızın gerçekleştiği ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımın ilginç bir örneği, J. Piaget'in

*karmaşık ve ilgiye değer kuramsal ilkelerinde görülebilir” (Vygotsky, 1978; akt. Aydın, 2012: 21). Vygotsky’e göre insan çeşitli araçları kullanabilmesi yönüyle hayvanlardan ayrılır. Buradaki araçlar zihinsel becerilerimizi geliştiren psikolojik ve kültürel araçlardır. Eğitimin amacı çocuğa kültürel araçları tanıtmak, kültürel araçlar yoluyla gerçeğe en hızlı nasıl ulaşabileceğini göstermektir.*

Aydın (2012), Vygotsky’nin görüşlerine ait iki başlığa dikkat çekmektedir. Vygotsky, bilgi inşasında sosyal öğrenmelerin, çevresel öğrenmelerin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Bireyler psikolojik araçları mantık, sembolik düşüncüler, düşünce kalıpları, işaretler, sayılar ve sözcükler insanların yaşadıkları dünyayı inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar inşa edilirken sosyo-kültürel koşullara bağlıdır. Dil, Vygotsky’e göre üst düzey öğrenme kazanımı sağlayan bir psikolojik araçtır. Vygotsky’nin görüşlerini özel karmaşık beceriler, dil ve düşünce, sosyal çevre ve kültür olmak üzere dört temel başlık etrafında toplayan araştırmacılar da vardır (Green ve Gredler, 2002; akt. Fer ve Cırık, 2007: 70):

### **Özel Karmaşık Beceriler:**

Vygotsky’nin çalışmalarının merkezinde bilişsel gelişim sürecinin ve sonuçlarının betimlenmesi bulunmaktadır. Piaget’den farklı olarak Vygotsky bilişsel gelişimin hedefini olarak özel karmaşık becerileri tanımlamaktadır. Bu özel karmaşık beceriler kategorik algı, kavramsal düşünce, mantıksal bellek ve istemli dikkattir.

### **Dil ve Düşünce:**

Bu yaklaşıma göre sosyal etkileşim ve bilgiyi yapılandırmak için en önemli araç dildir. Vygotsky’e göre dil ve düşünce gerçeği algılandığı gibi yansıtmaz. Sözcükler sadece düşünme gelişmeyi sağlamaz, bilincin bir bütün şekilde gelişmesine yardımcı olur. Kültürle kazanılan deneyimler bireyin gelişmesi için son derece önemlidir. Bireyin zihinsel gelişimi kültürel deneyimler yoluyla oluşur.

### **Sosyal Çevre ve Kültür:**

Bireyin gelişimi yaşamının şekillendiği sosyal yaşamında saklıdır. Sosyal çevredeki kurallar ve normlar bireyin öğrenmesi ve anlamı yapılandırması açısından büyük önem taşımaktadır. Toplum sürekli kendini yenilemektedir. Bu yenilenme sosyal ve kültürel durumlara bağlıdır. Bireylerin gelişimleri birbirini etkiler. Her bireyin kültürel gelişimi önce sosyal düzeyde daha sonra bireysel düzeyde gerçekleşir.

### Yakınsal Gelişim Alanı:

Yakın gelişim alanı, bireyin problem çözmeye gerçek zihinsel düzeyiyle yardım alarak ulaştığı düzey arasındaki farktır. Yakın gelişim alanı, bireyin yetişkin yardımıyla daha da gelişeceğini vurgular. Vygotsky, yetişkin önce bireyin bağımsız iş yapabilme, gelişme düzeyini belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bireyin bir yetişkinle çalıştığında göstereceği performans belirlenmelidir. Bireyin bu iki değer arasındaki farkı yakınsal gelişim alanını gösterir. Yani çocuğun bireysel başarısı ile başka birinin yardımıyla ulaşabileceği başarı arasındaki farktır. Piaget'in bireyin keşfederek öğrenmesini vurgular. Vygotsky de yakınsal gelişim alanıyla öğretmenin de bu süreçte önemli bir rolü olduğunu ifade eder. Çocuğun yakınsal gelişim alanı çevresine göre şekillenir (Fer ve Cınk, 2007):



Şekil 8. Vygotsky'e Göre Yakın Gelişim Alanı ve Öğrenme

Sosyal yapılandırıcılık, öğrenmede sosyal etkileşim ve diyalogun önemini vurgular. Özellikle iş birlikli yöntemler, küçük grup- büyük grup tartışmaları bireylerin diyalog içerisinde içerisinde öğrenmesi açısından önemlidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin ve akranların öğrenmeyi nasıl desteklediği *destekleme* (scaffolding), *bilişsel çıraklık* (cognitive apprenticeship) ve *öğrenme toplulukları* (learning communities) gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel çıraklık aşamalı olarak sorumluluğu öğrenciye aktarmaktır. Sorumluluğu öğrenciye vermek keşfederek öğrenmeye de girer. Türkiye'de keşfederek öğrenme ilgili yanlış anlayışlar bulunmaktadır (Köseoğlu ve

Tümay, 2013). Keşfederek öğrenmeyle ilgili okulun ve öğretmenlerin rolü yanlış ifade edilmektedir. Vygotsky (1986; akt. Köseoğlu ve Tümay, 2013:25) keşfetmeyi şu şekilde ifade etmiştir: “Okullar insanların doğal olarak elde ettiği görgül ve yapılandırılmamış bilgilerin aksine teorik veya bilimsel bilgi sağlama işlevini yerine getiren diğer bir kültürel araçtır. Bu bilimsel bilgi yüzyıllar boyunca şekillendirilmiştir ve her çocuk tarafından yeniden yardımsız olarak keşfedilemez.”

Özden (2011: 61) yakınsal gelişim alanıyla ilgili bir silindir oluşturmuş ve yakınsal gelişim alanını bu silindire göre yorumlamıştır:



Şekil 9. Yakınsal Gelişim Alanı

Vygotsky, öğrencinin çözebildiği problemlerden başlayıp yardım alarak daha üst düzeyde problemlerin çözebileceğini ve yakınsal gelişim alanının daha üst noktalara öğrencileri taşıyabileceğini belirtmektedir. Bu teoriye göre kişi, sürekli kendini geliştirir. Öğrenci her seviyede yardım alarak problemleri çözebileceği gibi yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır (Özden, 2011: 61). Tabloda Vygotsky ve Piaget'in öğrenmeyle ilgili düşünceleri yer almaktadır (Köseoğlu ve Tümay, 2013:28):



Tablo 3  
*Vygotsky ve Piaget'in Öğrenmeyle İlgili Düşünceleri*

| <b>Piaget – Bilişsel Yapılandırıcılık</b>   | <b>Vygotsky – Sosyal Yapılandırıcılık</b>   |
|---|---|
| Çocuklar bilgilerini aktif zihinsel süreç sonunda yapılandırır.   | Çocuklar bilgilerini aktif zihinsel süreç sonunda yapılandırır.   |
| Çocuklar, yalnız başına keşfeden küçük birer bilim insanı gibidir.  | Çocuklar kültürel araçları içselleştirmeye çalışan acemi gibidir.   |
| Çocuk, deneyimleri üzerinde düşünerek kendi başına keşfetmelidir.   | Öğretmen veya daha bilgili bir başkası öğrenmeyi desteklemelidir.   |
| Öğretmen çocuğun keşfederek öğrenmesi için gerekli malzemeleri sağlar.  | Öğretmen çocuğun zihinsel yakın gelişim alanının üst sınırındaki etkinlikleri ve bilişsel destekleri sağlar.                            |
| Bilişsel gelişim biyolojik yaşla sınırlanmıştır.  | Bilişsel gelişim yaşla sınırlanmamıştır, Yakın gelişim alanında işbirliği ile ertelenebilir.  |
| Çocuklar bilişsel becerilerini kendi gelişim aşamalarının ötesine götüremezler. Çocukların mevcut gelişim aşamalarının ötesindeki kavram öğretilemez. | Gelişim, sosyal deneyimin içselleştirilmesidir; çocuklara kendi gelişim düzeylerinin ötesindeki kavramlar uygun destekle öğretilebilir. |

#### **2.1.3.4. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları**

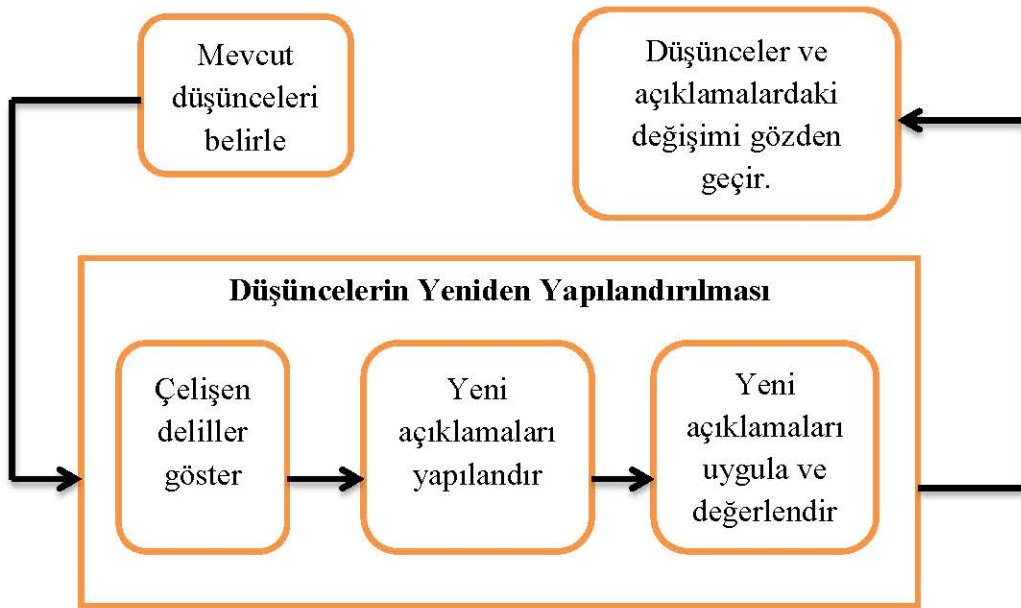
Yapılandırıcı eğitim anlayışı geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Yapılandırıcılıkta ön bilgilerin temel alınarak bilgilerin öğrenci tarafından yapılandırılması öğrenenin süreçte aktif olması bu yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşım yapar. Öğrencilerin aktif olarak öğrenmeye katıldıkları öğrenme ortamları sekiz başlık altında açıklanmıştır (Köseoğlu ve Tümay, 2013: 31-33):

- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme yapılandırılır.** Yapılandırıcılık, bilginin yapılandırılacağı ortamlarda olur. Öğrenciler bu ortama önceki bilgileriyle gelirler. Yeni deneyimleriyle beraber ön bilgilerinin üzerine yeni yapılandırdıkları bilgileri eklerler.
- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme sürecine aktif katılım desteklenir.** Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında öğrenci pasif değil, aktiftir. Öğrencilerin

zihinsel süreçlerinin ilerlemesini sağlayacak zihinsel aktivitelere katılımı desteklenir. Öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluğunu kendi üzerlerine alırlar. Öğrencilerin deneyimleri üzerine konuşmaları, süreç içerisinde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle oluşturdukları diyaloglar öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır.

- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme düşünmeyi içerir.** Öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinde düşünmeleri etkili bir öğrenmedir. Öğretmen öğrencilerin bireysel veya grup olarak soru sorabildikleri bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğretmenler, sınıf içerisinde tartışma ortamları yaratarak öğrencilerin düşünmelerini sağlarlar. Ne öğrenildiğinden çok nasıl öğrenildiği önemlidir.
- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme iş birliktir.** Yapılandırıcı bir sınıfta öğrencilerin birbiriyle diyalog kurabilecekleri iş birlikli öğrenme ortamlarıdır. Öğrenciler bu ortamlarda düşüncelerini test ederler. Kendi düşüncelerini fark etme, başka düşüncelerle karşılaştırma öğrenmenin yapılandırılması için önemli fırsatlardır.
- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme araştırma-sorgulamaya dayalıdır.** Yapılandırıcı bir sınıfta problem çözme, araştırma-sorgulama, argümantasyon gibi öğrencilerin düşünme alışverişi yapabileceği, tartışma yapabileceği ve diyalog kurabilecek, düşünceleri sorgulayabilecek etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerin çıkarım yapabileceği, analiz yapabileceği ortamlar öğrenmelerini etkiler.
- **Yapılandırıcı bir sınıfta öğrenme yavaş yavaş gelişir.** Öğretmen, öğrencilerin mevcut bilgileri üzerine yeni bilgiler eklemelerini sağlayacak ortamlar oluşturur ve öğrencilerin zihinsel şemalarını şekillendirir. Öğrencilerin ön bilgilerine yeni deneyimler eklemesi, bunlar üzerine düşünmesi ve şemalarına yeni şemalar eklemesi süreç isteyen bir öğrenme ortamıdır.
- **Yapılandırıcı bir sınıfta anlamlı öğrenmeler desteklenir.** Öğrencilerin bu sınıf ortamlarında bilgiyi ezberlemeleri yerine anlamlandırmaları daha önemlidir. Anlamlandırma yapabilmek için yeni bilgilerle eski bilgiler arasında anlamlı bağlar kurulmalıdır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri okul dışında gerçek hayatta da kullanabilmeleri önemli bir amaçtır. Öğrenciler anlamlandırdıkları bilgilerle gerçek hayatta karşılarına çıkan bir problemi çözebilirler.

- **Yapılandırmacı bir sınıfta, öğretmen kolaylaştırıcı bir rehberdir.** Yapılandırmacı sınıflarda odak öğrencinin üzerindedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve bilgileri yapılandırmaları beklenir. Öğretmen bu süreçte rehberdir.
- **Öğrencilerin tartışmalara, diyaloglara katılmalarını sağlar, onların bilgileri sorgulamalarına yardımcı olur.** Öğretmen sınıf içerisinde bilginin sahibi değil bilginin yol göstericisidir. Öğretmen öğrencilerin sordukları soruları cevaplamak yerine onları düşündürcek etkinlikler yapmalıdır.
- **Yapılandırmacı eğitim ortamı öğrencide kavramsal bir değişim yaratmalıdır.** Öğrenciler bu süreçte kendi düşüncelerini, niçin böyle düşündüklerini, anlamlı ve mantıklı çözüm üretmeleri gerekmektedir. Kavram değişime yönelik eğitim uygulamalarının çerçevesi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Köseoğlu ve Tümay, 2013: 57):



Şekil 10. Kavramsal Değişime Yönelik Öğretimin Genel Çerçevesi

Öğrencilerde kavramsal değişime yönelik bir eğitim gerçekleştirmek amacıyla öncelikle yapılandırmacı eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Yapılandırmacı bir eğitim içinse sosyal-kültürel bağlam ve sosyal etkileşim önemlidir. Sosyal etkileşimin sağlanması için en önemli uygulama küçük grup tartışmalarıdır. Grup çalışmalarında öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden hem de grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Grup

içerisinde öğrenciler düşüncelerini rahat bir şekilde paylaşabilmeli, arkadaşlarının düşüncelerine neden katılıp katılmadığını nedenleriyle ifade edebilmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünmesi ve derin düşünceleri, grup çalışmalarının en önemli amacı olmalıdır. Öğrenciler gruplarında düşüncelerini paylaştıktan sonra sınıf içerisinde büyük grup tartışmaları yapılmalı ve bu tartışmalarda öğrenciler için tartışma kuralları belirlenmelidir. Tartışmaların yapılabilmesi için grupların olabildiğince küçük ve heterojen olması gerekir. Köseoğlu ve Tümay (2013: 64) yapılandırıcı eğitim ortamlarında olması gereken öğrenci tartışma kurallarını belirlemişlerdir. Bu kurallar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 4  
*Öğrenciler İçin Tartışma Kuralları*

---

|  |
|--|
| Tartışmalarda öğrenciler düşüncelerini değiştirmeye açık olmalıdır.  |
| Tartışma konusunu ve tartışma sonunda sizden ne beklendiğini anlamadıysanız sormaktan çekinmeyin   |
| Düşüncelerinizi ifade ederken gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.   |
| Karar vermeden önce grup içerisinde yer alan herkesin düşüncelerini ifade etmesine izin verin ve alternatif düşünceleri değerlendiriniz. |
| Grup içerisinde yer alan bütün üyeler tartışmaya katkı sağlamalıdır. Grup içerisinde fikir birliği sağlanana kadar tartışma sürmelidir.  |
| Grupun bir üyesi yazıcı olup tartışmalardaki önemli noktaları yazmalıdır.  |

---

### **2.1.4. İletişimsel Eylem Kuramı ve Argümantasyon**

Modern dünyada akıl, farklı bir kategori içerisinde yer almaktadır. İnsanların bireysel olarak özgür olabilmeleri için aklını iyi kullanabilmeleri, iyi bir düşünür olmaları gerekmektedir. Bireysel özgürlük ise ortak iyiyi bulmak kavramıyla yakın ilişkilidir. Ortak iyiyi bulmayı Berlin (1969, akt. Yıldırım, 2006: 250), öznellik ile nesnellik arasındaki ayrım olarak tanımlamaktadır. Habermas ise, özne merkezli aklın yerini iletişim eylem merkezli aklın almasını istemekte ve öznel merkezli düşünmenin bireyin görüş açısını darlaştıracağını ifade etmektedir. Habermas bu düşünce çerçevesinde iki problem durumu üzerinde durmaktadır: 1) Özgürleşme ve disiplin söylemi arasındaki çatışma nasıl tanımlanabilir? 2) Bireysel özerklik için ölçüt nedir?

İletişimsel Eylem Kuramı, bu soruları düşünsel eylemler ve toplumsal pratikler bakımından anlamayı hedefler. Bu kuram Habermas'a göre bilgiye dayalı bir dünyadan

iletişimsel bir epistemolojiye yönelen bir çalışma olarak görülmektedir (Yıldırım, 2006: 253). Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı yaşam dünyasında kendine yer edinmektedir. Yaşam dünyası kültürün, sembollerin, anlamın, kişiliğin alanıdır. İletişimsel eylemin ortaklaşa yorumlamaya bağlı oluşu üç dünya ilişkisi etrafında gelişir. Üç dünya, nesnel dünya, öznel dünya ve sosyal dünyanın yer aldığı bir konuşmacının ilişkiye girdiği üç alandır. Bu üç dünyada özne merkezde yer almakta ve özneler arasında ise bir iletişimsel eylem bulunmaktadır (Habermas, 2001). Habermas'a göre bu üç dünya büyük önem taşır. Habermas'a göre her anlama süreci kültürel olarak kökleşmiş bir ön anlama zeminine ihtiyaç duyar. Dilin içerisinde yer alan kurallar iletişim imkânını tanımlar. İletişimsel eylem gerçekleştiği zaman dile dayalı yaşantı dünyasında birey, dünyayı benmerkezli olarak kavramaktan çıkar. Habermas iletişimle hedeflenen görüş birliğine ulaşmak için argümanlara dayalı konuşmanın önemli olduğunu vurgular. Habermas, söylemsel gücün önemini "*silahların güç olmasındansa argümanın gücü alması daha iyidir*" sözüyle ifade etmektedir. Habermas, bu çerçevede argümantasyon kavramını rasyonelliğin başvuru mahkemesi olarak görür. Rasyonellik, bilginin kullanımıyla ilgilidir, doğrulanması da argümantasyon süreciyle olur. Argümantasyon burada argümanların oluşturduğu söz eylemleri arasındaki içsel ilişkilerdir (Habermas, 2001).

Habermas, rasyonelitenin sorunlarını dil düzeyinde çözmeye çalışmıştır. Habermas'ın kaynakları Mead'in sembolik etkileşimciliği, Wittgenstein'in dil oyunları, Austin'in konuşma edimi kuramı ve Gadamer'in hermeneutik yaklaşımıdır. Habermas iletişim ve karşılıklı anlamamanın evrensel koşullarını aydınlatmayı amaçlamaktadır. (Dellaloğlu, 1998).

## 2.2. Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi (ADE) Yaklaşımı

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temelini teşkil eden ADE yaklaşımının bileşenlerine yer verilecektir.

### 2.2.1. Argümantasyon Nedir?

Argümantasyonun literatürde birçok tanımı yer almaktadır. Toulmin'e (2003) göre argümantasyon, bir iddianın geçerliliğini ispat etmek için gerekçe, destek, çürütme kullanılarak insanların ikna edilmesidir. Jimenez- Alexander vd. (2000) argümantasyonu soruları, sorunları ve tartışmaları çözme süreci olarak tanımlamıştır. Eemern ve Grootendorst (2004) argümantasyonu bir dinleyicinin onayı alınarak bir fikri ispat etmeye veya çürütmeye yarayan durumlardan oluşan sosyal, mantıksal, sözel bir aktivite olarak tanımlamışlardır. Driver, Newton ve Osborne (2000) ise düşünme veya yazma aracıyla bireysel veya sosyal bir aktivite olarak tanımlamışlardır.

Argüman ve argümantasyon kavramları literatürde sıkça karıştırılmaktadır. Argüman, sorgulanabilen veya şüpheye açık bir iddiayı eleştirmek veya iddiayı desteklemek için nedenler sunma, iddia, veri, gerekçe ve destek öğelerinden oluşurken (Simon, Erduran ve Osborne, 2006; Walton, 2006), argümantasyon ise argümanları birbirine bağlama (Walton, 2006) ve değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Özellikle fen eğitiminde argüman ve argümantasyon kavramları sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif hâle getiren, düşünme üzerine düşünmeyi sağlayan argümantasyonun fen eğitiminde sınıf ortamında sıkça kullanılan bir yaklaşım hâline gelmiştir. Jiménez-Alexander ve Erduran (2007), argümantasyonun fen eğitimine katkısı şöyle ifade etmektedirler:

- ✓ Bilişsel süreçlere giriş sağlar.
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar.
- ✓ Bilimsel okuryazarlığı geliştirir ve fenle ilgili dil uygulamaları yoluyla konuşma, yazma konusunda öğrencileri cesaretlendirir.
- ✓ Bilimsel bir kültür oluşturur ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin sorgulama becerisinin gelişmesini sağlar.

Harry İngiliz vatandaşıdır cümlesi ile iddia ortaya atmıştır. Bu iddia ortaya atılırken Harry'nin Bermuda'da doğmuş olduğu bilgisi veri olarak kullanılmıştır. Bu iddiayı garantilemek için Bermuda'da doğan kişiler İngiliz vatandaşıdır" yasasından yola çıkılmıştır. İddianın destek kısmı ise "belirtilen vatandaşlar diğer yasal haklardan...." cümlesi ile örneklendirilmiştir.

### 2.2.2.2. *Watson Modeli*

Toulmin'in modelinin yanında özellikle eğitimde kullanılan diğer bir argüman modeli Walton modelidir. Aşağıda verilen tabloda Walton'un argümantasyon şeması verilmiştir (Duschl, 2008):

Tablo 5  
*Walton'un Argümantasyon Şeması*

|   |  |
|---|--|
| <b>İşarete Dayalı Argüman</b>                   | Yazılı veya sözlü iddialar bir olayı ortaya çıkarmak veya var olan bir özelliği anlamlandırmak için kullanılır.                      |
| <b>Bağlantıya Dayalı Argüman</b>                | A, B'yi iddia eder; bir konu üzerinde bazı durumlarla ilgili bağlantı kurulur ve B'nin bir hareketle bağlantılı olduğunu iddia eder. |
| <b>Bilmeye Dayalı Argüman</b>                   | B'nin sahip olduğu bir bilgiyle, A'nın sahip olmadığı bir bilgiyle ilgili B fikir verir, A bunun yanlış/doğru olduğunu düşünür.      |
| <b>Uzman Görüşüne Dayalı Argüman</b>            | Kaynak dışı verilen bilgiyle ilgili uzman görüşüne başvurmak   |
| <b>Delilden Hipoteze Ulaşılan Argüman</b>       | Önermeyi bir sonuç takip ediyorsa kullanılır.  |
| <b>İlişkiden Nedene Ulaşılan Argüman</b>        | İki olay arasında sebepsel bir bağlantı çıkarmak   |
| <b>Sebepten Sonuç İlişkisine Dayalı Argüman</b> | Tartışmaya yol açmayan bir etkiyle sebepsel bir bağ kurmak.  |
| <b>Sonuçlara Dayalı Argüman</b>                 | Siyasal veya hareket tarzı desteklenen/reddedilen pratik sonuçlar  |
| <b>Analojiye Dayalı Argüman</b>                 | Bir durumun bir başka durumla aynı konuşulması   |

### 2.2.3.Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ)

Fen eğitiminde argümantasyonla ilgili araştırmalar son zamanlarda artış görülmektedir. Özellikle 1990'dan sonra argümantasyonla ilgili sınıflara dayalı bir araştırma süreci başlamıştır. ATBÖ'yü Hand ve Keys (1999) fen eğitiminde bilimsel argümanın çatısını geliştirmek amacıyla oluşturmuşlardır. Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) yaklaşımın orijinal ismini "Science Writing Heuristic" olarak belirlemişlerdir. Türkiye'de bu yaklaşımla ilgili ilk yapılan araştırmalarda yaklaşım önceleri "Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme Yaklaşımı" olarak adlandırılmıştır (Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2010). Yaklaşımın doğasına uygun olarak bu yaklaşımın ismi sonraki araştırmalarda "Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı" olarak belirlenmiştir (Kıngır, Geban ve Günel, 2011). Bu yaklaşımın genel amacı fen laboratuvarlarında yapılan deneylerde sınıf canlılığını sağlamak ve laboratuvar raporlarını daha etkili hâle getirmek için yazma aktivitesini kullanmaktır (Günel, Akkuş ve Özer-Keskin, 2010; Kıngır, Geban ve Günel, 2010; Poock, 2005). ATBÖ yaklaşımının öğretim süreci öğretmen ve öğrenci üzerine kuruludur. Norton Meier (2008) sınıf içerisinde öğrencinin bireysel ve sosyal aktivitelerde bilimsel argümana ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bu bilimsel argümanın soru-iddia-delil kullanılarak güçlü bir hâle geleceğini belirtmiştir. Hofstein and Lunetta (2004) bilimsel argümanın öğrencilerin anlamlı bilimsel kavramlar oluşturmada çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sürecin öğrenciye ve öğretmene göre düzenlenmiş şekli aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir (Hand, 2008):

Tablo 6  
ATBÖ Uygulamalarında Öğrenci Süreci

| ATBÖ yaklaşımında öğrenci düşünme sistematığı                |
|--|
| Başlangıç soruları- Sorularım nelerdir?                      |
| Testler – Ne yaparım?  |
| Gözlemler – Ne görebilirim?                                  |
| İddialar – Ne iddia edebilirim?                              |
| Kanıt – Nasıl bilebilirim? İddialarımın sebebi nedir?        |
| Benim fikirlerim diğer fikirlerle nasıl karşılaştırılabilir? |
| Benim fikirlerim nasıl değişti?                              |



Öğrenci öğretim sürecine başlangıç soruları oluşturarak başlar. ATBÖ yaklaşımında kaliteli soru sormak önemlidir (Akkuş, Günel ve Hand, 2007; Choi vd., 2007). Öğrenci bir sonraki süreçte merak ettiği soruyla ilgili ne yapabileceğini düşünür. Bununla ilgili araştırma tasarımları oluşturur, gözlemler yapar. Bu sürecin ardından başlangıç sorusuyla ilgili hangi iddiaları atabileceğini düşünür. Bu iddialara hangi kaynaklarla, hangi kanıtlarla destekleyeceğini belirler. Bu süreç sonunda elde ettiği fikirleri, yorumları diğer fikirlerle karşılaştırır. Düşüncelerinin başlangıç düşüncelerine göre değişip değişmediğini karşılaştırır.

Tablo 7

*ATBÖ Uygulamalarında Öğretmen Şablonu*

---

|   |
|---|
| Bireysel ya da grup kavram haritası yapmada ön bilgileri ortaya çıkarma   |
| İnformal yazma, açıklamalar yapma, beyin fırtınası ve soru sormayı içeren ön laboratuvar aktivitesi                       |
| Laboratuvar aktivitesine katılma  |
| Görüşme I-laboratuvar aktivitesi için kişisel yazma aktivitesi yapma (Örneğin; makale yazma)                              |
| Görüşme II- küçük gruptaki veri yorumlarını paylaşma ve kıyaslama (Örneğin; grup kartları yapma)                          |
| Görüşme III- kitap ya da diğer kaynaklar ile karşılaştırma (Örneğin; Odaklanan soruları cevaplamada grup notlarını yazma) |
| Görüşme IV- Bireysel yansıma ve yazma (Örneğin; büyük dinleyiciler için rapor ya da poster gibi sunumlar yaratma)         |
| Kavram haritası yapmada son bilgileri ortaya çıkarma  |

---

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin derse başlamadan önce dersle ilgili öğrencilerin önbilgilerini ortaya çıkarıcı bir kavram haritası yapar. Bu sürecin ardından öğretmenler, farklı teknikler kullanarak öğrencileri ön laboratuvar etkinliğine hazırlarlar. İlk laboratuvar aktivitesine katılan öğrencilerin, bu aktivitede öğrendikleriyle ilgili yazma aktivitesi yapması gerekir. Öğrenciler, bu aktiviteden sonra küçük gruplar oluşturarak laboratuvar etkinliklerinde elde ettiği yorumları, iddia ve delilleri diğer gruplarla paylaşır, onları tartışma sürecine sokar. Bu aktiviteler sonucunda öğrenciler, başlangıç düşüncelerini ve laboratuvar aktivitesinde iddia ettikleri düşünceleri başka kaynaklarla karşılaştırarak iddialarını kanıtlarlar. Bu sürecin sonunda öğrenciler, elde ettikleri düşünceleri bir yazma aktivitesiyle ifade ederler. Öğretmen, son olarak yaşanan süreci ve elde ettiği düşünceleri kavram haritaları yoluyla aktarır.

Hohenshell (2008) bu yaklaşımla öğrencilerin başlangıç soruları oluşturup, bu soruları araştırma sürecinde tartışıp test ettikten sonra, başlangıç düşünceleriyle ilgili iddialarını ve delillerini sunup, kaynaklara başvurarak düşüncenin doğruluğunu test ettikleri ve düşüncelerini yansıttıklarını belirtmektedir. Öğrenciler, bu süreçte bilginin değişimini gözlemleme şansı yakalarlar (Hockenberry, 2011; Hohenshell ve Hand, 2006)

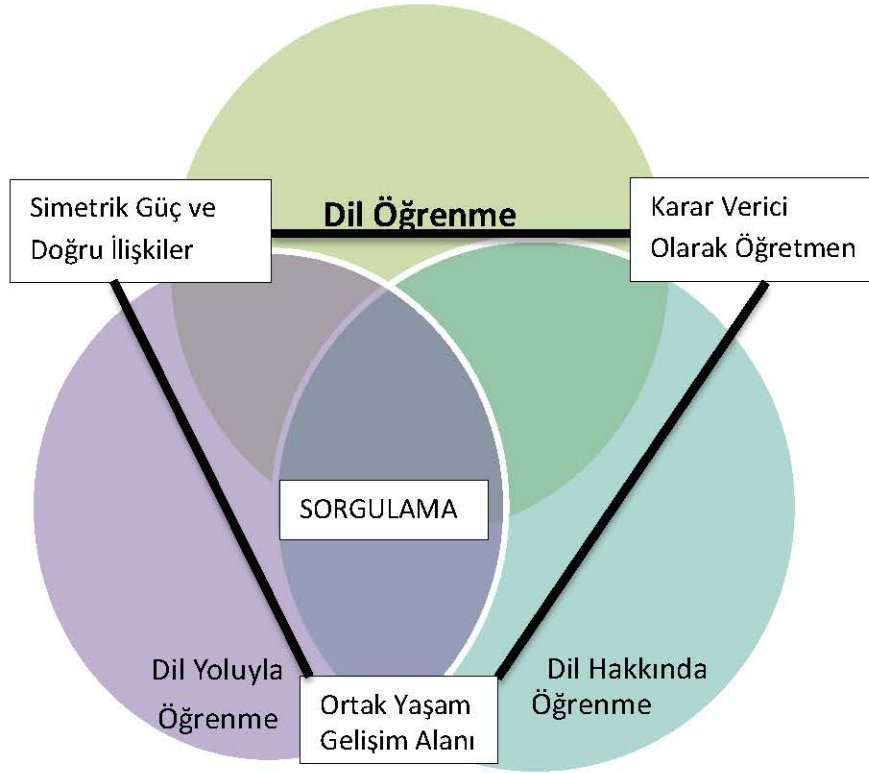
Keys (1999) ATBÖ yaklaşımının geleneksel yaklaşımdan üç farkın olduğunu belirtmektedir. Bu üç fark; ATBÖ’de yer alan yazma aktiviteleri, öğrenciler arasında grup çalışmaları ve öğrencinin süreç içerisinde düşünme becerilerini kullanmalarınıdır.

ATBÖ yaklaşımında küçük grup tartışmaları önemlidir. Küçük grup tartışmaları öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği, öğrenme ortamının olduğu etkileşimli gruplardır. Öğrenciler bu gruplarda eşit süreler alıp düşüncelerini ifade ederler (Günel, 2006).

ATBÖ yaklaşımı uygulamalarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde araştırmacıların farklı düzeylerde yaptığı birçok araştırma bulunmaktadır (Günel, 2006; Hand, Wallace, ve Yang, 2004; Keys vd., 1999; Kingır, 2011; Omar, 2004; Rudd II, Greenbowe ve Hand, 2002; Rudd II, Greenbowe ve Hand, 2007; Rudd II, Greenbowe, Hand ve Legg, 2001; Schroeder ve Greenbowe, 2008).

### ***2.2.3.1. ATBÖ Sınıflarında Dil Uygulamaları***

ATBÖ’nün temel yapısında dil uygulamaları yer almaktadır. Birçok araştırmacı dil kullanımıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır (Gee, 1996; Goodman, 1996; Halliday, 1975). Norton-Meier (2008), Halliday’in dil ile ilgili görüşlerinin ATBÖ sınıflarında yaygın olarak kullanıldığını belirtmiştir. Halliday, öğrenmenin bireysel olarak ne anlama geldiği üzerinde durmuş ve dil hakkında bir şeyler öğrenmek (learn about language), dil aracılığıyla öğrenmek (learn through language), dille yaşamak (living the language) kavramları üzerinde tartışmalar yapmıştır. Bunları bir örnekle açıklayacak olursak öğrencilerin derslerde nasıl not alacağını anlaması dil hakkında bir şeyler öğrenmek (learn about language); birbiriyle bir konu hakkındaki iddia, delilleri hakkında tartışması dil aracılığıyla öğrenmek (learn through language); okuduklarıyla alanyazın arasında bağlantı kurmaları dille yaşamak (living the language) kavramlarıyla ilgilidir (Norton-Meier, 2008). Halliday düşüncelerini aşağıdaki modelle belirtmektedir:



Şekil 12. ATBÖ Sınıflarındaki Gömülü Dil Alıştırmalarını İnceleyen Model

ATBÖ yaklaşımı öğrencilerin bilimsel okuryazarlık gelişimini destekler. Dil alıştırmaları yoluyla her öğrenci bireysel olarak bilim okuryazarlığıyla ilgili tartışmalar yapar. Bilim ve okuryazarlık arasındaki ilişkiyi düşündüğümüz zaman bilim ve okuryazarlığın bir ilişki içerisinde inşa edildiğini görülebilir (Hand ve Prain, 2006; Wallace, Hand ve Prain, 2004; Yore vd., 2003, 2004). ATBÖ yaklaşımında dil, öğrenmenin merkezinde ve düşüncenin gelişmesinin anahtarıdır. Vygotsky (1962) düşünme ve konuşma arasında bir bağ kurar ve düşüncelerin kelimeleri etkilediğini ifade eder.

Öğretmenler, bilimsel uygulamalarının içerisine dil uygulamalarını yerleştirerek her seviyeden öğrencinin sınıf içerisinde öğrenmelerini sağlarlar (Norton-Meier, Hockenberry, Nelson ve Wise, 2008). Norton-Meier (2008) dil olmadan bilimin olamayacağını açık bir şekilde vurgulamış, dil olmadan eski bilgilerin açıklanamayacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin gerçek fen içeriğiyle ilgili konuşabilmeleri için dil ve bilimin içinde yer aldığı durumlar, deneyler, etkinlikler oluşturulması gerekir. Argümantasyon, geleneksel fen yaklaşımlarının dille şekillendiği bir söylemdir. Argümantasyonun kullanımı sosyal olaylar ve bireyler aktiviteler üzerine düşünme ve yazma olarak gerçekleşir. ATBÖ

sınıflarında yazılı, sözlü ve görsel dil formları fene özgü araştırma sorgulamanın içerisine dil uygulamaları yerleştirilerek gerçekleşir. ATBÖ uygulamaları incelendiğinde temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel sunu) etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Omar, 2004; Günel, 2006; Williams, 2007).

### **2.2.3.2. ATBÖ Sınıflarında Öğrenme Amaçlı Yazma Aktiviteleri**

Yazma, dil öğrenmede bir amaç olarak kullanılırken, bilim öğrenmede ise bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden bu konuyla ilgili birçok araştırmacı bilim öğrenmek için dilin önemi, özellikle de yazılı dilin önemi çalışmalarına yansıtılmışlardır (Halliday ve Martin, 1993; Hand, Hohenshell ve Prain, 2004; Keys, 1999b, 2000; Keys vd., 1999; Prain ve Hand, 1996; Sutton, 1992). Yazarak öğrenmede çeşitli bilişsel yazma modelleri araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Bu modeller Schmidt (1975), Van Galen (1991), Hayes ve Flower, Hayes, Bereiter and Scardamalia (1987), Torrance and Galbraith (1999) yazma modelleridir (Güneş, 2007). Bu modellerde yazma süreci değişik bakış açılarıyla analiz edilip bir öğrenme aracı olarak kullanılmıştır (Alamargot ve Chanquoy, 2001). Bu modellerin içerisinde en fazla tercih edilen model Hayes ve Flower'ın modelidir. Hand (2004) Hayes ve Flower'ın modelini anlamak için dört temel özelliğe dikkat etmek gerektiğini vurgulamaktadır:

- Yazma süreci ayırt edici bir düşünme sürecidir.
- Bu süreçte gömülü organizasyonların içerisinde hiyerarşik bir süreçtir.
- Amaca dayalı düşünme sürecine yazarın amaçları rehberlik eder.
- Yazar en başta yer alan amaçlarını geneller, alt amaçlarda yazarın amaçları doğrultusunda oluşur.

Bu model üç bileşenden meydana gelmektedir. 1) Görev alanı, 2) Yazarın ön bilgileri ve zihinsel süreçleri, 3) Yazı üretim süreci.

#### **Görev Alanı:**

Yazma işleminin gerçekleştirildiği bütün süreci kapsar. Yazının amacı, konusu bu süreçte belli olur.

#### **Yazarın ön bilgileri ve zihinsel süreçleri:**

Yazarın önceden zihninde yer alan kurgu, konu, hedef, okuyucu grubu ile verilerdir.

### **Yazı üretim süreci:**

Bu bölüm üç aşamalı bir süreç olup planlama, metinleştirme, gözden geçirme sürecinden oluşur. Bu süreçler düz bir çizgi hâlinde değildir, yazarın yazma durumuna göre bir süreçten diğer sürece geçebilir. Planlama bölümünde yazarın zihnindeki fikirleri içerir. Fikirler verilen görevlere ve amaçlara göre organize olur ve yazılı metin değerlendirilir. Metinleştirme sürecinde anlam bağları kurulur. Metin içerisinde aktarılacak anlamlar zihinden seçilir ve metin, anlam, ifade, veri arasında uyum sağlar. Gözden geçirme sürecinde metnin belirlenen amacına hizmet edip etmediği okuma ve düzeltme bölümüyle gözden geçirilir. Tekrarlan sözcükler, yazıdaki uyum bozukluğu metin içerisinde düzeltilir (Güneş, 2007; Tynjala, Mason ve Lonka, 2001).

Öğrencilerin bilim öğrenmede laboratuvarındaki yazma süreçleri onlar için etkili bir bilim öğrenme aracıdır. Öğrenciler öncelikle bu süreçte kendi sorularını oluşturur ve yazma süreci sayesinde kendi bilgilerini kendileri anlamlandırır. Yazmanın etkin olarak kullanıldığı ATBÖ yaklaşımında Prain ve Hand (1996) bir yazma modeli tasarlamışlardır. Bu modelin tasarlama sürecinde yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak fen eğitiminde yazmanın daha aktif bir şekilde kullanılmasına yönelik bir proje hazırlanmıştır. Bu proje öğrencilerin derinlemesine düşüncelerini sağlamak amacıyla yazma becerisini kullanmaları, öğrencilerin fen eğitiminde yazma uygulamalarıyla ilgili ihtiyaçlarını belirleme konularına odaklanmıştır. Prain ve Hand (1996) proje sonunda fen eğitiminde beş bileşenden oluşan bir yazma modeli tasarlamışlardır. Bu modeldeki beş önemli bileşen metin üretme yöntemi, hedef kitle, yazmada amaç, yazı çeşitleri ve konu yapısıdır.

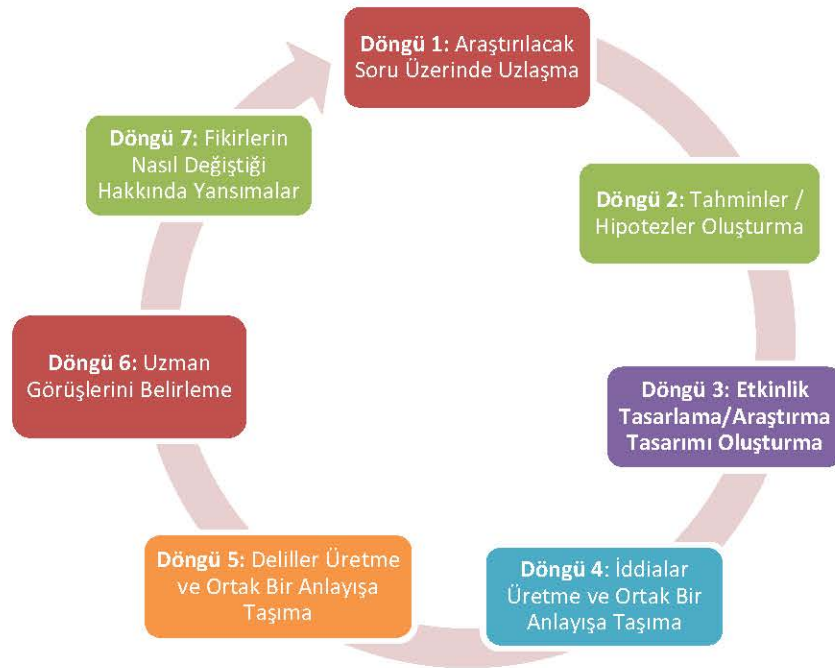
Tablo 8  
Yazarak Öğrenme Modeli

| Metin Üretme Yöntemi | Hedef Kitle      | Yazmada Amaç      | Yazma Çeşitleri   | Konu Yapısı                   |
|----------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| - Bireysel           | - Akranlar       | <b>Başlangıç</b>  | - Öyküleme        | - Anahtar Kavramlar           |
| - Eşli               | - Gençler        | -Gözden geçirme   | - Gezi yazısı     | - Bağlayıcı Temalar           |
| - Grup               | - Öğrenciler     | - Hipotez Üretme  | - Raporlar        | - Gerçeklere Dayanan Anlamlar |
| - Bilgisayar         | - Ders Kitapları | - Keşfetme        | - Açıklama        | - Kavramlara Başvurma         |
| - Kalem              | -Anne babalar    | - Planlama        | - Kavram haritası |                               |
| - Diğer              | - Öğretmenler    | <b>Süreç</b>      | - Mektup          |                               |
|                      | - Ziyaretçiler   | - Tanımlama       | - Broşür          |                               |
|                      |                  | - Gözden Geçirme  | - Şiir            |                               |
|                      |                  | - Düşünme         | - Poster          |                               |
|                      |                  | - İkna Etme       | - Makale          |                               |
|                      |                  | - Yorumlamak      | - Açıklama        |                               |
|                      |                  | <b>Tamamlama;</b> | - Diyagram        |                               |
|                      |                  | - Kanıtlamak      |                   |                               |
|                      |                  | - Test Etmek      |                   |                               |
|                      |                  | - Gözden Geçirmek |                   |                               |
|                      |                  | - Tasarımlama     |                   |                               |
|                      |                  | - Uygulama        |                   |                               |

Prain ve Hand (1996) öğrencilerin yazma aktiviteleri çeşitlendirildiğinde fen dersine yönelik olumlu bir tutum beslediklerini ifade etmiştir. Çeşitlendirilmiş yazma aktiviteleri öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarmaktadır. Öğrenciler, bildiklerini raporlar hâlinde diğer arkadaşlarına sunarak kendilerini daha iyi ifade etmektedirler. Ayrıca kendi düşüncelerini başkalarının düşünceleriyle karşılaştırırken yaptıkları okumalar öğrencilerin bilişsel yazma düzeylerini de geliştirmektedir. Yazarak öğrenme sayesinde öğrenciler bilimsel olayları kendilerinin anladıkları dilde ifade etme şansı bulmaktalar ve bu yazma faaliyeti öğrencilerin öğrenmelerini pozitif yönde etkilemektedir.

#### 2.2.4. Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi (ADE) Yaklaşımı

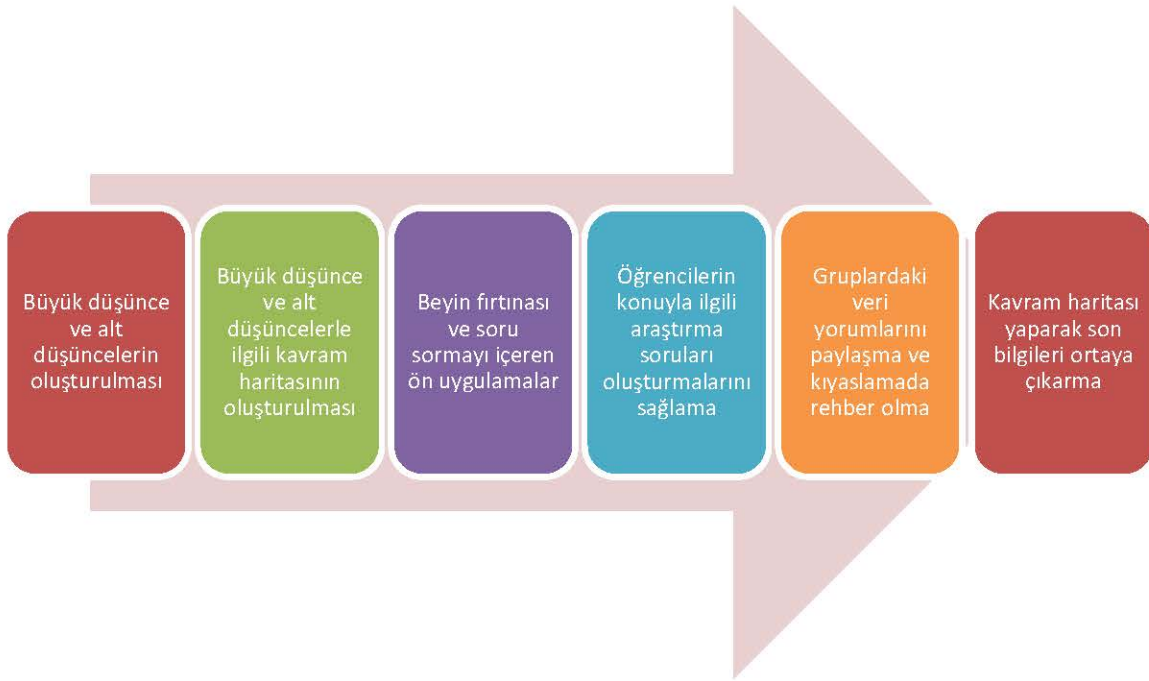
Dil eğitiminde sınıf canlılığını sağlamak, öğrencilerin dört temel dil becerisi daha etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan ATBÖ'nün yapısı, Toulmin ve Watson argüman modelleri dikkate alınarak araştırmada Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) yaklaşımı kullanılmıştır. ADE yaklaşımı dil uygulamalarında soru-iddia-delil üçgeninde etkinlikler geliştirmeye, sınıf içi uygulamalarda soru-iddia-delili kullanmaya dayalıdır. Bu yaklaşımın sınıf içerisinde uygulanması sınıf içi iletişimi, diyalogu artıracak olup aynı zamanda sınıf içerisinde zihinsel etkinliklerle öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesini sağlayacaktır. Sınıf içerisinde ADE uygulamaları sayesinde öğrenciler dört temel dil becerisini etkili bir şekilde kullanma fırsatı yakalayacak olup bu uygulamalar sayesinde öğrenciler programda yer alan temel becerilere de sahip olabileceklerdir. ADE yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanması gereken döngüsü aşağıdaki gibi olmalıdır:



Şekil 13. ADE Yaklaşımında Sınıf İçi Uygulama Süreci

ADE yaklaşımında öğrenciler öncelikle konuyla ilgili başlangıç soruları oluşturur. Başlangıç soruları öğrencilerin konu içerisinde merak ettiği sorular üzerine oluşturulur. Bu soruların cevaplarını öğrenciler kendilerine göre tahmin ederler. Tahmin edilen cevaplarla ilgili bir araştırma tasarımı veya bir etkinlik oluşturarak düşüncelerini diğer öğrencilerle

paylaşırlar. Bu aşama bir anlamda süreci sorgulamadır. Öğrenciler bu aşamadan sonra başlangıç sorularıyla ilgili kendi düşüncelerini ifade edeceği bir iddia ortaya atarlar. İddiasına ait deliller, gerekçeler sunarak savunduğu fikirleri açıklar. Bu aşamadan sonra başlangıç sorusuyla ilgili uzmanların ne düşündüğünü öğrenmek için okumalar yapar. Bu okumaların ardından iddia ettiği fikri ya değiştirir ya da uzmanların kendisiyle aynı görüşü paylaştığını kanıtlar. Bu süreçte öğrenciler küçük grup, büyük grup tartışması yoluyla bir müzakere süreci oluştururlar. Bu müzakere sürecinde dinleme ve konuşma becerileri etkili bir şekilde kullanılır. Öğrencilere bu müzakere süreçleri yoluyla dinleme eğitimi ve konuşma eğitimi verilebilir. Öğrenciler fikirlerinin doğruluğunu ve yanlışlığını diğer fikirlerle karşılaştırırken okuma becerisini de aktif bir şekilde kullanır. Bu süreçte raporlar yoluyla veya argümantasyona dayalı öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri yoluyla dil eğitiminde argümantasyona dayalı bir süreç gerçekleşmiş olur.



Şekil 14. ADE Uygulamalarında Öğretmen Süreci

Öğretmen öğrencileri yönlendirme konusunda aktif bir sürecin içerisinde. Öğretmen öncelikle derste öğrencilere temel olarak kazandıracığı konuyla ilgili büyük düşünceyi ve alt düşünceleri kazandırmalıdır. Öğretmen büyük düşünceyi ve alt düşünceyi belirledikten sonra anlatacağı konuyla ilgili kavram haritası hazırlaması öğretmenin konuyla ilgili kendi bildiklerini ortaya çıkaracağı gibi ders içerisinde kavram haritası bir



rehber durumuna geçebilir. Öğretmenin süreç başlamadan önce öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek aktiviteler kullanması öğrencilerin konuyla ilgili farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayabilir. Öğretmen bu süreçte diyalogun sadece öğretmen-öğrenci düzeyinde değil, öğrenci-öğrenci düzeyinde diyaloglar oluşması için yönlendirici olmalıdır. ADE yaklaşımında öğretmenin öğrencilerin dil becerilerini kuvvetlendirici etkinliklerin yanı sıra temel becerilerin gelişmesine yönelik etkinliklere öğrencilere yönlendirmesi gerekir. ADE uygulamalarında konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde iknaya ve gerekçelendirmeye yönelik uygulamaların yapılması öğrencilerin zihinsel süreçlerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

#### *2.2.4.1. ADE Yaklaşımında Öğretmenin Görevleri*

ADE yaklaşımında yapılan uygulamalar öğretmenin rehberliğinde gerçekleşir. Öğrencinin olduğu kadar öğretmenin hem rehber hem de aktif olduğu bir süreç yaşanır. Öğretmen, eğitim ortamını gözlemleyen, öğrencilerin diyaloglarını, tartışmalarını dinleyen ve izleyendir. ADE yaklaşımında öğretmenin süreç içerisinde sahip olması gereken roller argümantasyonla ilgili yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Hand ve Keys, 1999; Omar, 2004; Günel vd., 2006, Günel, 2006; Kabataş-Memiş, 2011; Mohammed, 2007; Grimberg, 2008; Hand, 2008).

- **Öğretmen kendi bilgisinin farkında olmalıdır:** Öğretmen sınıfa girmeden önce o gün öğrencilere anlatacağı konunun kavram haritasını yapmalı, o konu hakkında ne bilip ne bilmediğini kavram haritası yoluyla şekillendirmelidir.
- **Öğretmen öğrenme ortamında öğrencilerin dikkatini çekebileceği, onlara zihinsel dengesizlik yaratacak etkinlikler tasarlamalıdır.** Öğretmen süreç içerisinde öğrencilere zihinsel dengesizlik yaratamaz, argüman çatısını iyi oluşturamazsa süreç başarısız olur.
- **Öğretmen süreç içerisinde tartışmaların iyi yürütebilmek için sınıf düzenine hâkim olmalıdır:** Öğretmen, öğretim sürecine başlamadan sınıfta öğrencilerin uyması gereken kuralları, öğrencilerle beraber oluşturmalıdır. Öğrenciler, kendileri oluşturmadıkları kurallara uymakta zorluk çekerler. Öğretim sürecinde kurala uymayan öğrencilere onların koydukları kurallar hatırlatılmalıdır.
- **Öğretmen, öğrencilerin merak ettikleri soruları cevaplayabilmeleri için gerekli şartları oluşturmalıdır.** Öğretmen sınıf içerisindeki düzeni ve derste

kullanılabilecek materyalleri temin ederse öğrenme süreci öğretmen ve öğrenci açısından daha başarılı olur.

- **Öğretmen ders içerisinde öğrencilerin grup çalışmalarında kazanımları gereken kazanımlara vurgu yaparak öğrencilerin bakış açılarını genişletmelidir.** Öğrencilerin konuya bakış açıları öğrencilerin öğretim sürecinin ne kadar içerisinde olduklarının göstergesidir. Öğrenci bazen yönlendirilmek ister. Öğretmen, öğrencileri kazanımlara uygun olarak sorular yoluyla yönlendirmelidir.
- **Öğretmen, öğrencilerin sorularına cevap vermemeli, öğrencilerin cevabı bulmaları için onları yönlendirmelidir.** Öğretmen konuyu hiç bilmiyormuş gibi yaparak öğrencilere soruların cevabını kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmen uygulama sürecinde sadece rehber olduğunu unutmamalıdır.
- **Öğretmen öğrencileri soru sormaya teşvik etmeli, onlara bu konuda cesaret vermelidir.** Öğretmen sınıf içerisinde soru soran öğrencileri desteklemeli, onlara uygun geri dönütler vermeli, onları cesaretlendirmelidir. Öğrenciler konuyla ilgili soru sormasalar bile onları konuya yaklaştıran yönlendirmeler yapmalı, diğer öğrencilerin soru soran öğrenciye alay etmeye yönelik davranışları olursa bu duruma sakın bir şekilde tepki göstermelidir.
- **Öğretmen öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini ve yorum yapmalarını sağlamalıdır.** Her bireyin her konuyla ilgili bir düşüncesi bir yorumu vardır. Bazen düşüncelerini ve yorumlarını açıklamaktan çekinir ve bunu alışkanlık hâline getirir. Öğretmen gerek grup aktiviteleriyle gerekse birebir öğrencilerle ilgilenerken öğrencinin düşünmesini ve yorum yapmasını sağlamalıdır.
- **Öğretmen sınıf içerisindeki diyalogu öğretme-öğrenci boyutundan öğrenci-öğrenci boyutuna taşınmalıdır.** Öğretmenler kendilerinin sınıf içerisinde otorite gördükleri için sınıf içerisinde diyaloglar genellikle öğretmen öğrenci arasında geçer. ADE yaklaşımıyla bu diyalogun boyutu öğrenci-öğrenciye geçerek öğrencilerin birbiriyle diyalog kurması sağlanmalıdır.
- **Öğrencilerin müzakere sürecini başlatmalarını sağlamalıdır.** Öğrenciler sınıf içerisinde bazen müzakere sürecini kendileri başlatamayabilirler. Öğretmen öğrencileri müzakere ortamına sokmalıdır.

- **Öğrencilerin öğretim sürecinde konuyu ne kadar anlamlandırdıklarını gözlemlemeli, onlara bu konuda geri dönütler vermelidir.** Sınıf içerisinde her öğrencinin kendi bakış açısı olduğundan öğrenciler süreci anlamlandıramayabilir. Öğretmen bu süreçte gözlemleri sayesinde bu durumu görmeli, öğrencinin sınıf içerisindeki durumuna göre anlamadıkları konular hakkında onlara gerekli yardımları yapmalıdır.
- **Öğretmen öğrencilerin farkındalıklarını sağlamalıdır.** Öğrenciler bazen yaptıklarını farkında olmayarak yaparlar. Öğretmen öğrencilere öğretim sürecinde farkındalık sağlamalıdır.
- **Öğrencilerin kaliteli argüman oluşturmalarını sağlamalıdır.** Öğretmen öğrencilerin konuyla ilgili büyük düşünceye ulaşabilmeleri için soru-iddia-delil üçgeni öğrencilerin iyi bir şekilde oluşturmalarını sağlamalıdır.

Öğretmenin öğretim sürecindeki görevlerine bakıldığında öğretmenin süreç içerisinde aktif olduğu görülmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki görevlerinin yanı sıra öğrencilerin de yapması gereken birtakım görevler bulunmaktadır.

#### ***2.2.4.2. ADE Yaklaşımında Öğrencinin Görevleri***

ADE yaklaşımında öğretmenin süreç içerisinde sahip olması gereken roller kadar öğrencilerin rolleri de önemlidir. Araştırmacılar argümantasyona dayalı uygulamalarda öğrencilerin rollerini şu şekilde ifade etmişlerdir (Hand ve Keys, 1999; Omar 2004; Günel vd., 2006; Günel, 2006; Grimberg, 2008; Kabataş-Memiş, 2011; Mohammed, 2008; Hand, 2008):

- **Öğrencilerin derse gelmeden ya da ders içerisinde konuyla ilgili merak ettikleri soruları oluşturmaları gerekir:** Öğrencilerin merakı dersin gidişatını etkiler. Bu yüzden süreç içerisinde öğrencilerin konuyla ilgili meraklarını soru yoluyla ifade etmeleri gerekir.
- **Öğrencilerin öğretmenini ve arkadaşlarını iyi bir eleştirmen gözüyle dinlemeleri gerekir:** Öğrencilerin ders içerisinde öğretmenini ve arkadaşlarını dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler iyi dinleyerek sınıf içerisindeki tartışmalara etkin olarak katılabilirler.

- **Öğrenciler sorularını cevaplamak için etkinlik tasarlayabilirler:** Öğrenciler araştırma sorularına cevap verebilecek grup içerisinde etkinlik, oyun vb. tasarlayabilirler. Bu yolla sorularıyla ilgili oluşturdukları iddiaları net bir şekilde ifade etme şansı yakalarlar.
- **Öğrencilerin araştırma sorularının sonuçlarıyla ilgili yorum, iddia ve delil oluşturmaları gerekir:** Öğrencilerin kendi oluşturdukları etkinlikleri yorumlaması, etkinlikleriyle ilgili iddiada bulunması, iddialarını delillerle desteklemesi gerekmektedir.
- **Öğrencilerin bireysel ve grup olarak çalışmayı başarırlar:** ATBÖ etkinliklerinin içerisinde bireysel çalışmalar, küçük grup çalışmaları, büyük grup tartışmaları yer almaktadır. Bu öğretim sürecinde öğrenci hem bireysel olarak hem de iş birlikli olarak çalışmayı öğrenir.
- **Öğrenciler başkalarının fikirlerine değer vermeyi öğrenir:** Tartışma sürecinde öğrencinin arkadaşlarını sonuna kadar dinlemesi ve dinlemeyi alışkanlık hâline getirip yaşamında uygulaması onun başkalarının fikirlerine değer vermeyi öğrenmesi demektir.
- **Yazma aktivitelerinin sürecin bir parçası olduğunu kabul ederler:** Yazma aktiviteleri ADE yaklaşımı için önemlidir. Öğrencilerin çoğu yazma aktivitelerinden hoşlanmazlar. Yazma aktivitelerinin öğretim sürecinin bir parçası olduğu öğrenciye farkettilmelidir.
- **Kendi fikirlerini kaynaklarla destekleyerek diğer arkadaşlarını ve öğretmenini ikna eder:** Öğrenci karşısında kim olursa olsun kendi fikirlerini çeşitli kaynaklar kullanarak yani delillendirerek karşısındakini ikna etmeyi öğrenir.
- **Kaliteli argüman oluşturmaya özen gösterir:** Öğrenci soru-iddia-delil üçgenini en iyi şekilde oluşturmaya gayret etmelidir.

#### **2.2.4.3. ADE Yaklaşımında Diyalogun Önemi**

Felsefi anlamda diyalog, iki kişi arasında geçen tartışma olarak tanımlanırken bireylerin duygusal anlamda birbirlerini anlamaya çalışması, birbiriyle etkileşime geçmesi olarak da tanımlanabilir (Yıldırım, 2013: 131). Freire, diyalogun karakteri ve işlevini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Diyaloğu analize girişirken, özünü de keşfederiz: diyalağuun özü sözdür. Fakat söz, diyaloğu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir. Bu anlamda söz içinde iki boyut söz konusudur: Düşünme ve eylem. Bu iki kavram öylesine bir iletişim içerisindedir ki kısmen biri feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zarar görür. Aynı zamanda bir praksis olmayan hiçbir gerçek söz yoktur. Bu yüzden gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir. Bu bağlamda eylem ve söz “söz=iş=praksis” şeklinde formüle edilebilir. Eylemin feda edilmesi lafazanlık olurken düşüncenin feda edilmesi aktivizm olur.” (akt. Yıldırım, 2013: 132).*

Diyalog, karşılıklılık esasına dayandığı için karşılık kabullenme söz konusudur. Diyaloğuun olduğu yerde mutlaka karşılıklı güven olması gerekmektedir. Diyaloğuğa giren taraflar önyargıdan uzak ve tarafsız olmalıdır. Gerçek bir diyalog taraflar eleştirel düşünmedikçe, eleştirel düşünmeye cesaret etmedikçe gerçekleşemez. Diyaloğuun olmadığu yerde hükmetme, baskı ve ötekileştirme vardır. Freire, diyaloğuun bileşenlerinin aynı zamanda bireyin toplumdaki değerini yüceltmesi gerektiğine inanmaktadır. Diyalog için insanda yoğun bir inancın olması gerekir. Eğer insanın inancı olursa yapma, yeniden yapma ve yaratma işlevlerini başarıyla yerine getirir. Diyaloğuun temellerin empatiyle atmak gerekir. Empati olmadığu yerde anlayış kıtlığı mevcuttur.

Diyaloğuun bir başka bileşeni alçakgönüllülüktür. İnsanın kibirli olduğu yerde diyaloğuun oluşmasına imkân yoktur. Umut diyaloğuun başka bir bileşenidir. Umut, insanların düşünce ve duygu birliği içerisinde gerçekleştirebilecekleri bir arayış içerisinde hareket etmelerinden doğar. Umudun ardından Freire'nin üzerinde durduğu bir başka diyalog bileşeni sevgidir. Diyaloğuun temelinde sevgi vardır. Sevgi, karşılıklı bağlılık ve diğerlerine yakınlık sonucu oluşur. Sevgi temelli bir diyaloğuun içerisinde etkileşim ve paylaşım olacaktır. İnsanlarla aramızda ben ile onlar (ötekiler) arasında saygı ve tutarlılık olmak zorundadır. Freire ötekiyle olan ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır (Yıldırım, 2013: 132-137):

*“Ötekileri hep cahil olarak damgalıyorsam ve kendi cehaletimi hiç fark etmiyorsam nasıl diyalog kurabilirim? Kendimi öteki insanlardan apayrı görüyorsam nasıl diyalog kurabilirim? Kendimi pür insanların, doğrunun ve bilginin sahibi olarak bir çekirdek grubun üyesi olarak görürsem, bu grubun üyesi olmayanlar ‘o insanlar’ veya ayak takımı olursa nasıl diyalog kurabilirim? Ötekilerin katkısına kendimi kapatır ve hatta bu katkıyı hakaret olarak algılırsam nasıl diyalog kurabilirim?”*

Freire, cevabı bilindik sorular sorarak diyalog kurma şekli hakkında bilgi vermektedir. Diyalog, problem tanımlayıcı anlayışa göre hareket eder. Bu anlayış öğretmen-öğrenci için ne bir armağandır ne de bir zorlama; öğrencilerin içine yerleştirilen

bilgi parçaları değil onun yerine bireylerin bireylerin bilmek istedikleri şeyler hakkında yapılan organize, sistemli ve geliştirilmiş bir sunumdur (Yıldırım, 2013: 132-137).

Diyalog, eleştirel pedagojinin merkezinde yer alır. Diyaloğu felsefe geleneği içerisinde üç yolla incelemek mümkündür. Sokrates diyalogu bilgiyi ortaya çıkarmak amacıyla kullanmıştır. Habermas'ın diyalog anlayışı sağlıklı iletişimden geçmektedir. Freire'nin diyalog anlayışı ise bilgi paylaşımından geçmektedir. Eğitimde diyalog, daha çok etkileşim ve güvene dayanır. Öğretmen ve öğrenci bildiklerini diyalog yoluyla paylaşır. Freire, diyalog anlayışı çerçevesinde öğretmenler her şeyi bilmediklerini kabul etmesi gerektiğini, öğrencilerin de cahil olmadıklarının farkında olması gerektiğini ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak *diyalog öğrencilerin dünyayı adlandırabilmesi için özne, konu ve problem arasındaki ilişkiyi eleştirel bir araştırmayla gerçekleştiren amaçlı bir iletişimdir*. Bu tanım yoluyla gerçekleşen diyalogda hem öğretmenler hem de öğrenciler öğretim sürecinin içerisinde yer alırlar (Yıldırım, 2013: 137-140).

ADE yaklaşımında Freire'nin diyalog anlayışı çerçevesinde hareket edilmektedir. ADE'de diyalog süreci öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin diğer öğrencilerle yaptıkları konuşmalar ve biri konuşurken diğerlerinin dinlemesi olarak tanımlanmaktadır (Cavagnetto, 2008). ADE'de küçük grup ve büyük grup tartışmalarının olması diyalogu daha da önemli kılmıştır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere sevgiyle, sabırla yaklaşmalıdırlar. Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık kuramı göz önünde bulundurulduğunda öğrenci-öğrenci etkileşimi öğrenmeyi olumlu şekilde etkiler. Öğretmen- öğrenci diyalogları tek yönlü olduğu zaman öğrenme süreci aktifleşmez. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin istenen yeterliklere ulaşabilmeleri için diyalogun büyük önem taşıdığı görülmüştür (Seferoğlu, 2004; Karacaoğlu, 2008; Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010).

#### **2.2.4.4.ADE Uygulamalarında Soru Sorma Süreci**

Soru sorma, Sokrates'ten günümüze en etkili öğretim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir. Sokrates bilmeyi, düşünmeyi ve öğrenmeyi soru üzerine şekillendirmiştir. Çoğu araştırmacılar düşünme eyleminin ilk basamağı olarak soru sormayı görmektedir (Açıkgöz, 2006; Bay, 2011; Cheminaist, 2008; Gall, 1984; Morgan ve Saxton, 1991; Taşpınar, 2009; Özden, 2011). Soru sormak, düşünceyi harekete geçiren bir eylemdir. Soru sorma becerisi öğretmen ve öğrenci açısından oldukça önemlidir (Şimşek, 2008).

Hamilton, öğrenmenin özünü soru sorma olarak görmektedir (Ramsey vd., 1990). ADE yaklaşımında öğrencilerin başlangıçta oluşturduğu ve öğretim sürecinde oluşturduğu sorular iyi ve kaliteli argümanlar üretebilmek için büyük önem taşımaktadır. Gadamer'e (1975: 326) göre soru sormak ve cevaplamak çok zor bir sanattır. Gadamer sorunun genişliğinin sınırsız olmayıp sorunun ufkuyla sınırlılığı olduğuna inanmaktadır. Fisher (1995) düşünmeyi geliştirici soru yapılarının özelliklerini belirlemiştir:

- Sorular, öğrencinin neyi bildiğini ortaya çıkarmalı, öğrencinin düşüncesini genişletmeli, öğrenciye farklı bir bakış açısı kazandırmalıdır.
- Öğrenciye sorulacak olan sorular açık uçlu sorular olup problem durumunu net bir biçimde ifade etmelidir.
- Sorular en iyi ürünü ortaya koyabilecek şekilde oluşturulmalıdır.
- Öğrenci sorular yoluyla problemi farklı kelimelerle ifade edebilmelidir. Bunun için "Söylediğin düşünceye ait bir örnek verebilir misin?" tarzındaki sorular öğrenciler farklı kelimelerle farkındalık düzeyini artırır.
- Sorular öğrencileri araştırmaya teşvik etmelidir.
- Öğrenciler sorular yoluyla iddialarını gerekçelendirmelidir.

ADE yaklaşımının uygulandığı sınıflarda soru sorma, anlamlı öğrenmenin ve bilimsel sorgulamanın oluşmasında büyük önem taşımaktadır. Sorular, düşünceyi açığa çıkarmak, iddialar oluşturmak ve iddiaları desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Sorular, argümantasyon sürecinin oluşmasının başlangıç noktası olup öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin gelişmesinde katkıda bulunmaktadır. Öğrenci bu süreçte sorular yoluyla yanlış bildiği kavramların farkına varmakta, bu yanlış kavramları öğrenci farklı düşüncelerle ya kabul etmekte ya da reddetmektedir (Günel, Kınır ve Geban, 2012). Öğrencinin ve öğretmenin soru sorma düzeyleri önemlidir. Öğretmenler düşük düzeyde soru sorduklarında öğrencilerin soracağı sorular da azalacaktır (Van Zee vd., 2001). Öğrenciler, kendiliğinden sorular sormamaktadır (Aguiar, Mortimer ve Scott, 2010; Chin ve Osborne, 2008). Bu yüzden sınıf içerisinde öğretmenin sorulardaki rolü önemlidir. Öğretmen sınıfta bilen rolünde olmamalıdır. Öğrencilerin sordukları sorulara soruyla karşılık vererek (Sence?, Sana göre ne olabilir?, vb.) öğrencinin konuyla ilgili düşünmesi, yorum yapması, düşüncelerini gerekçelendirmesi sağlanabilir. Özellikle öğretim sürecinde

öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci müzakerelerinde öğrencilerin ve öğretmenin sorduğu sorular ders içerisinde argümantasyonun gerçekleşmesini sağlayabilir.

Sorular, birçok araştırmacıya göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Alt ve üst düzey sorular *Bloom taksonomisine* göre (Bloom vd., 1956; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2002; Ralph, 1999; Sönmez, 2001; Şahinel, 2002), *Blosser'in soru sınıflandırmasına* (Blosser, 1975) göre ve Anderson vd., (2001) tarafından Bloom taksonomisi yeniden ele alınarak gözden geçirilmiş hâli olan "*Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine*" göre (Arı, 2013) sınıflandırılmaktadır. Bloom taksonomisinin en alt düzeyinde bilgi düzeyinde sorular yer alırken, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme soruları üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulardır. Öğrencilerin üst düzey sorular sorabilmesi için öğretmenin süreç içerisinde onları yönlendirmesi, sınıf içerisinde oluşacak argümanın kalitesi açısından önemlidir.



### 2.3. Öğretmen Eğitimi

Araştırma, öğretmen eğitimiyle ilgili olduğu için araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme yaklaşımları, öğretmen yeterlikleri ve Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri üzerinde durulacaktır.

#### 2.3.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sürecini öğretmen eğitiminin üniversitelere geçmeden önceki dönemi (1923-1981), öğretmen eğitiminin üniversitelere geçtikten sonraki dönemi (1982- 2013) olarak iki bölüm altında ele alınabilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları cumhuriyetten önce 16 Mart 1848’de başlamıştır. Cumhuriyetin kurulmasında itibaren ilkokul öğretmenleri İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri aracılığıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. İlköğretmen Okulları, 1974 yılına kadar faaliyetini sürdürmüştür. 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, 1982 tarihinde eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmalarına faaliyet göstermişlerdir. Köylerde okullaşma oranının az olmasından dolayı 1927’de Köy Muallim Mekteplerinin açılarak köylere öğretmen yetiştiren ayrı bir okul açılmıştır. Bu okulu Köy Eğitim kursları, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri takip etmiştir. Köy Enstitüleri 1954’te kapanınca bu süreç de sona ermiştir (YÖK, 2007).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. İlk enstitü 1926-1927 döneminde Konya’da Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmıştır. 1929-30 döneminde “*Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü*” bünyesine geçen okulda Türkçe’nin yanında diğer alanlarda öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. 1978-79 ile 1981-82 öğretim yılı arasında öğretmen yetiştirme programının adı “Yüksek Öğretmen Okulu” iken, 1982 yılında bu okullar üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır (YÖK, 2007).

1923-1978 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla “Yüksek Öğretmen Okulları” kurulmuştur. 1974’te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Yerleşkesi’nde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adı altında kurulan okul bir sene sonra kapatılmıştır. 1982 yılından sonra öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle üniversitelere geçmiştir. Eğitim Yüksekokulları 1988-89 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle “sınıf öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir. 1989-1990 eğitim-öğretim yılından sonra öğretmen

yetiştiren bu kurumların süresi dört yıla çıkarılmıştır. Eğitim Yüksekokulları 1992-93 eğitim-öğretim döneminde Eğitim Fakültesine bünyesine katılmıştır. 1982’de oluşturan öğretmen yetiştirme programları 1997’e kadar devam etmiştir. 1997’den sonra eğitim fakültelerinde yeni öğretim programları geliştirilmiş, öğretim elemanı yetiştirme bir sisteme bağlanmış, Eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliği yapılmıştır. 2006-2007 döneminde ise programlar güncellenmiş ve son değişiklikler yapılmıştır. Bu yenilenen programlardan birisi de Türkçe öğretimi programıdır. Bu değişiklikle programlarda alan ve alan eğitimi derslerinin oranı % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı % 25-30 ve genel kültür derslerinin oranı ise % 15-20 oranlarında yer almıştır. Fakültelerden yan alan uygulaması kalkarak, programlara seçmeli dersler eklenmiştir. Yeni programda istenen öğretmen profili de değişmiştir (YÖK, 2007). Yenilenen programdaki öğretmen modeline bakıldığında üst düzey düşünme becerilerine sahip öğretmen yetiştirme hedeflenmektedir (YÖK, 2007: 64). Programın uygulama ilkelerinin bir maddesi özel olarak Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersine ayrılmıştır. Madde şöyle ifade edilmektedir: *“Programda öğretmenlik meslek bilgisi kodu (MB) ile yer alan özel öğretim yöntemleri I ve alan bilgisi kodu (A) ile yer alan özel öğretim yöntemleri II derslerinin, fakültelerin kendi kadro olanakları ölçüsünde, öncelikle alan eğitimi öğretim elemanları tarafından verilmesi önerilmektedir.”* (YÖK, 2007: 64)

Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu incelendiğinde öğretmenliğin profesyonel bir meslek hâline getirilmek istendiği görülebilir. Bu raporda öğretmenlerden aynı zamanda araştırmacı, üst düzey düşünme becerilerine sahip, donanımlı, meslek bilgisi yönüyle üst düzey kişiler olması beklenmektedir (YÖK, 2007).

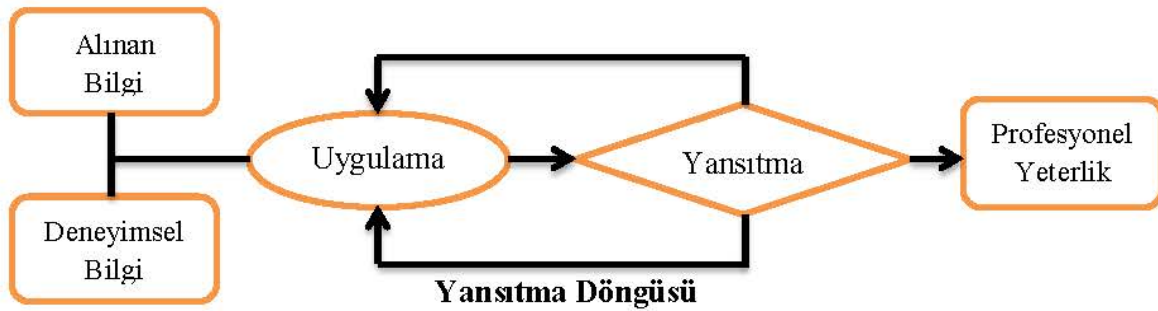
### **2.3.2.Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları**

Öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ilgili literatür incelendiğinde geleneksel ve yansıtıcı yaklaşım olarak iki zıt epistemolojik yaklaşımın öğretmen eğitiminde egemen olduğunu ifade edebilir (Eisner, 2002; Eryaman, 2006).

Öğretmen eğitimi programları incelendiğinde bu programların çoğunluğunda geleneksel yaklaşım hâkim olduğunu görülmektedir. Geleneksel yaklaşımda, bilgi öğretmen tarafından yapılandırılmaktadır. Yapılan etkinlikler teknik boyutta kalmakta ve öğretim programları standardize edilmiş bir şekilde devam ettirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenme sosyal bir performans, teknik bir konu olarak görülmektedir (Eisner, 2002;

Eryaman, 2006). Freire'nin bankacı eğitim modeli olarak tanımladığı bu model, öğrencinin doldurulması gereken bir depo olarak görüldüğü modeldir.

Öğretmen yetiştirmede yansıtıcı model çok kullanılan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu modelde daha çok Dewey'in yansıtıcı düşünceyle ilgili görüşleri etkili olmuştur. Schön (1983, 1987) Dewey'in düşüncelerini genişleterek yansıtıcıların uygulama içinde ve uygulama hakkında sistematik bir düzen alabileceğini iddia etmektedir (Ekiz, 2006: 115).



Şekil 15. *Yansıtıcı Model*

Yansıtma modeliyle ilgili şekli incelendiğinde öğretmen adayının öğretmenlikle ilgili kuramsal ve deneyimsel bilgilerini uygulamaya aktardığı görülebilir. Uygulamada elde ettiği bilgileri kuramsal ve deneyimsel bilgilerini göz önünde bulundurarak uygulamayı daha etkin hâle getirebilmek amacıyla etkin bir şekilde düşünür. Düşünme sonucunda elde ettiği bilgilerden yararlanarak tekrar uygulama yapar ve yansıtıcı düşünme sonrası profesyonellik kazanır.

Bu yaklaşımların yanı sıra araştırmacılar öğretmen eğitiminde iki yaklaşım üzerinde durmaktadır (Ekiz, 2003; 2006; Ekiz ve Yiğit, 2007; Şahin, Turan Toprak, 2010). Bunlardan biri beceri modeli, diğeri de uygulanmış bilim modelidir.

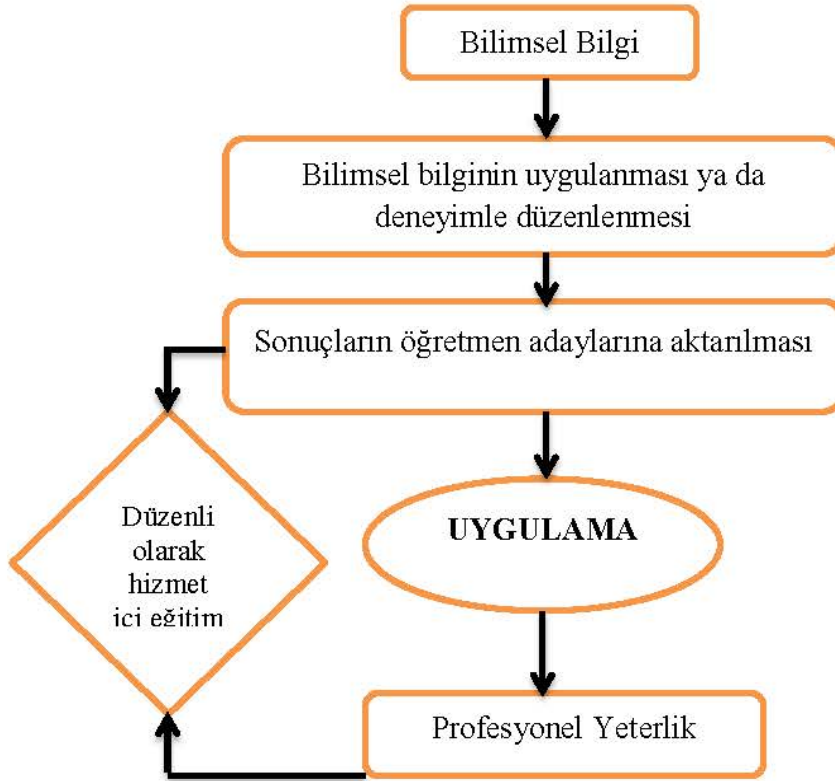
Beceri modeli yaparak yaşayarak öğrenme ve öğretmenlik deneyimi kazanma üzerinde durmaktadır. Bu modelde deneyimli öğretmen tarafından bilgi ve beceriler öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adayı öncelikle gözlem yapar, gözlem sonunda öğretmenin işlem adımlarını kullanarak örnek uygulamalar yapar. Öğretmen adayı süreç sonunda istendik uygulamaları gerçekleştirirse uygulamada başarılı olmuş sayılır (Ekiz, 2006).



Şekil 16. *Beceri Modeli*

Bu model daha çok standart bir öğretmen yetiştirme modelidir. Ağırlıklı olarak davranışçı eğitim yaklaşımına dayanan model sürekli gelişme gösteren toplumlarda düşünme ortamlarını çok desteklemediği için başarısız olabilir.

Öğretmen yetiştirmede diğer bir model uygulanmış bilim modelidir. Bu model kuramların yerini etkili öğretim yöntemlerine dönüştürülmesini öngörmektedir. Bu modelde öğretmen adayına eğitimle ilgili yapılan araştırmalar aktarılarak öğretmen adaylarının bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmaları istenir (Ekiz, 2006).



Şekil 17. *Uygulanmış Bilim Modeli*

Bu model davranışların açıkça ölçülebildiği için seçilen bir model olmuştur. Şekil incelendiğinde öğretmen adaylarına uygulama öncesi ve uygulama sonrasında hizmet içi eğitim verildiği görülmektedir.

### 2.3.3.Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği pedagojik alan bilgisi, teknolojik bilgi, öğrencileri tanıma ve üst düzey düşünme gibi çok yönlü bilgi ve becerileri gerektiren bir meslektir (Güney, Aytan ve Gün, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriyle” ilgili bir araştırma yayımlamıştır. “Öğretmen Genel Yeterlikleri”, 6 yeterlik alanı ve 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006b). MEB yayınladığı bu araştırmayla öğretmenlerden genel olarak bu yeterlik düzeylerini sahip olmasını beklemektedir. Öğretmenlerden istenen yeterlik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9  
*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

| Yeterlik Alanı                                      | Alt Yeterlikler  | Performans Gösterge Sayısı |
|---|--|----------------------------|
| <b>Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim</b> | Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme              | 13                         |
|   | Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma           | 11                         |
|   | Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme                        | 8                          |
|   | Öz Değerlendirme Yapma   | 5                          |
|   | Kişisel Gelişimi Sağlama                                       | 15                         |
|   | Mesleki Gelişmeleri izleme ve Katkı Sağlama                    | 9                          |
|   | Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama     | 8                          |
|   | Mesleki Yasalan İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme | 4                          |
| <b>Öğrenciyi Tanıma</b>                             | Gelişim Özelliklerini Tanıma                                   | 7                          |
|   | İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma                               | 4                          |
|   | Öğrenciye Değer Verme  | 8                          |
|   | Öğrenciye Rehberlik Etmek                                      | 5                          |
| <b>Öğrenme ve Öğretme Süreci</b>                    | Dersi Planlama   | 10                         |
|   | Materyal Hazırlama   | 10                         |
|   | Öğrenme Ortamlarını Düzenleme                                  | 9                          |
|   | Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme                                | 6                          |

(Tablo 9'un devamı)

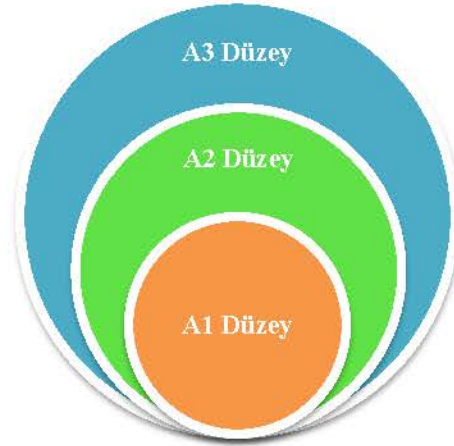
|  |  |    |
|--|--|----|
|  | Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğrenmeyi Çeşitlendirme        | 8  |
|  | Zaman Yönetimi   | 3  |
|  | Davranış Yönetimi  | 11 |
| <b>Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme</b> | Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme              | 5  |
|  | Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme | 6  |
|  | Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi   | 8  |
|  | Hakkında Geri Bildirim Sağlama                                       |    |
|  | Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme               | 5  |
| <b>Okul-Aile ve Toplum İlişkileri</b>              | Çevreyi Tanıma   | 7  |
|  | Çevre Olanaklarından Yararlanma                                      | 6  |
|  | Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme                                | 6  |
|  | Aileyi Tanıma ve Aile İlişkilerinde Tarafsızlık                      | 9  |
|  | Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama                                   | 8  |
| <b>Program ve İçerik Bilgisi</b>                   | Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkerleri                          | 5  |
|  | Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi              | 6  |
|  | Özel Alan Öğretim Programım İzleme                                   |    |
|  | Değerlendirme ve Geliştirme  | 10 |

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili tablo incelendiğinde MEB öğretmenlerden mesleki gelişimlerini sürdürmelerini istemektedir. Süreç içerisinde öğretmenlerden öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerin iyi bir eğitim verebilmeleri için öğrencileri iyi düzeyde tanımaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecine hazır olmalı, öğrencilerde temel becerileri gerçekleştirecek etkinlikler yapmalıdır. Öğretmen öğrencinin gelişim sürecini izlemeli, değerlendirmeli ve öğrenciye dönüt vermelidir. Okul içerisindeki bu sürecin yanında öğretmenler öğrencilerin aileleri ve toplumla etkileşim içerisinde olmalıdır. Öğretmenler program bilgisine sahip olmalı ve amaçlar, kazanımlar hedefler doğrultusunda ilerlemelidir. Öğretmen yeterliklerinin yanında öğretmenlerin alan olarak sahip olması gereken yeterlikler bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinden bahsedilecektir.

#### 2.4.4. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

MEB, her dersin gereklerinin, içeriklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğu göz önüne alınarak her branş için "Özel Alan Yeterlikleri" belirlemiştir. Türkçe Öğretmenliği Özel

Alan Yeterlikleri, Türkçe derslerinin verimliliğini artırmak amacıyla 2008 yılında uygulanmaya başlamıştır. Özel alan yeterliklerinde Türkçe öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri yer almaktadır. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik ve 165 performans göstergesinden oluşmaktadır. Türkçe Öğretmeni özel alan yeterlikleri belirlenirken her bir yeterlik için düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu performans göstergeleri şöyle ifade edilmektedir:



Şekil 18. *Performans göstergeleri*

A1 düzeyi öğretmen, uygulama ve meslek bilgisine ilişkin farkındalık ile öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir. A2 düzeyi, öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi, tutum ve becerileri kazandığını varsayarak uygulamalardaki çeşitlilik ve öğrencinin ihtiyaçlarını içeren performans göstergelerini içerir. A3 düzeyi öğretmende özgünlük önemlidir. Bu düzeydeki öğretmen iş arkadaşlarıyla, çevresiyle, idareyle iyi ilişkiler kurabilir (MEB, 2008).

Yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans gösterge sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 10  
Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

| Yeterlik Alanı                                       | Alt Yeterlikler   |
|--|---|
| <b>Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme</b> | Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme  |
|  | Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme  |
|  | Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme   |
| <b>Dil Becerilerini Geliştirme</b>                   | Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme   |
|  | Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme   |
|  | Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme   |
|  | Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme  |
|  | Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme  |
|  | Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme  |
|  | Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme  |
|  | Türkçe öğretiminde özel gereksinimle ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme        |
|  | Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme  |
|  | Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme       |
| <b>Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme</b>        | Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme                         |
|  | Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme   |
|  | Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim yapabilme           |
|  | Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme       |
| <b>Okul-Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma</b>        | Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme   |
|  | Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme |
|  | Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme  |
|  | Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme  |
|  | Toplumsal liderlik yapabilme  |
| <b>Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama</b>    | Mesleki yeterliklerini belirleyebilme   |
|  | Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme  |
|  | Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme                         |

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olabilmeleri için üniversite döneminde iyi yetişmeleri gerekmektedir. Bu yeterliklerin sağlanabilmesi



için üniversitede öğretim sürecinin bu yeterlikler düzeyine uygun programlarla yürütülmesi gerekmektedir.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, veri analiz teknikleri, geçerlik güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilecektir. Araştırmanın verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde, yorumlanmasında nitel ve nicel yöntemleri içerisinde barındıran Karma Gömülü Deneysel desen kullanıldığı için öncelikle karma araştırma deseninden (mixed method) ve çeşitlerinden bahsedilecektir.

### **3.1.Karma Araştırma Deseni (Mixed Method Design)**

1800’li yıllarda yaşayan araştırmacılar Frederic Le Play (1855), Charles Booth (1892-1897) ve Bohm Rowntree (1901) güçlü ailelerin yardımları sayesinde karma yöntem araştırmalarını içeren sosyal araştırma projeleri geliştirmişlerdir. Bu araştırmalarda demografik analizler, gözlemler, sosyal haritalama tekniklerini içeren nitel ve nicel verileri bir arada kullanılmışlardır. Karma araştırma desenini kullanan araştırmacılar araştırma sorularına cevap aramak, araştırma sorularına sağlam cevaplar verebilmek için nitel ve nicel verileri bir arada kullanmışlardır (Hesse-Biber, 2010: 2-3). Karma araştırmalar verileri birleştirmek için zengin bir araştırma yöntemidir çünkü kelimelere ve resimlere sayılar kullanılarak anlam katılabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 21). Karma araştırma yöntemiyle ilgili bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır.

Creswell (2003) karma araştırma yöntemini araştırmacının bir araştırma desenini tasarlarlarken nicel ve nitel verileri toplama ve analiz aşamasında karma yapması; Green, Carecelli ve Graham (1989) çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için iki yöntemin karıştırılması; Green (2006) birden fazla yöntemi içeren sosyal dünyayı araştırmaya yardımcı olan bir yaklaşım olarak; Johnson ve Onwuegbuzie (2004) araştırmada araştırmacı tarafından nitel ve nicel verilerin araştırma teknikleri, yöntemleri, yaklaşımları ve dili açısından karma bir hâle getirilmesi; Patton (2002) bir sorunun farklı veri kaynakları kullanılarak araştırılması; Tashakkori and Teddlie (2003) bu tipteki araştırma

deseninde nitel ve nicel yaklaşımlar yoluyla farklı soruların, araştırma yöntemlerinin, veri toplamanın, verileri analiz yöntemlerinin kullanılması olarak tanımlamaktadırlar.

### 3.1.1.Karma Araştırmaların Kullanılma Nedenleri

Araştırmacılar karma araştırma desenini kullanırken göz önünde bulundurdıkları beş özel nedeni şöyle sıralamışlardır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989: 258-260; Hesse-Biber, 2010: 3-5):

- **Çeşitleme (Triangulation):** Burada özellikle yöntem çeşitlemesinden bahsedilmiştir. Aynı araştırma sorusu üzerinde çalışırken, aynı araştırma sorusunun boyutlarını incelerken araştırmacının birden fazla yöntem kullanması olarak tanımlanır. Çeşitleme, araştırmanın sonuçlarını hem çeşitlendirmekte hem de kuvvetlendirmektedir.
- **Sağlama (Complementarity):** Özellikle sosyal alanda yapılan araştırmalarda karma araştırma deseninin kullanılması araştırma probleminin daha iyi anlaşılabilmesini ve araştırma sonucunun doğrulanmasını sağlayabilir. Diğer bir deyişle iki yöntemin bir arada kullanılması araştırmalarda sağlama görevi görür. Nitel veriler nicel verileri doğrularken aynı şekilde nicel veriler de nitel verilerin doğrulanmasını sağlayabilir.
- **Gelişme (development) :** Araştırmalarda ilk kullanılan yöntem ikinci kullanılacak yöntem için yol gösterici olabilir. Araştırmalarda ilk olarak nicel anketlerin kullanılması çalışmanın nitel bölümünün gelişmesine yardımcı olabilir. Aynı şekilde nitel bir görüşme nicel bir anketin geliştirilmesini sağlayabilir. Sonuç olarak birinci yöntemin sonuçları ikinci yöntemin doğrulanmasını ve geliştirilmesini sağlayabilir.
- **Ateşleme (initiation):** Karma araştırma yönteminin kullanılması araştırmanın bulgularını genişletebilir. Bu genişleyen bulgular yeni araştırmaların ateşleyicisi olabilir. Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce araştırmanın sadece bir yönü üzerinde durabilir ama karma araştırma yöntemi sayesinde yeni sorular aklına gelebilir. Bu yeni araştırma soruları yeni araştırmaların ateşleyicisi olur.
- **Genişleme (expansion):** Araştırmanın başlangıçta hedefleri içerisinde olmayan, yeni bulgular, yeni durumlar olabilir. Araştırma problemleri yeni durumları da içine

alacak şekilde genişletebilir. Karma araştırma yönteminin kullanılması genişlemenin olmasında en önemli faktördür.

### **3.1.2.Karma Araştırmalarda Yöntembilim, Desen ve Yöntem**

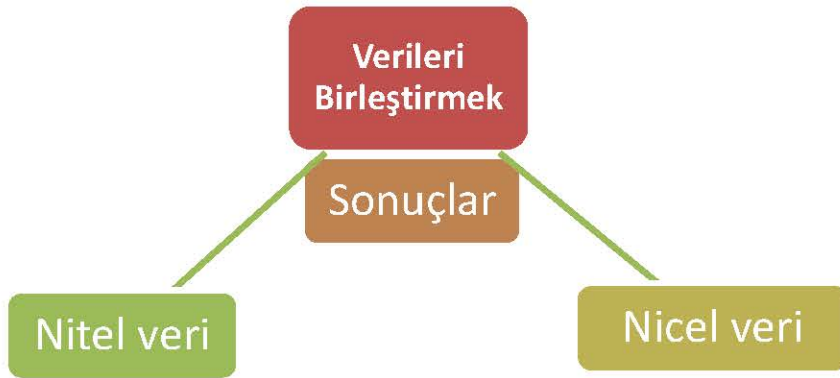
Karma yöntem araştırmaları tanımlarken üç kavram tanımını iyi yapmak gerekir. Bu kavramlar yöntembilim, desen ve yöntem kavramlarıdır. Yöntembilim, felsefi taslağı ve araştırmanın esas varsayımlarını gösteren bir araç olarak tanımlanmaktadır (Van Maanen, 1990). Felsefik yaklaşımlar araştırmanın yapılandırılmasını ve sürecini etkileyebilir. Bundan dolayı yöntembilim kavramı araştırma sürecini kapsayan bir taslak olarak nitelendirilebilir.

Araştırma deseni ise felsefik yaklaşımlarla özel yöntemlerin birleşmesiyle meydana gelir. Deneysel araştırmalar, tarama araştırmaları, etnografik araştırmalar, karma yöntemlerin yer aldığı bütün araştırmalar araştırma desendir. Yöntemin ise diğerlerine göre daha özel bir anlamı vardır. Yöntem daha çok araştırmanın veri toplama ve analiz etme tekniğiyle ilgilidir (Creswell, 2003).

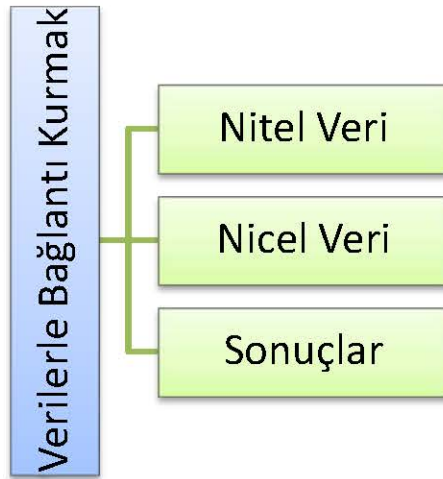
Karma araştırma yöntemi felsefik varsayımlarla birlikte sorgulama metodunu içerisinde barındıran bir araştırma desendir. Yöntembilimsel olarak araştırma sürecinde verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde nicel ve nitel yaklaşımların karma yapıldığı bir rehberi içeren felsefik varsayımlardır. Yöntem olarak ise veri toplama ve analiz etme, nitel ve nicel verileri karma yapmaya odaklanır. (Creswell, 2003).

Karma araştırma metodunda nitel ve nicel verileri toplanıp analiz edilir. Nicel veriler tutum ve davranışlar gibi kapalı uçlu bilgileri içerir. Nicel veriler toplarken genel olarak sayısal verilerden yararlanır. Araştırmacı nitel verileri katılımcılarla görüşme gibi açık uçlu bilgilerden faydalanır. Veriler toplanırken katılımcılar gözlemlenir. Açık uçlu ve kapalı uçlu veriler doğaları gereği iki farklı veri kaynağıdır (Creswell, 2003).

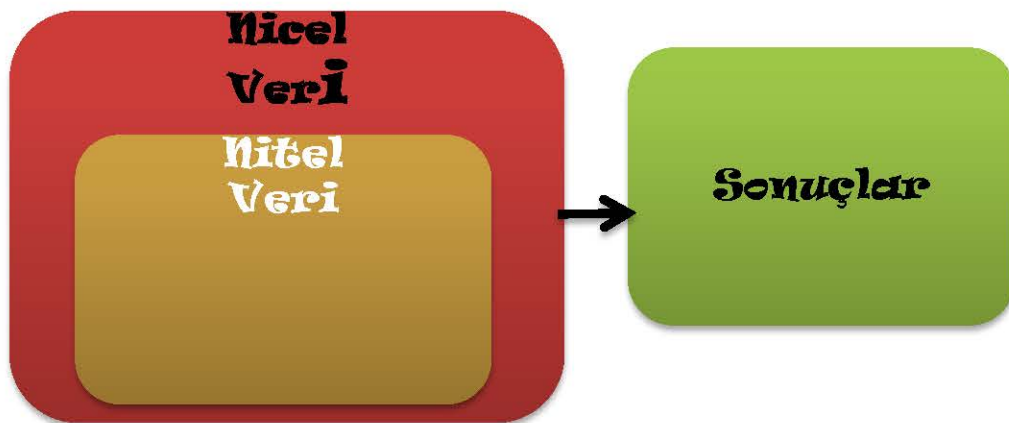
Veriyi karma yapmak araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Nitel ve nicel verileri karma yapmanın üç yolu vardır (Creswell, 2003).



Şekil 19. Verileri Birleştirmek



Şekil 20. Verilerle Bağlantı Kurmak



Şekil 21. Verileri Gömülü Yapmak

Araştırmadan elde edilen veri birleştirilerek, bağlantı kurularak ve gömülü olarak karma yapılabilir. Bu üç yol araştırmanın süreciyle ilgilidir.

### 3.1.3.Karma Araştırma Desenlerinde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörler

Karma araştırma desenlerinin belirlenmesinde üç faktör önemlidir (Creswell, Plano Clark, 2007: 83): Veri toplama zamanı, nitel ve nicel yaklaşımların araştırmadaki ağırlığı ve yaklaşımlara ait iki veri setinin karma yapılması.

- **Zamanlama:** Araştırmacı araştırmasında karma araştırma yapmaya karar verirse bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin zamanlaması nasıl olacak sorusuna cevap vermelidir. Zamanlama araştırmadaki nitel ve nicel bileşenler arasındaki ilişkiyi gösterir. Morse (1991) karma araştırmalarda iki çeşit sınıflamadan bahsetmektedir: eş zamanlı ve sıralı. Eş zamanlıda araştırmacı nitel ve nicel aynı anda toplar, analiz eder, yorumlar. Sıralı zamanda ise araştırmacının önünde iki durum bulunmaktadır. Araştırmacı önce nicel verileri toplar, analiz eder. Bunun ardından nitel verileri toplar analiz eder ya da tam tersi bir durum söz konusu olabilir.
- **Ağırlık:** Araştırmadaki iki yöntemin ağırlık ilişkisi zamanlama kadar önemlidir. Araştırmacı için araştırmanın araştırma sorularına nitel ya da nicel yöntemle cevap verme önceliği önemlidir. Araştırmacı ya eşit olarak iki yöntemi kullanır ya da tek bir yönteme ağırlık verebilir. Morse (1991) teorik görüşün ve paradigmanın ağırlığın belirlenmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Morgan (1998) ise ağırlığın araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir.
- **Karma:** Karma iki veri setiyle açık olarak ilişkilidir. Güçlü karma araştırma desenlerinde zamanlamamın ve ağırlığın yanında verilerin nasıl karma yapıldığı önemlidir. İki veri seti birleştirilebilir, biri diğerinin içine gömülebilir veya ikisi arasında bağlantı kurulabilir.

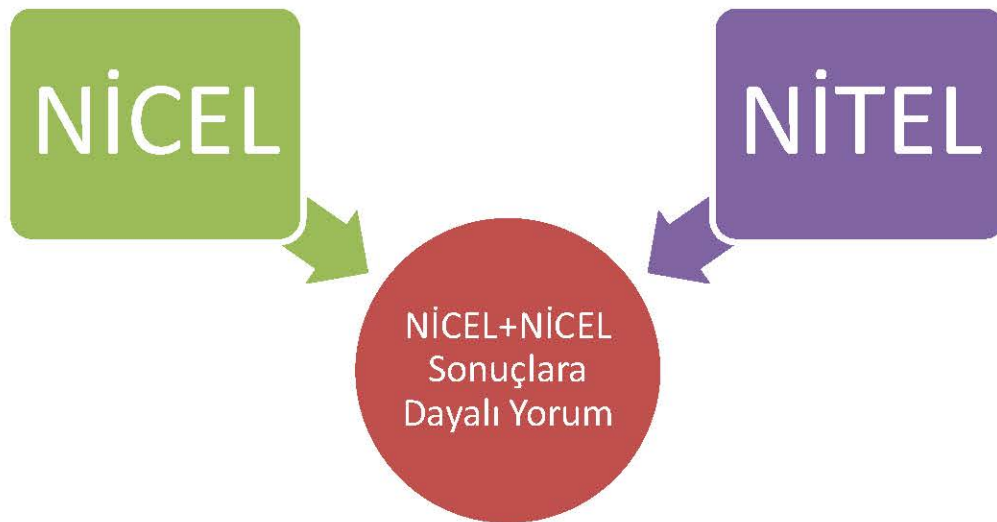
### 3.1.4.Karma Araştırma Desenleri

Araştırma deseninin iyi olması son derece önemlidir çünkü araştırmanın yöntemi araştırmanın en önemli rehberi konumundadır. Araştırmacı, araştırmada kullanmak üzere karma araştırma desenlerinden birinin seçmeli ve araştırma problemini tanımlayan özel bir desen oluşturmalıdır. Karma araştırma yöntemleriyle ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların farklı şekilde sınıflandırmalar yaptıklarını görülmektedir. Tashakkori ve

Teddlie (2003) “Sosyal ve Davranışsal Araştırmalarda Karma Yöntem El Kitabı (Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Reserach)” adlı çalışmasında 35 değişik karma araştırma deseni üzerinde durmuştur. Cresswell, Plano Clark vd. (2003) karma araştırma desenlerini 12 farklı şekilde sınıflandırmışlardır. Creswell ve Plano Clark (2007) bir diğer çalışmalarında dört farklı karma araştırma deseni üzerinde durmuşlardır. Bu karma araştırma desenleri ise çeşitleme deseni (Mixed Triangulation Design), Gömülü Desen (The Embedded Design), Açıklayıcı Desen (Explanatory Design) ve Keşfedici Desen (Exploratory Design) olmak üzere dört tanedir. Araştırmada Creswell ve Plano Clark’ın karma araştırma deseni model alınacağı için araştırmacıların üzerinde durdukları desenler kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

#### 3.1.4.1. Karma Çeşitleme Deseni:

Çeşitleme, en çok bilinen karma araştırma desenidir. Morse (1991:123) bu desende araştırma probleminin daha iyi anlaşılabilmesi için farklılığı içeren ama aynı konu üzerinde birbirini tamamlayan verilerle oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu desen araştırmacının nicel istatistiksel sonuçları nitel verilerle genişletmek istediğinde kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 62). Bu desende araştırmacılar verileri aynı zaman diliminde ve aynı ağırlıkta toplamalıdır.



Şekil 22. Karma Çeşitleme Deseni

Bu desen aynı zamanda *eş zamanlı çeşitleme deseni* olarak da adlandırılmaktadır (Creswell ve Plano Clark vd., 2003). Bu desen eş zamanlılık içermesine rağmen nitel ve nicel verilerin toplanması ve analiz yönüyle bir farklılık içermektedir. Çeşitleme deseninin dört farklı modeli bulunmaktadır. Bu modeller şu şekilde sıralanabilir: Tek Noktada Birleştirme Modeli (convergence model), veri dönüşümü modeli (the data transformation model), nicel verileri doğrulama modeli (the validating quantitative data model), çok düzeyli model (multilevel model). Bu modellerden ilk iki model araştırmacının iki veri çeşidini birleştirme konusunda yaptığı girişimlere bağlı olarak değişmektedir. Üçüncü model tarama verilerinin bulgularını çoğaltır, dördüncü modelse değişik düzeylerdeki yapılan analizlerin araştırılmasını sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2007: 64-65).

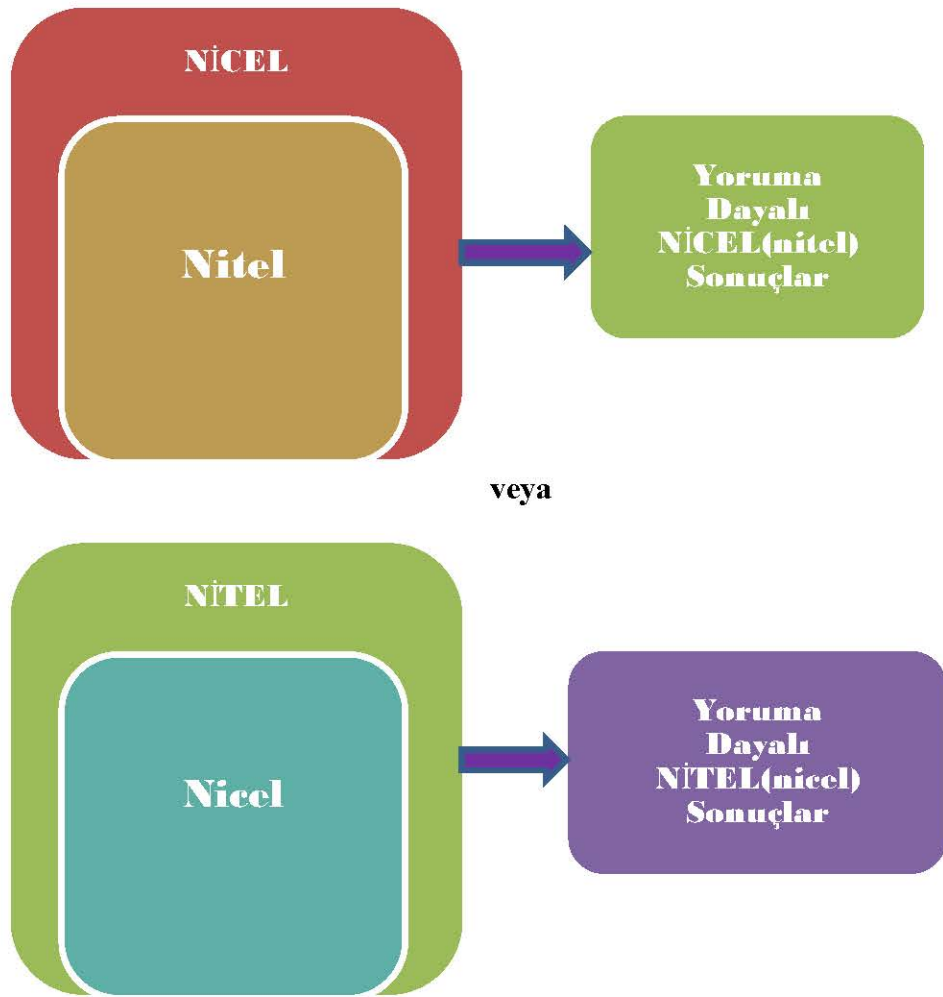
- **Tek Noktada Birleştirme Modeli (Convergence Model):** Bu model, çeşitleme modelleri içerisinde geleneksel bir model olarak gözükmektedir. Araştırmacı bu modelde aynı problem durumu üzerindeki nitel ve nicel verileri ayrı ayrı toplar ve analiz eder. Veriler yorumlanırken farklı sonuçlar bir noktada toplanır. Araştırmacı bu modeli ya araştırmanın sonuçlarını karşılaştırmak veya doğrulamak istediğinde ya da nicel sonuçları nitel bulgularla desteklemek istediğinde kullanır. Bu modelin amacı bir durumu bir doğruyla sonuçlandırmak ve sonucun doğruluğunu ispat etmektir.
- **Veri Dönüşümü Modeli (The Data Transformation Model):** Bu model, nicel ve nitel veri setlerini analiz etmek ve ayrı ayrı toplamak için kullanılır. Başlangıçta yapılan analizlerden sonra araştırmacı bir veri çeşidini diğer veri çeşidine dönüştürmeye çalışır. Bu dönüştürme işlemi nitel bulguların veya nicel bulguların ölçülmesiyle başarıya ulaşır. Bu dönüşüm veri analiz sırasında verilerin karma hâline gelmesini sağlar ve iki veri arasındaki ilişkileri karşılaştırılmalarına olanak sağlar.
- **Nicel Verileri Doğrulama Modeli (The Validating Quantitative Data Model):** Araştırmacılar açık uçlu nitel sorularla araştırmadaki nitel bulguları genişletmek ve doğrulamak istediklerinde bu modeli kullanırlar. Bu modelde araştırmacı her iki veriyi de anket içerisinde toplar. Ankette yer alan nitel maddelerin amacı anket içerisinde yer alan nicel maddeleri doğrulamaktır. Araştırmacı anketteki nitel verilerden alıntılar yaparak nicel anket bulgularını süsler.
- **Çokdüzeyli Model (Multilevel Model):** Bu modeli Tashakkori ve Teddlie (1998: 48) çokdüzeyli araştırma (multilevel research) olarak tanımlamaktadır. Bu modelde



nicel ve nitel yöntemler belli bir sistem içerisinde farklı düzeylerde kullanılabilir. Her düzeydeki bulgular ise tek bir yorumlama etrafında birleştirilir.

### 3.1.4.2. Karma Gömülü (Embedded) Desen:

Bu desende bir veri seti diğer veri setini destekler ve diğer veri setinin başlangıcını oluşturur. Bu desende tek veri seti kesinlikle yeterli değildir, farklı soruları cevaplama ihtiyacı vardır ve her bir soru değişik bir veri setini gerektirir. Bu desen, nitel bir durumu nicel bir desenle gömme ihtiyacından veya nicel bir durumu nitel bir desenle gömme ihtiyacından dolayı araştırmacılar tarafından kullanılır. Bu desende nitel ve nicel veriler toplanır fakat veri setlerinden biri bütün desende bütünlük bir rol oynar. Gömülü desen, gömülü deneysel model ve gömülü ilişkisel model olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 67-72):



Şekil 23. Karma Gömülü Desen

- **Gömülü Deneysel Model (Embedded Experimental):** Bu modelde iki çeşit veri toplanabilir. Birincisi nitel veriler deneysel bir desenin içine gömülür ve desen, nicel verilere dayalı bir deneysel desen üzerine kurulur ya da nicel veriler deneysel bir desenin içine gömülür ve desen, nitel verilere dayalı bir deneysel desen üzerine kurulur. Nitel veri seti bu modelde deneysel modele yardımcı, destekçi rolündedir. Bu modelde iki durum sözkonusudur. Birinci durumda araştırmacı nitel verileri uygulama içerisinde toplayabilir. Yani uygulamada ön testler yapıldıktan sonra nitel veriler son test yapılincaya kadar toplanabilir. Bu araştırma türünü Creswell ve Plano Clark vd. (2003) aynı zamanlı iç içe karma araştırma deseni olarak ifade edilir. İkinci durumda ise nitel veriler uygulamadan önce veya sonra gelebilir. Araştırmacı araştırmanın başında elde ettiği nitel veriler yoluyla araştırmasını şekillendirebilir, ölçme araçları geliştirebilir, araştırmanın katılımcılarını belirleyebilir.
- **Gömülü İlişkisel Model (Embedded Correlational):** Bu modelde ise nitel veriler nicel verilerin içine gömülür. Araştırmacı ilişkisel çalışmanın bir parçası olarak nitel verileri toplar.

### 3.1.4.3. Karma Açıklayıcı (Explanatory) Desen:

Bu desende araştırmaların başlangıç bölümünde elde edilen sonuçların açıklanmasına nitel veriler yardım eder. Araştırmacı nicel sonuçlara bağlı bir grup oluşturup araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunu izlemek isterse bu deseni kullanabilir. Bu desende araştırmacı nicel verileri toplayarak araştırmaya başlar. Bu aşama nitel verilerin toplanıp analiz edilmesiyle devam eder. Araştırmada nitel bölüm nicel verilerin sonuçlarıyla desenlenir. Bu desen takip eden açıklayıcı (follow-up explanation) model ve katılım seçme (participant selection) modeli olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 72-74).



Şekil 24. Karma Açıklayıcı Desen

- **Takip Eden Açıklayıcı Model (Follow-up explanation):** Bu modelde araştırmacı nitel verileri, nicel sonuçlarla açıklamak ve doğrulamak istediğinde kullanır. Araştırmacı öncelikle nicel bulguları tanımlar, bu bulguları desteklemek için nitel verileri toplar.
- **Katılımcı seçme model (participant selection):** Bu modelde araştırmacı takip eden nitel araştırmalarda nicel verileri doğrulamak, çalışmanın katılımcılarını amaçlı olarak seçmek amacıyla bu deseni kullanır.

#### 3.1.4.4. Karma Keşfedici (Exploratory) Desen:

Araştırmacı bu desende ilk yöntemin sonuçlarıyla ikinci yöntemi geliştirebilir ve doğrulayabilir. Bu desende keşfetme süreci ölçme araçları uygun değilse, değişkenler bulunmuyorsa veya taslak çalışma ise, bir rehber yoksa gerçekleşir. Bu desen, nitel bir yöntemle başlar ve bir durumun keşfi için uygundur. Araştırmacı bir ölçme aracını tespit etmek ve geliştirmek isterse, çalışmadaki önemli değişkenleri tanımlamak isterse, farklı gruplarda sonuçları genellemek isterse bu deseni kullanır. Bu desende süreç şöyle işler: Araştırmacı nitel verilerle başlar, bir durum keşfedilir ve ikinci durum olan nicel süreç oluşturulur. Araştırmacı nitel sonuçlarla ölçme aracı geliştirir, değişkenleri tanımlar. Bu desen Araç Geliştirme Modeli (The Instrument Development Model), Taksonomi Geliştirme Modeli (The Taxonomy Development Model) olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 75-79):



Şekil 25. Karma Keşfedici Desen

- **Araç Geliştirme Modeli (The Instrument Development Model):** Bu modelde araştırmacı nitel bulgularla nicel bir ölçme aracı geliştirmek isterse kullanır. Araştırmacı bu süreçte önce nitel olarak az bir katılımcıyla araştırma konusunu keşfeder. Nitel bulgular nicel ölçme aracının maddelerinin oluşmasına rehberlik eder. Veri toplama bölümünde araştırmacı nicel olarak ölçme aracını uygular ve

geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapar. Bu desende nitel ve nicel yöntem ölçme aracının maddelerini oluşturmak için birbiriyle bağlantılıdır.

➤ **Taksonomi Geliştirme Modeli (The Taxonomy Development Model):** Bu modelde nitel bölüm önemli değişenleri tanımlamak, bir taksonomi veya sınıflama sistemi geliştirmek, bir teori geliştirmek için kullanılır. Nicel bölümde ise nitel bölümde elde edilen sonuçlar test edilir, bu sonuçlar üzerinde çalışılır. Bu model nicel araştırma sorularını formüle etmek veya nitel bulgulara dayalı hipotezleri test etmek için kullanılır (Creswell, Plano Clark, 2007:77-78).

### 3.2.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretimine uyarlanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını, akademik başarılarını, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını, eleştirel düşünme becerilerine etkisini tespit etmektir. Araştırma, karma araştırma desenlerinden Karma Gömülü Deneysel Desenle (Mixed Embedded Experimental Design) desenlenmiştir. Araştırmanın deneysel deseninde nicel veriler, uygulama aşamasında ise nitel veriler toplanılmıştır. Araştırmalarda karma araştırma deseninin kullanılması araştırma sürecinde kullanılan nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kuvvetlendirmektedir. Karma araştırma deseninde her iki yöntemin kullanılmasından dolayı araştırmacının araştırma sorularına bakış açısı farklılaşır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma araştırmaların güçlü ve zayıf yönlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

#### **Güçlü yanları:**

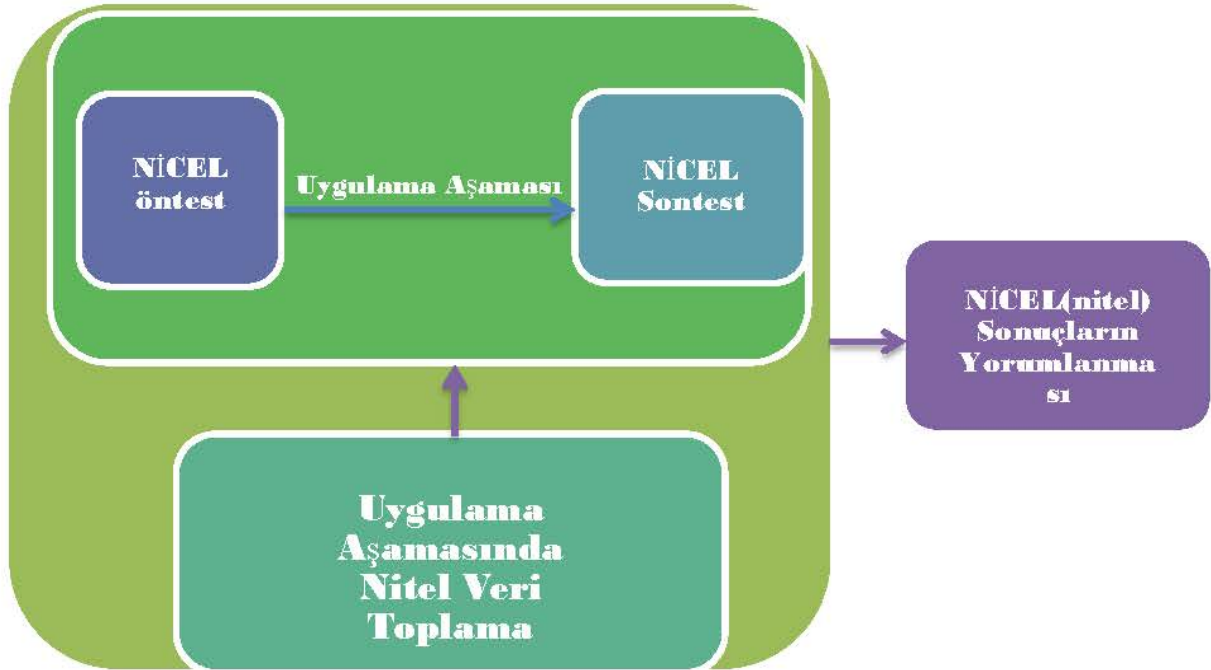
- Araştırmacı bir yöntemin zayıf yönünü diğer yöntemle kapatabilir.
- Araştırmacı araştırma sorularını cevaplarken geniş ve eksiksiz bir biçimde cevaplar.
- Sayısal verilere anlam katmak için kelime, resim ve olaylar kullanılabilir, bu durumun tam tersi de olabilir.
- Karma desen sayesinde araştırmanın sonuçları genellenebilir.
- Araştırmalarda tek bir yöntemin kullanılmasında gözden kaçabilecek görüş ve anlayışlar ortaya çıkar.
- Geniş ve karmaşık araştırma soruları desenin doğasına uygundur.

- Sonuçlar iki yöntemden elde edilen veriler doğrultusunda güçlü bir şekilde delillendirilir.
- Karma yöntemde teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler üretilebilir.

#### **Zayıf Yönleri:**

- Araştırmanın iki yöntemi bir arada kullanması işini zorlaştırabilir, ekip çalışması gerekebilir.
- Araştırmacı iki yaklaşımla ilgili bilgi edinmek ve bu yaklaşımları uygun kullanmak zorundadır.
- Verilerin toplanması, analiz edilmesi zaman alabilir.

Karma Araştırmaların zayıf yönleri araştırmaya etki edecek nitelikte değildir. Araştırmada Karma Gömülü Deneysel Desenin kullanılması araştırmacının sonuçlarını güçlendirmiştir. Araştırmaya ait Karma Gömülü Deneysel Desenin uygulama planı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Creswell, Plano Clark, 2007: 68).



Şekil 26. Karma Gömülü Deneysel Desen (Mixed Embedded Experimental)

Bu desene uygun olarak araştırmacının nicel verilerini toplamak amacıyla ön test-son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011: 3) bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulunu deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız (seçkisiz, random) atanmış olması olarak göstermektedir. Deneklerin seçkisiz atanıp atanmamasına göre

gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler olarak üç gruba ayrılan deneysel desenlerde, deneklerin seçkisiz atanamamasından dolayı yarı deneysel desen (quasi-experimental design) kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler ise eşleştirilmiş ve zaman serisi desen olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmada eşleştirilmiş desen (The matching-only design) kullanılmıştır. Bu desende temel özelliği yansız atama olmamasıdır. Desende hâlihazırdaki gruplar belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılır. Araştırmada uygulanan desen aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012: 208):

Tablo 11  
*Deneysel Model*

| Grup           | Ön test        | İşlem | Son test       |
|----------------|----------------|-------|----------------|
| G <sub>D</sub> | O <sub>1</sub> | X     | O <sub>3</sub> |
| G <sub>K</sub> | O <sub>2</sub> | Y     | O <sub>4</sub> |

G<sub>D</sub> Deney grubunu

G<sub>K</sub> Kontrol grubunu

O<sub>1</sub> ve O<sub>3</sub> Deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini

O<sub>2</sub> ve O<sub>4</sub> Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini

X ve Y deney ve kontrol grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

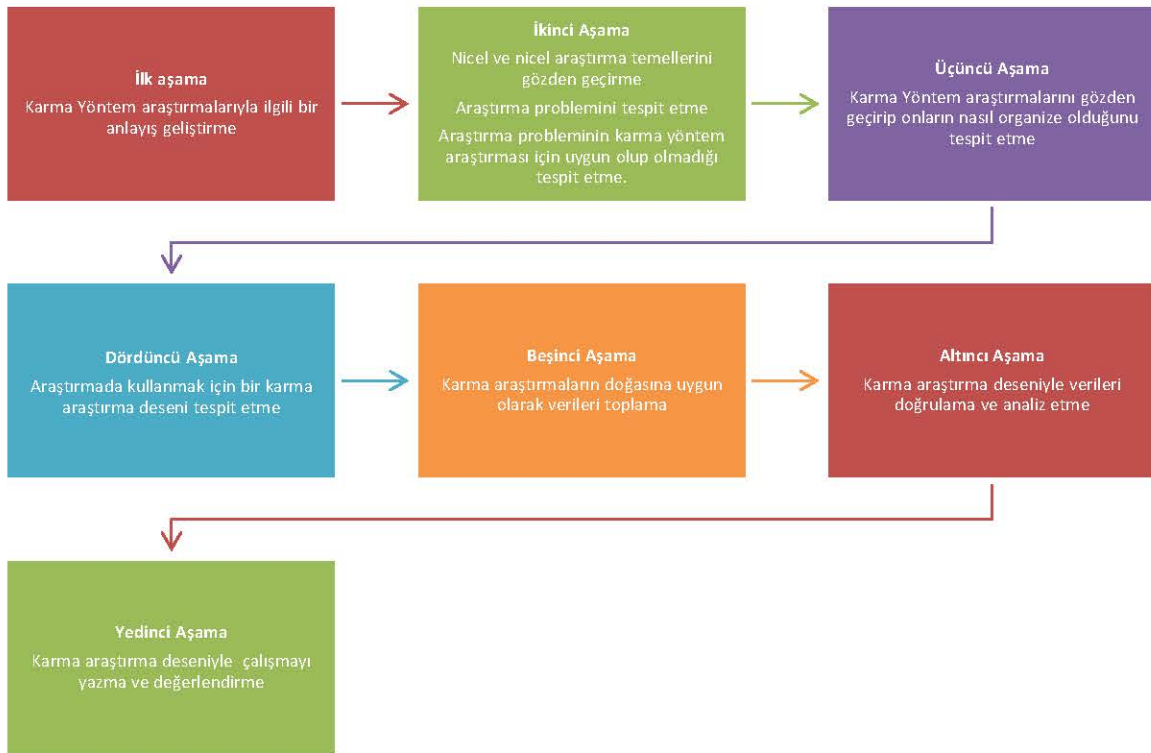
Araştırmanın nitel bölümünde karma gömülü deneysel desene uygun olarak veri toplama araçları bölümünde belirtilen nitel veriler uygulama aşaması süresince toplanmıştır.

### 3.3. Karma Gömülü Deneysel Desen Aşamaları

Araştırmaların belli bir başlangıç noktası belli bir süreci, bu süreci ifade eden belli bir planlaması olması gerekir. Araştırmalarda dikkat edilmesi gereken en önemli konu araştırmanın kuramsal çerçevesi, yapılabirliği ve araştırmanın tutarlı ve anlamlı olmasıdır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın kuramsal çerçevesinin araştırılması araştırmanın alana ne katkı sağlayacağı açısından önemlidir. Araştırmacı araştırmanın ilgili alana katkı sağlayacağı konusunda okuyucuları ikna etmelidir. Araştırmacı aynı zamanda araştırmanın yapılabilir olduğunu araştırma başlamadan önce kanıtlaması gerekir. Araştırmayı tutarlı ve anlamlı bir hâle getirmek araştırmacının en son ve en önemli görevidir.

Karma araştırma süreci araştırmalarda şu şekilde gerçekleşmelidir:



Şekil 27. Karma Araştırma Süreci

Karma araştırma süreci araştırmacı tarafından büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte araştırmacının, araştırmasının başında hedefini koyması gerekir. Araştırma öncelikle hedefi problem cümlesidir. Araştırmanın problem cümlesi araştırmanın bütün aşamalarını etkiler. Karma araştırmalarda yaygın bir yanlış anlayış bulunmaktadır. Belirli bir desene hitap etmeyen, içerisinde nitel ve nicel veriler olan araştırmalar, çoğu araştırmacı karma araştırma olarak nitelendirilmektedir. Bir araştırmanın karma olabilmesi için araştırma probleminin, veri toplama ve analiz yöntemlerinin, araştırma raporunun yazılmasını karma araştırmalarının doğasına uygun olması gerekir. Karma araştırma yöntemini araştırmasında

kullanmak isteyen araştırmacının yukarıda verilen karma araştırma sürecine dikkat edilmesi gerekir.

Araştırmanın aşamaları Karma Gömülü Deneysel Desenin doğasına uygun olarak yedi aşama olarak planlanmıştır ve araştırma süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: 1) Karma araştırma literatürüyle ilgili araştırma yapma 2) Araştırma problem durumunun belirlenmesi, 3) Karma araştırma çalışmalarındaki desenleri inceleme 4) Karma araştırma deseni oluşturma 5) Karma araştırmanın doğasına uygun olarak veri toplama 6) Karma araştırmanın doğasına uygun olarak verileri analiz etme, 7) Karma araştırma deseniyle yazma ve değerlendirme.

### ***Karma Araştırma Alanyazınıyla İlgili Araştırma Yapma***

Karma araştırmalar nitel ve nicel yöntemden sonra üçüncü araştırma yöntemi olarak yer almaktadır. Bir araştırmada karma araştırma deseni kullanmak için öncelikle karma araştırmaların doğasını iyi bilmek gerekir. Araştırmacı tarafından karma araştırmalarla ilgili ulusal (Baki ve Gökçek, 2012; Gökçek vd., 2013; Kırall ve Kırall, 2011) ve uluslararası alanyazın (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark; 2007; Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Johnson ve Christensen, 2004; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007; Johnson ve Turner; 2003; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Onwuegbuzie ve Johnson, 2006; Tashakkori ve Teddlie, 2003; Yin, 2006) taranmıştır. Araştırmalar sonucunda araştırmacı karma araştırmalarla ilgili bir anlayışa sahip olmuştur. Karma araştırma, sadece nitel ve nicel veri toplamak değil, karma araştırma, araştırmanın başından sonuna kadar nitel ve nicel verilerin toplanmasında, analizinde, yorumlanmasında zaman, karma ağırlık kavramlarına dikkat etmeyi gerektiren bir araştırma yöntemidir.

### ***Araştırma Probleminin Belirlenmesi***

Araştırmanın problem durumunun belirlenmesi her araştırmanın ilk aşamasını oluşturur. Araştırmacı, problem durumunu netleştirmeden sürece başlarsa süreç araştırmacının istediği gibi gitmeyebilir. Araştırma probleminin belirlenmesinde üç temel kaynak önemlidir. Araştırma yapılmak istenen alanyazın, bireysel ve mesleğe yönelik deneyimler, ilgili alanda karşılaşılan toplumsal sorunlar (Yıldırım ve şimşek, 2011: 85).

Araştırmacı 2008'de Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde lisansı tamamlayıp, aynı yıl aynı üniversitede yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2008 yılının



eylül ayında öğretmenliğe başlamıştır. 2005'te Türkçe Öğretim Programları yenilenmiş, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uygulanmaya başlamıştır. Süreç içerisinde araştırmacı öğretmen olarak kendini değerlendirdiğinde teoride yapılandırmacı uygulamada geleneksel yaklaşımın derslerinde devam ettiğini gözlemlemiştir. Öğretmen olarak atanan arkadaşlarıyla görüştüğünde geleneksel öğretmen merkezli eğitimi derslerinde yaptıklarını yapılandırmacı eğitime dair çok bir fikirlerinin olmadıklarını beyan etmişlerdir. Araştırmacı okul içerisinde İngilizce, Matematik, Fen ve Teknoloji branşlarda görev yapan öğretmenleri gözlemlediğinde geleneksel öğretmen merkezli eğitimin diğer derslerde devam ettiğini gözlemlemiştir. Araştırmacı, gözlemlerine göre Freire'nin Bankacı Eğitim Modeli olarak adlandırdığı modelin eğitim sisteminde devam ettiğini tespit etmiştir. Bu durum Türkçe öğretim programında istenen durumla tamamen çelişmektedir. Programda öğrencilerin eleştirel düşünen, yaratıcı düşünen, sorgulayan bireyler olması istenirken; öğretmenler eleştiren, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireyler olarak yetiştirememektedir. 2010'da araştırma görevlisi olarak işe başlayan araştırmacı, doktora sürecinde Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğretmen adaylarıyla çalışmanın kendisi için daha iyi olacağını düşünmüştür. Araştırmacının amacı öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı düşüncelerini sağlamak; onların derslerde temel dil becerilerini etkin bir şekilde kullanarak yapılandırmacı eğitim yaklaşımının istediği öğretmen tipini oluşturmaktır. Araştırmacı doktora yeterlik döneminden sonra danışmanıyla bu durum üzerine konuşmuş, öğretmen eğitimi çalışmaya karar vermiştir. Araştırmacının danışmanı Fen eğitiminde öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri kullanılarak yapılan çalışmalar olduğunu bahsetmiş ve öğrenme amaçlı yazmayla ilgili araştırmacı alan araştırması yapmaya başlamış, öğretmen amaçlı yazmayla ilgili çalışma yapan araştırmacılarla görüşmüştür.

Araştırmacı doktora sürecinde aldığı derslerle kendini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmacının doktora sürecinde aldığı Metin Çözümlemeleri I, Metin Çözümlemeleri II, Türkçe Öğretiminde Metin Oluşturma, Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Dil Politikası, Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi II dersleriyle alan eğitimindeki eksikliği tamamlamaya çalışmıştır.

Araştırmacı doktora ders sürecinde aldığı Nitel Araştırma Yöntemleri, İleri Düzey Nitel araştırmalar dersleriyle nitel araştırmalar konusunda kendini geliştirmiştir. Araştırmacı Bilgisayarda İstatistiksel Veri Analizi, İstatistikte Bazı Seçme Konular, Çok Değişkenli Analiz Teknikleri, İstatistikte Simülasyon Teknikleri dersleriyle de kendini nicel

araştırmalar konusunda geliştirmiştir. Araştırmacı doktora sürecinde aldığı nitel ve nicel dersleri doktora tez sürecinde kullanmak istediği için tez araştırmasında nicel ve nitel yöntemin bir arada bulunduğu karma araştırma yönteminden faydalanmıştır.

Araştırmacı, ATBÖ yaklaşımını Türkçe eğitiminde öğretmen adaylarına uygulayacak olmasından dolayı ATBÖ yaklaşımının ana dili eğitimine adapte edilmesiyle ilgili danışmanlarıyla fikir alışverişinde bulunmuştur. Araştırmada karma araştırma yönteminin uygulanmasına karar verilmesinden sonra tek sorun olarak uygulamanın nasıl ve hangi derste yapılacağı olarak gözükmekteydi. Bu konuyla ilgili alan uzmanlarıyla görüşülerek araştırmanın Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerinde yapılmasına karar verilmiştir. Bunun nedeni ise Özel Öğretim Yöntemleri dersinin her bölümün alan uygulamaları yapılabilecek özel bir ders olmasından kaynaklanmaktadır.

#### ***Karma Araştırma Çalışmalarındaki Desenleri İnceleme***

Araştırmacı araştırmanın problem durumunu belirledikten sonra Fen eğitiminde uygulanan ATBÖ yaklaşımıyla ilgili lisansüstü tezleri incelemiştir. Bu tezler yoluyla çeşitli kaynaklara ulaşmıştır. Araştırmacı, ATBÖ yaklaşımıyla ilgili makale, bildiri ve kitapları incelemiş, üniversite veritabanlarından uluslararası düzeydeki yayımları elde etmiştir. Araştırmacı, araştırmasına devam ederken kuramsal çerçeveye ilgili araştırmalarını sürdürmüştür. Araştırmacı ayrıca araştırmanın deseniyle ilgili Türkiye’de çok çalışma olmadığı için bu alanda uzman yazarların kitaplarını temin ederek, ilgili dergileri ve makaleleri inceleyerek araştırmanın desenini oluşturmaya çalışmıştır.

#### ***Karma Araştırma Deseni Oluşturma***

Araştırmacı uzman görüşlerinden de yararlanarak Karma Gömülü Deneysel Desenin araştırma için en uygun desen olduğuna karar vermiştir. Desen belirlendikten sonra araştırmacı, uygulama öncesi yapılması gereken hazırlıkları listelemiş, bu liste doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür. Araştırmacı öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan uygulama için izin almıştır (Bknz Ek-1). Araştırmacı veri toplama araçlarını karma araştırmaların doğasına uygun olarak tespit etmiştir. Veri toplama araçlarıyla ilgili geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecine geçmeden önce ATBÖ yaklaşımı Türkçe eğitiminde uygulanmak üzere adapte çalışmaları yapılmıştır.

### ***Karma Araştırmanın Doğasına Uygun Olarak Veri Toplama***

Araştırmada uygulama süreci 14 hafta güz dönemi, 14 hafta bahar dönemi olmak üzere toplam 28 hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarının güz döneminde süreci öğrenen olarak yaşamışlar, bahar döneminde ise öğretmen rolünü üstlenerek süreci yaşamışlardır. Bu iki rol onların süreç içerisinde ADE yaklaşımı uygulamalarını hem öğrenen hem de öğretmen olarak deneyim kazanmalarını sağlamıştır. ADE uygulamalarında sınıf içerisinde kuramsal çerçevede belirtilen sınıf içi öğretmen ve öğrenci döngüsü kullanılmıştır (Bknz s. 61).

### ***Öğrenen Merkezli Uygulama Süreci***

2012-2013 güz döneminde araştırmacı öncelikle deney ve kontrol gruplarını belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını belirlerken öğrenciler eşit düzeyde olduklarını belirledikten sonra bir şube deney, bir şube kontrol grubu olmak üzere öğretmen adayları iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda ADE yaklaşımı uygulamaları diğer grupta ise geleneksel öğretmen merkezli öğretim yapılmıştır.

Araştırmacı, danışmanı gözetiminde her iki grupta uygulamaları kendisi gerçekleştirmiştir. Araştırmacı deney grubunda öğretmen adaylarının iddia-delil kavramını tam olarak kavrayabilmeleri için “Gizemli Bir Olaya Aktivitesi” (Bknz, Ek-13) uygulamasını gerçekleştirmiştir. “Gizemli Bir Olay” etkinliğinde öğretmen adaylarından dedektif rolünü üstlenerek gizemli bir ölüm olayını çözmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları katilin kim olduğuna dair bir iddia ortaya atmışlar, bu iddialarını metin içerisindeki kanıt yoluyla desteklemişlerdir. Uygulama sonunda öğretmen adayları nasıl iddia kanıt oluşturabileceklerine dair pratik yapmış olmuşlardır.

Öğretmen adaylarına bu etkinliği yaptırdıktan sonra ADE yaklaşımının en önemli bölümü olan öğrencilerin kaliteli sorular üretmelerini sağlayacak bir eğitim verilmiştir. Öğretmen adayları herhangi bir konu hakkında derse giriş yaptıktan sonra o konuyla ilgili araştırmak istedikleri üçer tane soru yazmaları istenmiştir. Bu sorular, tahtada mükemmel soru, iyi soru, eh işte soru olmak üzere üç grup yapılmıştır. Öğretmen adaylarına sorularının hangi gruba giriyorsa tahtada o grubun altına sorularını eklemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, sorularının çoğunu mükemmel sorunun altına eklemiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan tartışmada sorularını neden mükemmel soru grubuna koydukları tartışılarak mükemmel sorunun özellikleri sınıf ortamında belirlenmiştir. Belirlenen bu özelliklere göre sorular tekrar gruplara yerleştirilmiştir. Bundan sonraki ders

işleme sürecinde öğretmen adaylarından sorularının hep mükemmel soru olması istenmiştir.

Öğretmen adaylarının mükemmel soru oluşturup oluşturmadıklarını tespit etmek amacıyla bir sonraki ders “Kırmızı Koltuk” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kırmızı Koltuk’ta alanında uzman bir kişi sınıfa getirilir, öğrenciler alan uzmanını çeşitli sorular yoluyla uzmanlık bilgisini sorgularlar. Hem kontrol hem deney grubunda yapılan uygulamadan sonra sınıfa getirilen uzmanla görüşüldüğünde uzman, bir grubun sorularının daha kaliteli, daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Uzmanın bahsettiği grubun deney grubu olması mükemmel soru sorma etkinliğinin başarıya ulaştığının göstergesidir.

Sonraki haftalarda ADE yaklaşımı ile ilgili örnek uygulamalar, tartışmalar yapılmıştır (Bknz, Ek-14, 15, 16, 17). Sınıfta bu amaç doğrultusunda iki tane de film izletilmiştir. Bu filmlerden ilki “Bakış Açısı” filmidir. Filmde Amerikan başkanının öldürülmesi olayı yaşayan yedi ayrı kişinin bakışından tekrar tekrar canlandırılmıştır. Bu filmin yanı sıra “Her Çocuk Özeldir” filmi izlettirilmiştir (Bknz Ek-16). Bu filmlerin izlettirilmesindeki amaç öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. Güz döneminin son iki haftasında süreç baştan sonra değerlendirilmiş, öğretmen adaylarının ne yaptıklarını yönelik farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından bahar döneminde öğreten rolünde süreci yaşayacakları bildirilip güz dönemi sonlandırılmıştır.

### ***Öğreten Merkezli Uygulama Süreci***

Öğretmen adayları bahar döneminde ADE uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Bahar döneminin ilk haftası sınıf heterojen olarak gruplara ayrılmıştır. Bu grupların her birine, alan uzmanlarıyla ortak belirlenen, ortaokul ders kitaplarında yer alan konulardan birisi verilmiş, öğretmen adaylarından bu konularla ilgili ADE uygulamaları hazırlanması istenmiştir. 9 gruba ayrılan sınıf her hafta 2 ders saati uygulama yapmıştır. Uygulama sonrası iki saat ise öğretmen adaylarıyla mikroöğretim yapılarak yaptıkları uygulamalar izlettirilip uygulamaların eksik yönleri tartışılmıştır. Bahar dönemi sonunda ise öğretmen adaylarına son testler uygulanarak uygulamalar sonlandırılmıştır.

### ***Karma Araştırmanın Doğasına Uygun Olarak Verileri Analiz Etme***

Uygulama sürecinde ön test ve son test olarak nicel veriler toplanmıştır. Uygulama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, video

kayıtları yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma iki dönem boyunca ve 256 saat sürdüğü için araştırmacı uygulama sürecinden sonra nicel verileri SPSS programına ön test ve son test olarak girmiş, karşılaştırmaları yapmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise kategorilendirilerek bir araya getirilmiş ve analiz edilmiştir.

### *Karma Araştırma Deseniyle Yazma ve Değerlendirme*

Araştırmada analiz edilen nicel ve nitel veriler karma gömülü deneysel desenin doğasına uygun olarak raporlanmıştır.

### **3.2.Araştırma Ortamı**

Araştırma, 2012-2013 akademik yılı güz yarıyılı'nın başlangıç tarihi olan 17.09.2012 tarihinde başlamış olup, bahar yarıyılı'nın bitim tarihi olan 17.05.2013'te sona ermiştir. Araştırma toplam olarak 28 hafta sürmüştür. 28 hafta sonunda her hafta 4 ders saati deney grubuna, 4 ders saati kontrol grubuna olmak üzere toplamda 8 ders saati en genelde 256 ders saati uygulama süreci sürmüştür. Araştırma, Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma şehir merkezinde yer alan yerleşkesinde gerçekleşmiştir. Araştırma, iki ayrı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencileri ADE'nin temel yapısı içerisinde bulunan grup aktiviteleri yapacağı için bu aktivitelere uygun bir sınıf kullanılmıştır. Bu sınıf yaklaşık olarak 35-40 m<sup>2</sup>'lik bir alana sahip olup kolçaklı diye tabir edilen sandalyelerle oluşturulmuş bir sınıftır. Sınıf içerisinde bir projeksiyon cihazı, bir projeksiyon perdesi, bir yazı tahtası, masa, sandalye bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise Türkçe Eğitimi Bölümü sınıflarından biri kullanılmıştır. Bu sınıfın diğer sınıftan farkı, bu sınıfta sabit oturma düzeninin olmasıdır. Uygulama öncesi sınıfta kameranın konulacağı yer olarak sınıfı karşıdan göreceğ olan kapının önü seçilmesine rağmen sınıfi daha iyi yansıtabilmesi amacıyla kamera çekimi yapabilen yardımcı personel tarafından kamera çekimleri yapılmıştır.

### 3.3.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme seçme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasındaki karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2012: 91). Araştırmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanıldığı için hazır gruplar kullanılmıştır. Hazır gruplarda bulunan öğrenciler üniversiteye geldiklerinde şubelere ayrılırken numarasının sonu tek harfle bitenler bir şube, çift haneyle bitenler başka bir şubeye yerleştirilerek öğrencilerin üniversiteye geliş sıralarına göre eş değer şubeler oluşturulmuştur. Eğitim Fakültesi öğrenci işlerinden öğrencilerin geliş puanları alınarak şubelere göre analiz edilmiştir.

Tablo 12  
*Öğrencilerin Üniversiteye Geliş Puanları Göre Düzeyleri*

| Şube | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t    | p    |
|------|----|-----------|-------|----|------|------|
| 3-A  | 36 | 451,19    | 12,61 | 71 | 0.47 | 0.63 |
| 3-B  | 37 | 449,75    | 13,27 |    |      |      |

Tablo 12 incelediğinde 3-A ve 3-B şubeleri arasında üniversiteye geliş puanları açısından bir farklılık gözükmemektedir ( $t(71) = 0.47$ ,  $p > 0.05$ ). Üniversiteye geliş puanları dikkate alındığında bu iki şube eşit gözükmemektedir.

Öğrencilerin üniversiteye geliş puanlarının dört akademik dönemde elde ettikleri genel ortalamalar da grupların eşit sayılabilmesi açısından önem arz ettiği için öğrencilerin dört yıllık akademik genel ortalamaları yine Eğitim Fakültesi öğrenci işlerinden temin edilmiştir. Öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 13  
*Öğretmen Adaylarının Dört Dönemlik Genel Başarı Ortalaması*

| Şube | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|------|----|-----------|------|----|------|------|
| 3-A  | 36 | 2.56      | 0.36 | 71 | 1.71 | 0.09 |
| 3-B  | 37 | 2.69      | 0.31 |    |      |      |

Tablo 13 incelediğinde 3-A ve 3-B şubeleri arasında üniversitede geçirdikleri dört akademik yarıyılıda elde ettikleri genel başarı not ortalamaları açısından bir farklılık gözükmemektedir ( $t(71)=1.71$ ,  $p>0.09$ ). Öğrencilerin üniversitede elde ettikleri genel akademik başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin eşit düzeyde oldukları görülmektedir. Bu işlemlerin ardından yansız olarak iki gruptan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

### 3.3.1. Deney Grubu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14  
*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri*

| Cinsiyet | f  | %    |
|----------|----|------|
| Kadın    | 20 | 55,6 |
| Erkek    | 16 | 44,4 |

Deney grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde öğretmen adaylarının % 55.6'sı kadın, % 44.4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 15  
*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları*

| <b>Akademik Not Ortalaması</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------|----------|----------|
| 1,51-2,00                      | 3        | 8,3      |
| 2,01-2,50                      | 11       | 30,6     |
| 2,51-3,00                      | 16       | 44,4     |
| 3,01-4,00                      | 6        | 16,7     |

Öğretmen adaylarının akademik başarılarını içeren tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının % 8.3'ü 1.51-2.00 aralığında, % 30.6'sı 2.01-2.50 aralığında, % 44.4'ü 2,51-3.00 aralığında, % 16,7'si ise 3.00 ve üzeri not aralığındadır.

Tablo 16  
*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Mezuniyetleri*

| <b>Ortaöğretim mezuniyet</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|----------|----------|
| Anadolu Lisesi               | 9        | 25,0     |
| Anadolu Öğretmen Lisesi      | 1        | 2,8      |
| Düz Lise                     | 26       | 72,2     |

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine üç farklı ortaöğretim kurumundan geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının % 25'i Anadolu Lisesi, % 2.8'i Anadolu Öğretmen Lisesi, % 72.2'si ise Düz Lise mezunudur.

Tablo 17  
*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yaş ve Barınma Bilgileri*

|          | <b>Yaş</b> |             | <b>Barınma</b> |      |
|----------|------------|-------------|----------------|------|
|          | 20-22      | 23 ve üzeri | ev             | yurt |
| <b>f</b> | 33         | 3           | 21             | 15   |
| <b>%</b> | 91,7       | 8,3         | 58,3           | 41,7 |



Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 91,7'si 20-22, % 8,3'ü ise 23 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının % 58,3'i evde, %41,7'si ise yurttta kalmaktadır.

Yukarıda tabloda yer alan bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgileridir. Öğretmen adaylarının ailesiyle ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 18

*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Bölge*

|          | Ege  | Akdeniz | Marmara | İç Anadolu | Karadeniz | Güneydoğu Anadolu | Doğu Anadolu |
|----------|------|---------|---------|------------|-----------|-------------------|--------------|
| <b>f</b> | 7    | 3       | 9       | 8          | 7         | 1                 | 1            |
| <b>%</b> | 19,4 | 8,3     | 25,0    | 22,2       | 19,4      | 2,8               | 2,8          |

Öğretmen adaylarının bölgelere göre dağılımları incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinin % 19,4'ü Ege, % 8,3'ü Akdeniz, % 25'i Marmara, % 22,2'si İç Anadolu, %19,4'ü Karadeniz, % 2,8'i Güneydoğu Anadolu, % 2,8'i de Doğu Anadolu Bölgesinde yaşamaktadır.

Tablo 19

*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ve Ailelerinin Aylık Gelirleri*

|          | Ailenin aylık geliri |              |              |                  | Kardeş Sayısı |      |      |      |            |
|----------|----------------------|--------------|--------------|------------------|---------------|------|------|------|------------|
|          | 501-1000 TL          | 1001-2000 TL | 2001-3000 TL | 3001-TL ve üzeri | 1             | 2    | 3    | 4    | 5 ve üzeri |
| <b>f</b> | 13                   | 18           | 3            | 2                | 2             | 16   | 11   | 5    | 2          |
| <b>%</b> | 36,1                 | 50,0         | 8,3          | 5,6              | 5,6           | 44,4 | 30,6 | 13,9 | 5,6        |

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde % 36,1'inin 501-1000 TL, % 50'sinin 1001-2000 TL, % 8,3'ünün 2001-3000 TL, % 5,6'sının ise 3001 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kardeş sayıları incelendiğinde % 5,6'sının 1, % 44,4'ünün 2, % 30,6'sının 3, % 13,9'unun 4, % 5,6'sının ise 5 ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 20

*Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumları*

|                         | <b>Okuma yazma bilmiyor</b> |     | <b>İlkokul</b> |      | <b>Ortaokul</b> |      | <b>Lise</b> |      | <b>Üniversite</b> |     |
|-------------------------|-----------------------------|-----|----------------|------|-----------------|------|-------------|------|-------------------|-----|
|                         | f                           | %   | f              | %    | f               | %    | f           | %    | f                 | %   |
| Annelerin Eğitim Durumu | 2                           | 5,6 | 29             | 80,6 | 1               | 5,6  | 2           | 2,8  | 1                 | 5,6 |
| Babaların Eğitim Durumu |                             |     | 19             | 52,8 | 7               | 19,4 | 7           | 19,4 | 3                 | 8,3 |

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumları incelendiğinde % 52,8'inin ilkokul, %19,4'ünün ortaokul, %19,4'ünün lise, % 8,3'ünün ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının okuma yazma bilmeyeni yokken annelerinin eğitim durumları incelendiğinde % 5,6'sının okuma yazma bilmediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının annelerinin 80,6'sı ilkokul, %5,6'sı ortaokul, %2,8'i lise, %5,6'sı ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

### 3.3.2.Kontrol Grubu

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 21

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri*

| <b>Cinsiyet</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|-----------------|----------|----------|
| Kadın           | 22       | 59,5     |
| Erkek           | 15       | 40,5     |

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgileri incelendiğinde öğretmen adaylarının % 59,5'inin kadın, % 40,5'inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 22

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamaları*

| <b>Akademik Not Ortalaması</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|--------------------------------|----------|----------|
| 1,51-2,00                      | 2        | 5,4      |
| 2,01-2,50                      | 4        | 10,8     |
| 2,51-3,00                      | 23       | 62,2     |
| 3,01-4,00                      | 8        | 21,6     |

Öğretmen adaylarının % 5.4'ü 1.51-2.00 aralığında, % 10.8'i 2.01-2.50 aralığında, % 62.2'si 2,51-3.00 aralığında, % 21.6 ise 3.00 ve üzeri not aralığındadır.

Tablo 23

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Mezuniyetleri*

| <b>Ortaöğretim mezuniyet</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|----------|----------|
| Anadolu Lisesi               | 18       | 48,6     |
| Anadolu Öğretmen Lisesi      | 1        | 2,7      |
| Düz Lise                     | 18       | 48,6     |

Öğretmen adaylarının % 48.6'sı Anadolu Lisesi, % 2.7'si Anadolu Öğretmen Lisesi, % 48.6'sı ise Düz Lise mezunudur.

Tablo 24

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Yaş ve Barınma Bilgileri*

|          | <b>Yaş</b> |             | <b>Barınma</b> |      |
|----------|------------|-------------|----------------|------|
|          | 20-22      | 23 ve üzeri | ev             | yurt |
| <b>f</b> | 34         | 3           | 16             | 21   |
| <b>%</b> | 91,9       | 8,1         | 43,2           | 56,8 |

Öğretmen adaylarının % 91.9'u 20-22, % 8.1'i ise 23 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının % 43.2'si evde, 56.8'i ise yurttta kalmaktadır.

Tablo 25.

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Yaşadıkları Bölge*

|          | Ege  | Akdeniz | Marmara | İç Anadolu | Karadeniz | Güneydoğu Anadolu | Doğu Anadolu |
|----------|------|---------|---------|------------|-----------|-------------------|--------------|
| <b>f</b> | 9    | 6       | 11      | 1          | 5         | 5                 | 0            |
| <b>%</b> | 24,3 | 16,2    | 29,7    | 2,7        | 13,5      | 13,5              |              |

Öğretmen adaylarının bölgelere göre dağılımları incelendiğinde öğretmen adaylarının % 24.3'ünün Ege, % 16.2'sinin Akdeniz, % 29.7'sinin Marmara, % 2.7'sinin İç Anadolu, %13.5'inin Karadeniz, % 13.5'inin ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 26.

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayıları ve Ailelerinin Aylık Gelirleri*

|          | Ailenin aylık geliri |              |              |                  | Kardeş Sayısı |      |      |     |            |
|----------|----------------------|--------------|--------------|------------------|---------------|------|------|-----|------------|
|          | 501-1000 TL          | 1001-2000 TL | 2001-3000 TL | 3001-TL ve üzeri | 1             | 2    | 3    | 4   | 5 ve üzeri |
| <b>f</b> | 12                   | 17           | 5            | 3                | 3             | 19   | 4    | 3   | 8          |
| <b>%</b> | 32,4                 | 45,9         | 13,5         | 8,1              | 8,1           | 51,4 | 10,8 | 8,1 | 21,6       |

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde % 32.4'ünün 501-1000 TL, % 45.9'unun 1001-2000 TL, % 13.5'inin 2001-3000 TL, % 8.1'inin ise 3001 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kardeş sayıları incelendiğinde % 8.1'inin 1, % 51.4'ünün 2, % 10.8'inin 3, % 8.1'inin 4, % 21.6'sının ise 5 ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 27

*Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumları*

|                       | <b>Okuma yazma bilmiyor</b> |      | <b>İlkokul</b> |      | <b>Ortaokul</b> |      | <b>Lise</b> |      | <b>Üniversite</b> |      |
|-----------------------|-----------------------------|------|----------------|------|-----------------|------|-------------|------|-------------------|------|
|                       | f                           | %    | f              | %    | f               | %    | f           | %    | f                 | %    |
| Annenin Eğitim Durumu | 5                           | 13,5 | 19             | 51,4 | 8               | 21,6 | 1           | 2,7  | 4                 | 10,8 |
| Babanın Eğitim Durumu |                             |      | 15             | 40,5 | 7               | 18,9 | 7           | 18,9 | 8                 | 21,6 |

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumları incelendiğinde % 40,5'inin ilkokul, %18.9'unun ortaokul, %18.9'unun lise, % 21.6'sının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları incelendiğinde % 13.5'inin okuma yazma bilmediği, 51.4'ünün ilkokul, % 21.6'sının ortaokul, % 2.7'sinin lise, % 10.8'inin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun kişisel bilgileri dikkate alındığında iki grup arasında büyük bir farkın olmadığı görülmektedir.

### 3.3.3.Araştırmanın Anahtar Katılımcıları

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden birisi de yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler için deney ve kontrol gruplarından rastgele anahtar katılımcılar seçilmiştir. Bunun sebebi uygulamada başarılı ve başarısız gördüğümüz bireyler uygulamalarla ilgili farklı fikirler verir. Uygulamalar farklı sınıflarda farklı düzeylerde gerçekleştiği ama bütün sınıf içerisindeki öğretmen adaylarının uygulama konusunda fikirleri olduğu düşünülerek anahtar katılımcılar gruplardan rastgele seçilmiştir

### 3.3.4.Araştırmacı

Araştırmacı araştırmanın bütününde etkin rol almaktadır. Uygulama öncesi uygulamanın tam olarak netleşmesi, öneminin, yapılabilirliğinin ve inandırıcılığının sağlanması için çaba harcamıştır. Araştırmacı danışmanlarıyla ortaklaşa hareket ederek araştırma sürecini planlamış, sınıf içerisinde uygulamayı kendi yürütmüştür. Araştırmacı uygulama aşamasında video kayıtlarının alınmasından, öğrenci günlüklerinin

toplanmasından ders hazırlıklarının yapılmasından sorumludur. Araştırmacı veri toplama sürecinde etkindir.

### 3.4. Veri Toplama Takvimi

Araştırmacının ne kadar süreceğini araştırmacı net olarak bilmesi de tahmin edebilir. Araştırmacının bu süreci tam olarak bilememesinin sebebi ise araştırma süresince yaşayabileceği aksaklıklardır. Kurumsal yapılardaki farklılık araştırma sürecini etkiler. Örneğin bir ilkokul veya ortaokulda yapılacak olan çalışma gerek katılımcılar gerekse okul idaresi yönüyle üniversitelerden oldukça farklıdır. Araştırmacı olduğu kurumun şartlarını göz önünde bulundurarak araştırmasını planlamalıdır. Bu süreçte araştırmacının araştırma öncesi yaptığı gözlemler araştırma sürecini bütünüyle etkiler. Bu yönüyle bir araştırma takviminin oluşturulması araştırma için oldukça önemlidir. Araştırmacı araştırma takviminde belirttiği sürelerde verileri toplanmıştır (Bakınız Ek- 17). Araştırmacının veri toplama takvimi de tabloda gösterilmiştir.

Tablo 28  
*Araştırmanın Veri Toplama Süreci*

| Veri Toplama Tarihi | Veriler                            | Süresi       | Veri Toplama Aracı                        |
|---------------------|------------------------------------|--------------|---|
| 18.09.2012          | Kontrol Grubu (KG) Uygulama        | 2 ders saati | Araştırmacı Günlüğü (AG)                  |
| 20.09.2012          | Deney Grubu (DG) Uygulama          | 2 ders saati | Araştırmacı Günlüğü                       |
| 18-20.09.2012       | KG-DG Uygulama                     | 4 ders saati | Ön testlerin uygulanması (ÖTU)            |
| 20.09.2012          | Haftanın Değerlendirilmesi (HD)    |              | Araştırmacı Günlüğü                       |
| 25-27.09.2012       | KG-DG Uygulama                     | 4 ders saati | ÖTU                                       |
| 25-27.09.2012       | KG-DG Uygulama                     | 4 ders saati | Kamera Kaydı (KK)<br>Öğrenci Günlüğü (ÖG) |
| 27.09.2012          | HD                                 |              | AG  |
| 02-04.10.2012       | KG-DG Uygulama                     | 4 ders saati | ÖTU                                       |
| 02-04.10.2012       | KG-DG Uygulama                     | 4 ders saati | KK-ÖG                                     |
| 04.10.2012          | HD                                 |              | AG  |
| 09-11.10.2012       | KG-DG Uygulama                     | 8 ders saati | KK-ÖG                                     |
| 11.10.2011          | Yarı yapılandırılmış görüşme (YYD) | 8 dk.        | Kamera Kaydı                              |
| 11.10.2012          | HD                                 |              | AG  |
| 16-18.10.2012       | KG-DG Uygulama                     | 8 ders saati | KK-ÖG                                     |

Tablo 28'in devamı

| Veri Toplama Tarihi | Veriler        | Süresi            | Veri Toplama Aracı  |
|---------------------|----------------|-------------------|---------------------|
| 18.10.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 23-25.10.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 25.10.2012          | HD             |                   | Araştırmacı Günlüğü |
| 30.10-1.11.2012     | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 01.11.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 06-08.11.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 08.11.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 13-15.11.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 15.11.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 20-22.11.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 22.11.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 27-29.11.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 29.11.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 04-06.12.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 06.12.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 07.12.2012          | DG YYG         | 60 dk.            | KK                  |
| 11-13.12.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 12.12.2012          | DG YYG         | 60 dk.            | KK                  |
| 13.12.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 18-20.12.2012       | KG-DG Uygulama | 8 ders saati      | KK-ÖG               |
| 20.12.2012          | HD             |                   | AG                  |
| 11.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 14.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 14.02.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 18.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 21.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 21.02.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 25.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 28.02.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 28.02.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 04.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 07.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 07.03.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 11.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 14.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 14.03.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 18.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 21.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 21.03.2013          | HD             |                   | AH                  |
| 25.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 28.03.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 28.03.2013          | HD             |                   | AG                  |
| 01.04.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 04.04.2013          | DG-KG Uygulama | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG               |
| 04.04.2013          | HD             |                   | AG                  |

Tablo 28'in devamı

| Veri Toplama Tarihi | Veriler                         | Süresi            | Veri Toplama Aracı |
|---------------------|---------------------------------|-------------------|--------------------|
| 08.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 11.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 11.04.2013          | HD                              |                   | AG                 |
| 15.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 18.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 18.04.2013          | HD                              |                   | AG                 |
| 22.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 25.04.2013          | DG-KG Uygulama                  | 2+2= 4 Ders saati | KK-ÖG              |
| 25.04.2013          | HD                              |                   | AG                 |
| 29.04.2013          | Son testlerin uygulanması (STU) | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 02.05.2013          | STU                             | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 02.05.2013          | HD                              |                   | AG                 |
| 06.05.2013          | STU                             | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 09.05.2013          | STU                             | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 09.05.2013          | HD                              |                   | AG                 |
| 14.05.2013          | STU                             | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 16.05.2013          | STU                             | 2+2= 4 Ders saati | AG                 |
| 16.05.2013          | YYG                             | 60 dk.            | KK                 |
| 16.05.2013          | HD                              |                   | AG                 |

Tablo 28 incelendiğinde güz ve bahar döneminde toplam 256 saat uygulamanın kamera kaydı bulunduğu görülecektir. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından her hafta günlük tutulmuş, öğrencilerden de her ders sonunda o günkü dersle ilgili günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Karma araştırmaların doğası gereği araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Karma araştırma desenlerinde nitel ve nitel veri setlerinin toplanması kadar, toplanma zamanları önemlidir. Veri setleri eş zamanlı olarak mı toplanıyor yoksa ayrı zamanlarda mı toplanıyor sorusu veri toplama araçlarını belirlemede önemlidir (Creswell ve Plano Clark, 2007: 110). Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları; akademik başarı testi, tutum ölçeği, özyeterlik ölçeği ve Cornell eleştirel düşünme testidir. Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak ise öğrenci günlükleri, öğrenci raporları, araştırmacı günlükleri, gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşme,



kamera kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada Creswell ve Plano Clark'ın (2007) tasarladığı karma gömülü deneysel desen kullanıldığı için verilerin toplanma zamanı, ağırlığı ve karma yapıma aşamaları büyük önem arz etmektedir.

Aşağıda araştırmanın alt problemlerinin veri toplama araçlarıyla matrislendiği tablo verilmiştir:

Tablo 29

## Araştırma Soruları ve Veri Toplama Matrisi

| Araştırma Soruları   | Nitel Veri Toplama Araçları |                     |                 |                            |           |                                 | Nicel Veri Toplama Araçları  |
|--|-----------------------------|---------------------|-----------------|----------------------------|-----------|---------------------------------|--|
|  | Kamera Kayıtları            | Araştırmacı Günlüğü | Öğrenci Günlüğü | Öğrenci Etkinlik Raporları | Gözlemler | Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler |  |
| A.S.1. ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan akademik başarı ön test, son test sonuçlarına göre grupların akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?                             |                             |                     |                 |                            |           |                                 | Akademik Başarı Testi<br>Ön Test ve Son Test                                   |
| A.S.2. Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney ve kontrol grubunda akademik başarıyla ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?   | X                           | X                   | X               | X                          | X         | X                               |  |
| A.S.3. ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Özel Öğretim Yöntemleri Tutum ölçeği ön test, son test sonuçlarına göre grupların derse yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?    |                             |                     |                 |                            |           |                                 | Özel Öğretim<br>Yöntemleri Dersi Tutum<br>Ölçeği Ön Test ve Son<br>Testi       |
| A.S.4. Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney ve kontrol grubunda Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumla ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?  | X                           | X                   | X               | X                          | X         | X                               |  |
| A.S.5. ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Türkçe öğretmen adayları özyeterlik ölçeği ön test, son test sonuçlarına göre grupların özyeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? |                             |                     |                 |                            |           |                                 | Türkçe Öğretmeni<br>Adayları Özyeterlik<br>İnanç Ölçeği Ön Test ve<br>Son Test |
| A.S.6. Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney ve kontrol grubunda Türkçe öğretmen adayları özyeterlikleriyle ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?   | X                           | X                   | X               | X                          | X         | X                               |  |
| A.S.7. ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yapılan Cornell eleştirel düşünme testi ön test, son test sonuçlarına göre grupların eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?           |                             |                     |                 |                            |           |                                 | Cornell Eleştirel<br>Düşünme Testi Ön Test<br>ve Son Testi                     |
| A.S.8. Karma Gömülü Deneysel desenin yapısına uygun olarak deney ve kontrol grubunda eleştirel düşünmeyle ilgili toplanan nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?   | X                           | X                   | X               | X                          | X         | X                               |  |
| A.S.9. Uygulama içerisinde yer alan kamera kayıtlarına ve ADE raporlarına göre ADE yaklaşımının sınıf içerisindeki uygulama süreci nasıl gerçekleşmiştir?  | X                           |                     |                 | X                          |           |                                 |  |

### 3.5.1. Nicel Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada Akademik Başarı Testi, Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği, Türkçe Öğretmen Adayları Özyeterlik İnanç Ölçeği ve Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği olmak üzere dört çeşit nicel veri toplama aracı bulunmaktadır.

#### 3.5.1.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işlem öncesi konuyla ilgili yeterlilik düzeylerini ve deneysel işlem gerçekleştikten sonra başarı düzeylerini belirlemek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir (Bknz Ek-5). Başarı testi, Türkçe Eğitimi Bölümü Özel Öğretim Yöntemleri dersinin içeriği göz önünde bulundurularak KPSS’de çıkmış sorulardan faydalanılarak hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra alanında uzman daha önce bu derse girmiş iki öğretim üyesinin görüşünden faydalanılmıştır. Başarı testi ilk uygulamadan önce 74 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

Uzman görüşleri doğrultusunda 2011-2012 akademik güz ve bahar yarıyılında Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersini almış, Türkçe eğitimi bölümünden 120 öğrenciye ön uygulama yapılarak testin madde analizleri yapılmıştır. Madde analiziyle ilgili bu ön uygulamada Kuder Richardson (KR 20) tekniği ile testin güvenilirlik ölçümleri yapılmıştır. Bu teknik sayesinde testin her maddesinin diğer maddelerle uyumluluk derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yöntem daha çok çoktan seçmeli test maddelerinin güvenilirlik ölçümlerinin yapılmasında kullanılır. Teste katılan öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar 1 ile yanlış cevaplar ise 0 ile kodlanır. Bu kodlama sonucunda yapılan ölçümlerin +1.00’a yakın olması testin güvenilir olduğunu gösterir. KR 20 güvenilirlik testi formülü aşağıdaki gibidir (akt. Bademci, 2006):

$$KR - 20: R_x = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum p.q}{S_x^2} \right)$$

KR-20 : Güvenirlik katsayısı

n : Testteki doğru madde sayısı

p : Maddeye doğru cevap verenler/maddeye cevap verenler

q : Maddeye yanlış cevap verenler/maddeye cevap verenler

p.q : Bir maddenin varyansı

$S_x^2$  : Test puanların standart sapmasının karesi

Bu ön uygulama sonucunda başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve madde güçlük endeksleri de kontrol edilmiştir. Madde ayırt edicilik ölçümü 0.30'un altında yer alan 3 madde başarı testinden çıkarılarak 71 sorudan oluşturulan çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Bu testin KR-20 güvenirlik ölçümü 0.85 çıkmıştır. Bademci (2011: 181) ölçüm güvenirlik sayısının 0,80 ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Bademci'nin bu görüşüne göre başarı testinin ölçümleri güvenilirdir. Bademci (2011: 180) aynı araştırmasında madde sayısının 30 ve üzeri olması gerektiğini ifade edip madde güçlük değerlerinin 0,30 ile 0,70 arasında; madde ayırt edicilik değerlerinin ise 0,30 ve üzerinde olmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Maddelere ait madde ayırt edicilik ve madde güçlük katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30  
Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

| Soru | Madde Güçlük İndeksi (p) | Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r) | Soru | Madde Güçlük İndeksi (p) | Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r) | Soru | Madde Güçlük İndeksi (p) | Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r) |
|------|--------------------------|----------------------------------|------|--------------------------|----------------------------------|------|--------------------------|----------------------------------|
| 1    | 0,70                     | 0,46                             | 25   | 0,67                     | 0,46                             | 49   | 0,54                     | 0,46                             |
| 2    | 0,64                     | 0,34                             | 26   | 0,60                     | 0,53                             | 50   | 0,48                     | 0,34                             |
| 3    | 0,57                     | 0,40                             | 27   | 0,54                     | 0,53                             | 51   | 0,43                     | 0,37                             |
| 4    | 0,59                     | 0,31                             | 28   | 0,68                     | 0,37                             | 52   | 0,50                     | 0,31                             |
| 5    | 0,56                     | 0,50                             | 29   | 0,51                     | 0,53                             | 53   | 0,46                     | 0,31                             |
| 6    | 0,64                     | 0,34                             | 30   | 0,60                     | 0,53                             | 54   | 0,59                     | 0,37                             |
| 7    | 0,70                     | 0,34                             | 31   | 0,68                     | 0,31                             | 55   | 0,50                     | 0,37                             |
| 8    | 0,57                     | 0,40                             | 32   | 0,46                     | 0,31                             | 56   | 0,48                     | 0,34                             |
| 9    | 0,60                     | 0,53                             | 33   | 0,64                     | 0,34                             | 57   | 0,45                     | 0,40                             |
| 10   | 0,62                     | 0,37                             | 34   | 0,68                     | 0,37                             | 58   | 0,62                     | 0,50                             |
| 11   | 0,46                     | 0,31                             | 35   | 0,60                     | 0,31                             | 59   | 0,54                     | 0,53                             |
| 12   | 0,56                     | 0,37                             | 36   | 0,64                     | 0,34                             | 60   | 0,51                     | 0,53                             |
| 13   | 0,43                     | 0,50                             | 37   | 0,50                     | 0,31                             | 61   | 0,37                     | 0,43                             |
| 14   | 0,64                     | 0,34                             | 38   | 0,68                     | 0,43                             | 62   | 0,62                     | 0,31                             |
| 15   | 0,42                     | 0,40                             | 39   | 0,67                     | 0,40                             | 63   | 0,54                     | 0,46                             |
| 16   | 0,60                     | 0,53                             | 40   | 0,31                     | 0,31                             | 64   | 0,64                     | 0,32                             |
| 17   | 0,62                     | 0,43                             | 41   | 0,42                     | 0,40                             | 65   | 0,53                     | 0,50                             |
| 18   | 0,48                     | 0,34                             | 42   | 0,43                     | 0,37                             | 66   | 0,46                     | 0,31                             |
| 19   | 0,53                     | 0,46                             | 43   | 0,57                     | 0,40                             | 67   | 0,53                     | 0,53                             |
| 20   | 0,42                     | 0,53                             | 44   | 0,68                     | 0,31                             | 68   | 0,62                     | 0,31                             |
| 21   | 0,46                     | 0,31                             | 45   | 0,60                     | 0,53                             | 69   | 0,64                     | 0,53                             |
| 22   | 0,54                     | 0,31                             | 46   | 0,45                     | 0,46                             | 70   | 0,50                     | 0,37                             |
| 23   | 0,70                     | 0,46                             | 47   | 0,43                     | 0,31                             | 71   | 0,60                     | 0,34                             |
| 24   | 0,50                     | 0,37                             | 48   | 0,59                     | 0,31                             |      |                          |                                  |

Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri incelendiğinde değerlerin birbiriyle tutarlı olduğu görülmektedir. Alan uzmanları bu tabloda yer alan soruların yanı sıra açık uçlu soruların da testte yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan uzmanlarının görüşleri

doğrultusunda başarı testine Bloom Taksonomisi ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi göz önünde bulundurularak boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorular eklenmiştir.

### ***3.5.1.2. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği***

Araştırmada öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri ile ilgili tutumlarındaki değişiklikleri tespit etmek amacıyla Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Bknz Ek-7). Ölçek, deneysel desene uygun olarak deney ve kontrol gruplarına araştırma öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alanyazın taranmış ve tutumla ilgili bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri ve Türkçe Eğitimi bölümlerinden dört uzman kişinin görüşü alınmış ve ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçek, Türkçe Eğitimi Bölümü 146 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ön uygulamanın ardından ölçekte yer alan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğini ve maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluk katsayısı 0.83, Barlett testi  $\chi^2$  değeri 1033.544 ve p değeri 0.00 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunu gösterir. Barlett'in küresellik testi ise değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olup olmadıklarını ölçer. p değeri 0.10 ve üzerindeyse bu verilerle faktör analizi yapılamayacağını gösterir. Ölçekte verilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği bakımından uygun olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 20 maddenin faktör yükleri 0.48-0.86 arasındadır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde bulunan beş faktör toplam varyansın %60.36'sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ölçümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik ölçümü 0.86'dır. Kalaycı (2010: 405) alfa katsayısına bağlı olarak 0.80-1.00 arasındaki ölçümlerin ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

### ***3.5.1.3. Türkçe Öğretmen Adayları Özyeterlik İnanç Ölçeği***

Araştırmada öğretmen adaylarının deneysel çalışmadan önce ve sonraki öz yeterliklerini belirlemek Morgil, Seçken ve Yücel (2004) tarafından Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmen Adaylarının kimya öğretimine yönelik özyeterliklerini tespit etmek

amacıyla geliştirilen Kimya Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Türkçe öğretmen adaylarına uygun hâle getirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Bknz Ek-6).

Ölçek uygulanmadan önce dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik bakımından tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçek, Türkçe öğretmen adaylarına uygulanacağı için Türkçe Eğitiminde üç alan uzmanı tarafından dilsel olarak tekrar gözden geçirilmiş, Kimyayla ilişkili olan bilgiler Türkçe olarak değiştirilmiştir. Son hâli verilen ölçek, Türkçe Eğitimi Bölümü 146 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ön uygulamanın ardından ölçekte yer alan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğini ve maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluk katsayısı 0.83, Barlett testi  $\chi^2$  değeri 623,624 ve p değeri 0.00 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunu gösterir. Barlett'in küresellik testi ise değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olup olmadıklarını ölçer. p değeri 0.10 ve üzerindeyse bu verilerle faktör analizi yapılamayacağını gösterir. Ölçekte verilen sonuçlar incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliği bakımından uygun olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 15 maddenin faktör yükleri 0.44-0.87 arasındadır. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde bulunan dört faktör toplam varyansın %57,18'ini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ölçümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik ölçümü 0.82'dir. Kalaycı (2010: 405) alfa katsayısına bağlı olarak 0.80-1.00 arasındaki ölçümlerin ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

#### ***3.5.1.4. Cornell Eleştirel Düşünme Testi- Z Düzeyi (CEDT-DZ)***

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde ön test ve son test sonuçlarına göre değişiklik olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cornell eleştirel düşünme testi düzey Z kullanılmıştır. Cornell eleştirel düşünme testi iki düzeye ayrılmaktadır. Düzey X daha çok 4 ile 14. Sınıflara uygun bir ölçme aracıdır. Düzey Z ise daha çok ortaöğretim, lisans ve üzeri düzey bireylere uygun bir ölçme aracıdır. Cornell Critical Thinking Company Cornell Eleştirel Düşünme Testlerinin geliştiricisi olan şirkettir. CEDT-DZ'nin Türkiye distribütörü Epodim Eğitim ve Danışmanlık şirkettir. Şirket, Türkiye'de tek yetkili olduğu için ön test ve son test uygulamalarında testler bu

şirketten satın alınmıştır. Şirket, testin Türkçe çevirisini yapmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Testte 52 soru yer almaktadır (Bknz Ek-8). Öğrencilerden bu soruları 50 dakika içerisinde çözmesi beklenmektedir. CEDT-DZ altı farklı üst düzey düşünme becerisini doğrudan, üç üst düzey düşünme becerisini ise dolaylı olarak ölçmektedir. Tümevarım, tümdengelim, gözlem yapma, mantıksallık, varsayım kurma ve anlamlandırma becerilerini doğrudan; analitik düşünme, soyut düşünme ve çıkarımda bulunma becerilerini ise dolaylı olarak ölçmektedir.

### **3.5.2.Nitel Veri Toplama Teknikleri**

Araştırma, karma gömülü deneysel desen üzerine kurulduğundan nicel verilerle birlikte nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler araştırmanın daha güçlü hâle gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

#### **3.5.2.1.Araştırmacı Günlükleri**

Araştırmacı günlükleri araştırmayla ilgili tüm yaşananların kaydedildiği, araştırmacının araştırma sürecinde birebir yaşadığı olayları anlatan bir defterdir. Araştırmanın sözel düşünme yerine yaşadıklarını yazarak ifade etmesi hem kendini değerlendirmesini sağlar hem de araştırma sürecini araştırmacının analiz etmesini sağlar. Araştırmacı bir nevi araştırma sürecinde elde ettiği deneyimleri bu günlüklere yansıtır. Günlük, araştırmacının doğrudan ulaşamayacağı durumlar hakkında birinci elden veri kaynağı olarak görülmektedir (Atay, 2007). Dewey, öğrenmenin deneyimler aracılığıyla değil de deneyimlerin yansıtılmasıyla oluştuğunu ifade etmiştir (Chitpin, 2006). Araştırmacı bu süreçte hislerini ve davranışlarını da günlüklerde ifade etmelidir. Sunstein ve Chiseri-Strater (2002: 95) günlüklerinde araştırmacının “Sizi ne şaşırttı, ilginizi ne uyandırıyor, sizi ne rahatsız ediyor?” sorularını kendisine sormasını beklemektedir. Araştırma günlüğü katılımcılarla araştırmacı arasında önemli bir iletişim bağı kurabilir. Bu günlükler sayesinde araştırmacı kendini etkili bir şekilde ifade edebilir. Bu sebeple araştırmacı araştırma sürecinde yaşadığı deneyimi, gözlemlerini günlükler yoluyla yansıtmaya çalışmıştır. Araştırmacı araştırma sürecinin başlamasıyla beraber günlük tutmaya başlamış olup araştırmanın sona ermesiyle günlük tutmayı sona erdirmiştir (Bknz, Ek 18).



### **3.5.2.2. Öğrenci Günlükleri**

Araştırmacı günlüklerinin sağladığı faydalardan yola çıkarak öğrencilere de araştırma kapsamında günlük tutturulmuştur. Dixon (2009) günlüklerin öğrencilerin gelişimlerini izlemesinde, öğrenme sürecinde aktif katılımın sağlanmasında önemli bir rolünün olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sürecinin başından itibaren deney grubundaki öğrenciler günlük tutmuşlardır. Öğrencilerin tuttukları günlükler her hafta araştırmacı tarafından takip edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından her ders sonunda günlük tutmaları istenmiştir (Bknz, Ek-19).

### **3.5.3.3. Öğrenci Raporları**

Deney grubunda yer alan öğretmen adayları uygulama süreci boyunca ADE raporları hazırlamışlardır. Bu raporlarda öğretmen adaylarının araştırma istedikleri soruları yazdıkları başlangıç soruları, oluşturdukları soruları desteklemek için yaptıkları etkinlikler veya araştırma tasarımları, etkinlikler sonucundaki bulguları, iddiaları, delilleri, okudukları ve düşüncelerindeki değişimi yansıttıkları yansımalar bölümü yer almaktadır. Öğretmen adaylarının doldurdukları raporları değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından ADE raporları değerlendirme rubriği hazırlanmıştır (Bknz, Ek-18). Değerlendirme rubriği oluşturulurken alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının raporları araştırma dışında iki uzman tarafından da değerlendirilerek, değerlendirmelerde tutarlılık oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **3.5.3.4. Görüşme**

Görüşme, nitel araştırmalarda en çok yararlanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşme ilk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülürken Patton (1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:120) görüşmenin pek çok boyutu kapsamasından dolayı hem sanat hem de bilim olarak görmüştür. Patton'a (1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:121) göre görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girmek ve bakış açısını anlamaktır. Özellikle araştırma sürecinde yapılan görüşmeler araştırmacının da araştırmaya bakış açısını değiştirebilir. Araştırmacı Özel Öğretim Yöntemleri dersinde ADE yaklaşımının etkililiğini tespit etmek amacıyla öğrencilerle belli aralıklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapmıştır (Bknz, Ek 10-11-12).

### 3.5.3.5. Gözlem

Gözlem, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden bir tanesidir. Gözlem araştırmacının ilk elden araştırma süreciyle ilgili bilgi elde etmesini sağladığından araştırmacı için önemli bir veri toplama tekniğidir. Gözlem, bir ortamda meydana gelen bir davranışı en ince ayrıntısına kadar tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:120). Araştırmacı yaptığı gözlem sayesinde yapacağı araştırmayı bir bütün olarak resmedebilir. Araştırmacı 2011-2012 akademik yılı bahar döneminde uygulama yapacağı sınıfları gözlemlemiştir. Araştırma yapılacak olan sınıfların derslerine girmiş sınıf içerisinde öğrencinin aktif veya pasif olma durumunu, öğretim elemanının ders anlatma durumunu, öğrencilerin süreç içerisinde tartışmalara katılıp katılmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerin diğer derslerdeki durumlarını, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini gözlemlemiştir. Bu gözlemler sayesinde araştırmanın katılımcılarıyla bir iletişim bağı kurabilmiştir (Bknz, Ek-9).

### 3.5.3.6. Video Kayıtları

Araştırma yapılan yerde video kaydının alınması araştırmacının süreç içerisinde kaçırdığı sınıf içi olayları ve etkileşimleri fark etmesini sağlamaktadır. Video kayıtları araştırma sürecinde araştırmacının kendisini değerlendirmesi, araştırma sürecini değerlendirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Video kayıtları nesnelliğin sağlanmasında en büyük delil olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacı araştırma sürecini başından sonuna kadar video kaydı almıştır. Video kayıtları mikro öğretim açısından da öğretmen eğitiminde büyük önem taşımaktadır.

## 3.6. Verilerin Analiz Süreci

Araştırmada iki tür veri seti bulunmaktadır. Bu veri setlerinin analiz edilme süreci aşağıdaki gibidir:

### 3.6.1. Nicel Veri Analiz Süreci

Nicel veri setinde akademik başarı testi, tutum ölçeği, özyeterlik ölçeği ve Cornell eleştirel düşünme ölçeği yer almaktadır. Ön test ve Son test şeklinde uygulanan bu nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler “IBM SPSS Statistics 20” paket programıyla analiz

edilmiştir. Öğrencilerin testlerden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Bunun yanında ön test-son test puanlarının birbiriyle karşılaştırılması amacıyla Tekrarlanan Ölçümler Deneme Düzeninde Varyans Analizi Tekniği (Repeated Measurement ANOVA) yani iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tekrarlı ölçümlerde etkisi araştırılan faktörlerin ortalamaları arasındaki farkların karşılaştırılmasında gözlemlerin bağımsız olduğunu varsayan klasik varyans analizi tekniğinden yararlanılmaz. Tekrarlanan ölçümlü denemelerde ölçüm ya da gözlem değerleri aynı bireylerden elde edildiği için bağımlı hâle gelirler (Mendeş, 2012: 598). Bu analizin ardından ortaya çıkan farkı anlamlı olup olmadığını analiz etmek için fark dizinlerinin karşılaştırıldığı ilişkisiz örneklem t-testi (Independent Samples t-test) uygulanmıştır. İki yönlü varyans analizinin yanında varyansların karşılanması durumunda güçlü bir istatistiksel yöntem olan Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans Analizi genel olarak gruplar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını araştırır (Kalaycı, 2010: 186). Büyüköztürk (2011:112) araştırmacının deneysel işlemin etkililiğini tespit etmek istiyorsa bunun için en uygun analizin Kovaryans Analizi olduğunu ifade etmektedir. Kovaryans analizinden doğru sonuçlar elde edilebilmesi için analizin birtakım önkoşulları vardır. 1) Ortalamaları birbiriyle karşılaştırılacak olan birbirinden bağımsız gruplar olmalıdır. 2) Karşılaştırılacak olan her grubun bağımlı değişkene ait puanları normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmak zorundadır. 3) Bağımlı değişken ve kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki olması gerekir. 4) Gruplar arasındaki regresyon katsayıları eşit olmalıdır. 5) Kontrol değişkeni ve bağımsız değişken birbirinden bağımsız olmalıdır (Can, 2013: 305). Bu önkoşulların sağlanması amacıyla araştırmanın içerisinde gerekli analizler yapılmış, şartlar sağlandıktan sonra verilerle kovaryans analizi yapılmıştır. Şartları sağlamayan verilere Kovaryans Analizi yapılmamıştır. Verilerin önkoşulları sağlayıp sağlayamadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizinin içerisinde “Tek Yönlü ANOVA (One way ANOVA)” ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için ise verilere “Levene Testi” uygulanmıştır. Gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı çıkan farklarda farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

### **3.6.2.Nitel Veri Analiz Süreci**

Nitel veri analizi araştırmacıların en çok zorlandıkları aşamalardan biridir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 221) nitel veri analizini çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik olarak

görmektedir. Araştırmacının bu üç özelliği taşıyan bir veri analizi gerçekleştirebilmesi için bir veri analizi planı gerçekleştirmesi gerekir. Walcott (1994) veri analizinde üç aşamanın dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Birinci yolda araştırmacı verinin orijinal formuna sadık kalması gerektiğini vurgulamakta gerekirse katılımcıların verilerinden doğrudan aktarım yapılması gerektiğini ifade etmektedir. İkinci yol ise verilerin sistematik olarak kodlanmasıdır. Yani veriler önce temalara ayrılır daha sonra bu temalar arasındaki ilişkiler belirlenir. Üçüncü yol ise birinci ve ikinci yolun yanı sıra araştırmacının kendi yorumlarını da araştırmaya dâhil etmesidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 222).

Yıldırım ve Şimşek (2011:222) bu alandaki araştırmacıların genellikle üç kavram üzerinde yoğunlaştığını vurgulamaktadır. Bunlar betimleme analiz ve yorumlamadır. Betimleme aşamasında araştırma problemiyle ilgili olarak verilerin neler ortaya koyduğunun açıklanması yapılır. Analiz bölümünde neden ve nasıl sorularına cevap aranarak kavramlar arası kodlamaya temalar ve temalar arasındaki ilişkiler tespit edilir. Yorumlama bölümünde ise bu verilerin ne anlama geldiği tespit edilir.

Strauss ve Corbin (1990) ise veri analiz sürecini betimsel analiz ve içerik analizi olarak iki aşamada sınıflandırmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan içerik analizinde daha derin bir işleme sokulur. Araştırmada hem betimsel analiz hem de içerik analiz kullanılmıştır. İçerik analizi içerisinde ise özel olarak tümevarımcı bir analiz uygulanmıştır. Tümevarımcı analizin araştırmada kullanmasının sebebi tümevarımcı analizin verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmasıdır. Bu analizde daha önce bilinmeyen kavram ve olgular içerik analizi yoluyla açıklanır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 229).

Araştırmacı veri kodlamasını beş aşamada gerçekleştirmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir: 1) Verilerin yazıya dökülmesi, 2) verilerin kodlanması, 3) temaların bulunması, 4) kodların ve temaların düzenlenmesi, 5) bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Araştırmacı öncelikli olarak elinde yazılı olarak bulunmayan video görüntüleri, görüşmeleri ve gözlemleri yazıya geçirmiştir. Yazıya geçirilen veriler sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Veriler kodlanarak, kodlama güvenilirliğinin sağlanması için alanında uzman birine verilerek kodlama yanlışlıklarının düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama üzerinde durmuştur. Bunlar 1) daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, 2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, 3) genel çerçevede içinde yapılan kodlamadır (akt. Yıldırım ve Şimşek,

2011: 232). Araştırmacının yaptığı kodlama bir ve ikinci kodlamayı içerisine alan üçüncü kodlama türüdür. Verileri genel düzeye çıkarabilmek amacıyla belirlenen kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Araştırmacı tüm veri setlerini göz önünde bulundurarak iç ve dış tutarlılığı sağlamaya çalışmıştır. Bulguların tanımlaması aşamasında temalar bir önceki temalarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı bu sürecin ardından elde ettiği temaların ne anlama geldiğini ifade ederek verileri yorumlamıştır.

### 3.7.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada Karma Gömülü Deneysel Desenin doğasına uygun olarak hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmalarda bilimsel ölçüt olarak kabul edilebilirlik önemlidir. Bir araştırmanın kabul edilebilir olması içinse geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına sahip olması gerekir. Nicel araştırmalarda güvenilirlik tek uygulamaya dayalı yöntemlerde Kuder- Richardson (KR-20), Cronbach alfa ve Hoyt'un varyans analiziyle sağlanır. İki uygulamaya dayalı yöntemlerde ise eşdeğer formlar yöntemi, test-tekrar test yöntemiyle sağlanır. Nicel yöntemlerde geçerlik olarak en fazla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kavramlarından faydalanılır. Kapsam geçerliğinde test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ölçüp ölçmediği uzmanlarca belirlenir. Yapı geçerliği ise faktör analizi ve hipotez testi yöntemleriyle yapılır.

Araştırmada kullanılan nicel ölçme araçlarından akademik başarı testinin güvenilirliği belirlemek için KR-20 değeri; tutum ve özyeterlik ölçekleri içinse Cronbach Alfa değerleri hesaplanarak testin ve ölçeklerin güvenilir oldukları görülmüştür. Akademik başarı testi, tutum ve özyeterlik ölçeklerinde kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak kapsam yönünden geçerli olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin yağı geçerliği içinse faktör analizi yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda ise geçerlik sağlamak için şu konulara dikkat etmek gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 256):

- Araştırma alanına yakınlık
- Yüzyüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama,
- Gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama,
- Uzun süreli bilgi toplama.

Nitel araştırmalarda güvenirlik önemlidir. Araştırmaların inandırıcılığı açısından nitel araştırmalarda kullanılan sekiz yöntem vardır. Bu yöntemleri Şu Şekilde sıralayabiliriz (Creswell, 1998: Glesne, 2013: 66):

- Uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem
- Çeşitleme
- MeslektaŐ değerlendirmesi ve bilgi alma,
- KarŐıt durum analizi,
- Araştırmacı önyargılarını açıklama,
- Katılımcı onayı,
- Zengin ve ayrıntılı betimleme,
- Dış denetim.

Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamak için yukarıdaki sekiz yöntemin hepsi bir araştırmada uygulanmayabilir. Araştırmada uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem yapılmıştır. Veriler eŐitlenmiŐtir. Araştırmanın dışında akademisyenlerden görüş alınarak meslektaŐ değerlendirmesi ve bilgi alma sağlanmıştır. Uygulanan ADE yaklaşımıyla ilgili karŐıt durumlar gz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılardan onay alınmıştır. Araştırmanın verileri zengin ve ayrıntılı bir Şekilde betimlenmiŐtir. Araştırmada dış denetimin sağlanması önem verilmiştir. Bunların yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşmeleri ve dokümanları kategorilendirirken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü de kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Bu formülde elde edilen kodlamaların %70 düzeyinde sonuç vermesi gereklidir.

## BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde karma gömülü deneysel desen doğrultusunda araştırma sürecinde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular araştırma problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır.

### 4.1. Akademik Başarıya İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Öğretmen eğitiminde ADE'ye dayalı verilen eğitimlerin öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyip etkilemediklerini belirlemek amacıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Bloom Taksonomisi göz önünde bulundurarak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli, açık uçlu ve doldurmalı soruların yer aldığı akademik başarı testi, deneysel uygulamanın başladığı eylül ayının son haftasında ve deneysel uygulamanın sona erdiği mayıs ayının başında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulanan testler öncelikli olarak öğretmen adaylarının ön test akademik başarıları ortalamalarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla incelenmiştir. Uygulama sona erdiğinde son test olarak aynı test tekrardan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu iki ölçüm sonrasında ADE uygulamalarının uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında fark olup olmadığını tespit etmek için Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi (Repeated Measurement ANOVA) kullanılmıştır. Bu ölçümden sonra ön test ve son testte birinci ölçüm ve ikinci ölçüm arasındaki fark puan dizimleri ilişkisiz örnekler için t-testi (Independent Samples t-test) yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra ADE yaklaşımının net olarak etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Kovaryans analizinin içerisinde regresyon analiz ve tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

Tablo 31

*Akademik Başarı Ön Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler ve t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 46.58     | 4.88 | 71 | 0.21 | 0.82 |
| Kontrol | 37 | 46.29     | 6.19 |    |      |      |

Tablo 31 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarı testiyle ilgili yapılan ön test sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Anlamlı bir farklılığın olmaması hem deney grubunun hem de kontrol grubunun uygulamaya başladıklarında akademik başarı olarak eşit düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının aynı düzeyde olması araştırmanın yansız yürütülmesi açısından önemlidir.

Tablo 32  
Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 46.58     | 4.88 | 36       | 76.91     | 7.46 |
| Kontrol | 37      | 46.29     | 6.19 | 37       | 60.45     | 9.46 |

Tablo 32 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı ortalaması 46.58 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test ortalaması 46.29 olduğu görülmektedir. Uygulamalar sona erdiğinde yapılan son test sonucuna göre deney grubunun son test akademik başarı ortalaması 76.91, kontrol grubunun son test akademik başarı ortalaması 60.45 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde kontrol grubunda da bir artış olduğu görülmektedir. Her iki grupta yapılan öğretim sonucunda grupların akademik başarılarında bir yükselme gözlenirken, deney grubundaki ortalama kontrol grubundan yüksektir. Deney grubunda akademik başarının en büyük etkeni iki grup arasında yapılan uygulamalardır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda ADE yaklaşımıyla yapılan öğretimin başarılı olduğu söylenebilir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi “kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur” yokluk hipotezini sınağığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.



Tablo 33  
*Akademik Başarı Testi Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F     | sd1 | sd2        | p     |
|---------|-------|-----|------------|-------|
| 3,594   | 1,161 | 3   | 930523,052 | 0.323 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Tabloda görüldüğü gibi  $p > 0.05$  çıkması, tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizinin bu test için yapılabilir olduğunu göstermektedir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir. Aşağıdaki tabloda yapılan levene testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 34  
*Akademik Başarı Testi Levene Testi Sonuçları*

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p     |
|----------|------|-----|-----|-------|
| Ön test  | 2,17 | 1   | 71  | 0.145 |
| Son test | 1,29 | 1   | 71  | 0.260 |

Tablodaki Levene testi sonuçlarının p değerleri incelendiğinde  $p > 0.05$  çıktığı için varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra akademik başarı testinden elde edilen sonuçlarla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 35  
*Akademik Başarı Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

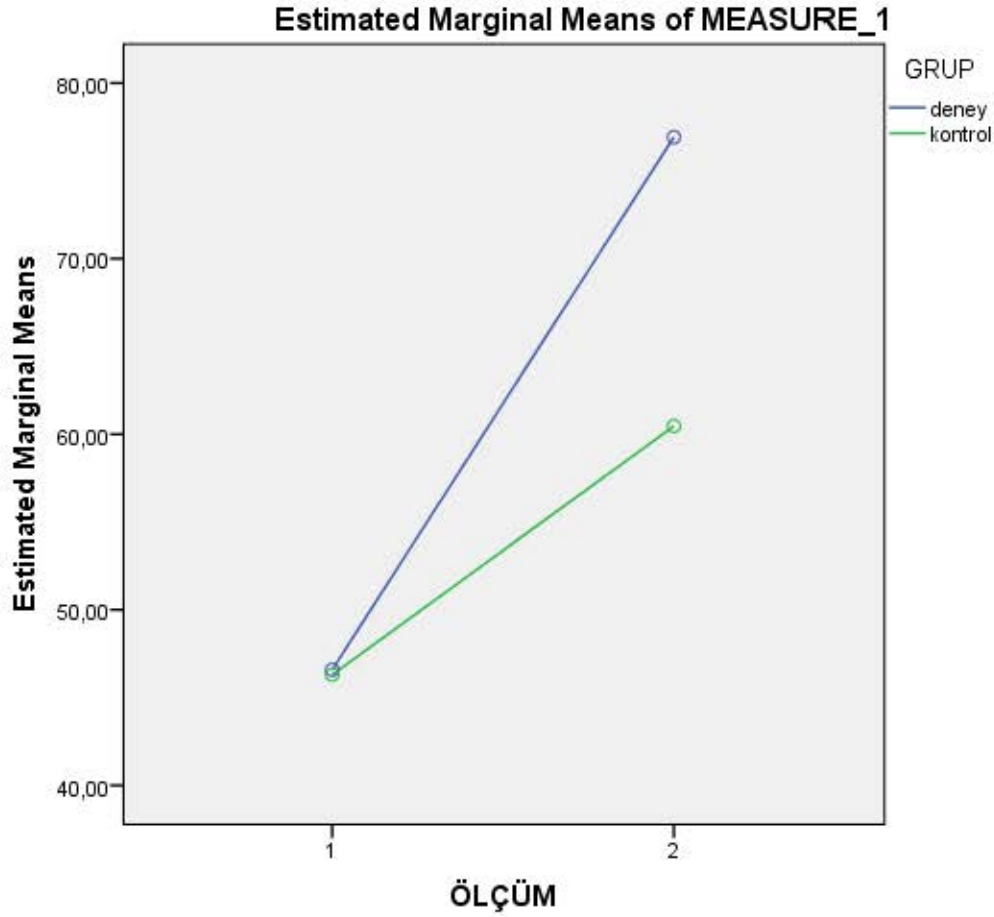
| Varyansın Kaynağı        | KT       | sd | KO       | F       | p     |
|--------------------------|----------|----|----------|---------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 2557.58  | 1  | 2557.58  | 7116,32 | 0.000 |
| Hata                     | 4825.90  | 1  | 67,97    |         |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 21286,81 | 1  | 21286,81 | 500,07  | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 1391,29  | 1  | 1391,29  | 66,05   | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 68,36    | 71 | 36,12    |         |       |

Tabloda yer alan *ölçüm* ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)} = 500.07$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuç hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçlarının ön test sonuçlarından yüksek çıktığını göstermektedir.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* bölümünün amacı ön test son test ölçümlerine göre gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmektedir. Bu bölüm incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(1-71)} = 66.05$ ,  $p < 0.05$ ).

Tablodaki grup bölümünde deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ).

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 1. Akademik başarı testi ön test ve son test puanları sonuç grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına gören ön testte birbirine eşdeğer olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 36

*Tekrarlanan Ölçümlü Deneme Düzeninde Varyans Analizi Sonuçlarıyla Elde Edilen Ön Test ve Son Test Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Deney   | 36 | 30.33     | 7,88 | 71 | 8.127 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 14.16     | 9.06 |    |       |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile karşılaştırıldığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (30.33), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (14.16) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ).

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısı üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşimi tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 37

*Akademik Başarı Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken     | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F    | p    |
|--------------|-----------------|----|---------------------------------|------|------|
| Grup         | 174.58          | 1  | 174.58                          | 2.63 | .109 |
| Ön test      | 482.73          | 1  | 482.73                          | 7.29 | .009 |
| Grup*Ön test | 27.96           | 1  | 27.96                           | .42  | .518 |
| Hata         | 4567.69         | 69 | 66.19                           |      |      |
|              | R = 0.548       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.529 |      |      |

Tabloya göre gruplar ve gruplara uygulanan akademik başarı ön testi ile regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Bu sonuçlar dikkate alındığında verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu görülmektedir.

Kovaryans analizinin yapılabilmesi için kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadıklarının test edilmesi gerekir. Bunu tespit edebilmek için varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 38

*Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|------|------|
| Gruplar Arası     | 1.493           | 1  | 1.493              | .048 | .828 |
| Grup İçi          | 31.246          | 71 | 31.246             |      |      |
| Toplam            | 32739           | 72 |                    |      |      |

Tablo 38 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu iki önkoşul sağlandıktan sonra kovaryans analizi yapılabilir.

Tablo 39. Akademik Başarı Son Testinin Gruplara Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 76.91    | 76.84                |
| Kontrol | 37 | 60.45    | 60.53                |

İki farklı gruba aynı ders, farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların başarıları ön test akademik başarı puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ortalaması ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğunu söylenebilir.

Tablo 40

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Akademik Başarı Testi Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 576.28          | 1  | 576.28             | 8.77  | .004 |
| Grup                | 4851.46         | 1  | 4851.46            | 73.89 | .000 |
| Hata                | 4595.65         | 70 | 65.65              |       |      |

Tablo 40 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F_{1-70}=73.89$ ,  $p<05$ ). Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda kullanılan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu söylenebilir.

#### 4.2.Akademik Başarıya İlişkin Nitel Bulgular ve Yorum

Akademik başarıyla ilgili nicel verilerin sonuçları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarıları, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Uygulanan ADE yaklaşımının öğrencilerin uygulama sürecinde akademik başarılarını artırmış olduğu söylenebilir. Nicel verilerin yanı sıra öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere, günlüklere ve kamera kayıtlarına göre uygulama sürecinin akademik başarıyı etkileyip etkilemediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünceleri verilirken kullanılan isimler gerçek isimleri olmayıp verilen isimler öğrencilere ait kodlardır.

Ahmet, uygulamaların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtip ders sürecini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Toplumumuzda küçüklükten beri ‘Büyüklerin yanında konuşulmaz, sessiz ol, çok saçma fikir, bu sözlerle haddini aşıyorsun, iki dinle bir konuş...’ gibi sözlerle çocukların görüşlerini açık açık ifade etme tutumları engellendi. Bu dersin en önemli yönlerinden biri özellikle beyin fırtınası ve grup çalışmalarıyla (kavram haritası hazırlama) öğrencilerin sözlerinde özgür olma gücü verildi. Dersin sadece düz anlatımla olmayacağı gösterildi. Yeni materyaller (video, resim, soru ve cevap çalışması, mükemmel soru), tartışma ortamı ve sunumlarda kullanılan malzemeler ve dersin konusuyla ilgili sınıfa getirilen misafirle dersin içeriği zenginleştirildi. Böylece ders can sıkıcı olmaktan çıktı hiç konuşmayan öğrencilerin görüşleriyle farklı bir boyut kazandı. Tüm bu söylediklerim benim için çok iyi gözlem oldu. Bunları uyguladığımda özellikle öğrencilerimin yaşına ve buldukları dönemin*

*özelliklerine göre örneklerle renklendirdiğimde öğrencilerimin ezberci ya da kopyacı (arkadaşından duyduklarıyla) yetişmelerini önlemiş olurum.*

Ahmet, önce süreci yani akademik başarıyı etkileyen uygulamaları anlatma gereği duymuştur. Bu uygulamalar sayesinde akademik başarı kazandığını ifade etmeye çalışmakta ve akademik olarak başarılı olup olmadığını ise bir örnekle anlatmaktadır:

*“Materyal kullanmayı öğrenmiş oldum. Örnek olarak öğrencime temel ve yan anlam anlatırken verdiğim ‘ağız’ örneği temel anlatım olarak anlatıp yan anlatıma geçmeden öğrencimden bir bardak su istiyorum ve dersle de ilgili olduğunu söylüyorum. Suyumu bitirip bardağın yuvarlak kısmını sorduğumda bardağın ağzı cümlesiyle yan anlatımı anlatmış oluyorum. Basit bir örnek olsa da öğrenci bardakla konunun ne alakası olduğunu merak ediyor ve derse daha çok ilgi duyuyor. Bu benim için müthiş ve eğlenceli bir ders ortamı yaratıyor. Hem ben keyif alıyorum hem de öğrenci ezber yapmak zorunda kalmıyor. Benim için en önemli tecrübelerden biri bilgiyi hemen öğrenciye vermemeyi öğrendim. Öğrenciyle aramda doğrudan bir köprü kurup burada öğrenciye bilgiyi aktarmayı değil de beyninde soru işaretleri oluşturulması gerektiğini öğrendim. Öğrenciye kendine güveni aşılatılması öğrendim. Fikri ne kadar basit saçma ya da düzgün ifade edemese de önemli olabileceği ve sabırla ve önem vererek onu dinlemem gerektiğini öğrendim. Böylece sadece başarılı olan öğrenci değil başarılı olabilecek öğrencilerin yetişebildiğini gördüm.*

Ahmet eğer uygulama sürecimi yaptıklarımı gerçek hayatta uygulayabiliyorsam akademik olarak başarılıyım mesajını vermektedir. Akademik olarak kendini başarılı gören Ahmet, uygulamalarda elde ettiği deneyimleri günlük yaşamında uygulamış ve bu sürecin sonunda kendisini uygulamalar sonucunda akademik olarak başarılı görmektedir.

Fatma, uygulamalar sonucunda akademik olarak başarılı olup olmadığını yazdığı cümlelerde adeta tartışarak ifade etmektedir. Akademik olarak başarılı olmak ne demektir sorusundan yola çıkarak uygulamalardaki akademik başarısını şu şekilde ifade etmektedir:

*“Bana göre akademik başarı derslerde öğrenilen bilgileri kullanabilme başarısıdır. Sınavlardan yüksek notlar almak akademik olarak başarıyı gösterir mi? Düşünmek gerek, çünkü insanın bilgileri kullanabilmesi,*

aktarabilmesi ve özgün fikirlerle desteklemesi gerekir. Bundan kastettiğim bilgileri değişik materyallerde kullanabilmektir. Herhangi bir ders için akademik olarak başarılı olduğumu duymak beni mutlu ederdi. Nedeni kendimi işe yarar hissetmemdir. Bir deste akademik olarak başarılı olmak; bana, gelecekte öğrencilerime yararlı olacağımı düşündürür. Bu da kendimi iyi hissetmemi ve kendime olan güvenimin artmasını sağlar. Fakat her ders için öğrenciler akademik olarak başarılı oluyor mu? Akademik başarısızlığın öğrencinin yapacağı mesleğe etkisi nedir? Beni asıl düşündüren şeyler bunlar. Akademik başarı ile ders notları paralel görülüyorsa, bu görüşe net olarak katılmadığımı ifade edeyim hocam. Evet ders başarısı bence de önemlidir ve bu şu anda yazılı sınavlarla ölçülüyor. Fakat öğretmenlik bambaşka yani öğrenci akademik olarak başarılı oluyorsa bunun yapacağı işe hizmet etmesi, yarar sağlaması gerektiğini düşünüyorum. Biz akademik başarı ölçütlerinin pratiğini Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapmış olduk. Çünkü kendi fikrimizi söyleme, tartışma birçok öğrenci karşısında ders anlatma deneyimi yaşadık. Fırsat verilince kendine ait konularda özgün materyaller ve etkinlikler kullanıldı. Yeni teknikler konu anlatımında denendi ve dinleyenler de yani bizler eğlenceli eğitici vakit geçirdik. Bu nedenle akademik olarak olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Fatma'nın görüşleri incelendiğinde akademik başarı sınavlarda alınan yüksek puanlar değil, ona göre akademik başarı derste öğrendiklerini yaşamda kullanabilmektir. Yani Fatma da Ahmet gibi düşünmektedir. Fatma, ÖÖY dersini bu bakış açısıyla incelendiğinde kendini akademik olarak başarılı görmektedir.

Semih uygulamalarda not kaygısından uzak olmanın akademik başarısını etkilediğini vurgulayıp düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Özel Öğretim Yöntemleri dersi dersin konuları neydi ya da ne değildi normalde sıkıcı kuramlara boğulan tarafı nasıldı bununla ilgili bir şey bilmiyorum ve bilmediğim için de son derece mutluyum çünkü ben bu derste eğitim alanım olan Türkçe dersini sınıftaki her öğrenci için nasıl ilgilenilebilir, zevkli hâle getirebilirim bunun için uygulamam gereken yöntemler neler bunları öğrenme ve sınıfta uygulama fırsatı buldum. Uygulama yaparken hatalarım nerde ve nasıl düzeltilebilir bunlar üzerinde çalışıldı. Hiçbir şey



*öğrenmemişsem bile 'her öğrenci özeldir' felsefesini ve bunun için sabırlı olmam gerektiğini öğrendim. Bunlar da benim bir dersten beklediğim gerçek anlamda not kaygısından uzak akademik başarıyı olumlu etkiledi.*

Semih, ÖÖY dersinin sıkıcı kuramlara boğulmadan uygulama sürecinin gerçekleştiğini, not kaygısından uzak ve Türkçe derslerini nasıl uygulayabilirim sorusu çerçevesinde uygulamaların başarılı geçtiğini ve kendini bu yönüyle akademik olarak başarılı gördüğünü ifade etmektedir.

Zeynep, ÖÖY dersinde akademik olarak başarılı geçirdiğini ifade etmekte ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*Özel Öğretim yöntemleri dersi çok yönlü akademik anlamda düşünebilmeyi, düşüncelerimiz arasında muhakeme yapabilmeyi, düşüncelerimizi bir iddia altında birleştirebilmeyi ve düşüncemize uygun deliller sunabilmeyi öğretti. Ayrıca doğru soru sorabilmeyi, düşüncelerin boş düşünceden ayıklanabilmesi, konuşma kabiliyetimizin gelişebilmesi ve temel dil becerisi olan yazma becerimizin gelişmesini sağladığını söyleyebilirim.*

Zeynep özellikle temel dil becerilerinin kazandırılması açısından uygulamaların başarılı geçtiğini vurgulamakta, bunun yanı sıra soru-iddia-delil üçgeninde geçen uygulamaların düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu savunmaktadır.

Eylül, uygulamaların akademik başarı olmasında etkili olduğunu savunup düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*Özel öğretim yöntemleri dersinde diğer derslere göre daha aktiftim. Düşüncelerimi söylemeyi daha çok istedim. Çekinmeden, sıkılmadan konuşmayı bu derste sevdim. Anlatılan şeylere yorum gücünü katarak düşündüm. Bu bir zaman sonra diğer derslerde de oldu. Konuşsam bile – çoğu zaman diğer derslerde konuşmak beni sıkıyor, geriyor- kendi içimden yorumladığım, eleştirdiğim komular oldu. Bu durum özgüvenimi arttırdı. Yaptığımız çalışmalarını derse en uygun şekilde hazırlamak için çalıştık. Zaman zaman sıkılsam da bunun ileride benim için faydalı olduğunu düşündüğüm için elimden geleni yapmaya çalıştım. Bireysel ve grup olarak çalışmalar yaptığımız için bu durum birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdı. Ben bu derste kendimi psikolojik olarak rahatlıkla ifade ettim. Derste istenilen sabit bir*

*cevabın olmaması konulara farklı açılardan bakmamızı sağladı. Sabit doğruların, sabit cevapların olmaması demek; önceden belirlenen bir şeylerin, ezberlenerek cevaplanacak şeylerin olmaması demektir. Ders sırasında doğaçlama gelişen sorular bizim de doğaçlamama cevaplar vermemizi sağladığı için düşünce gücümüzü, yorum yeteneğimizi arttırdı. İddia delil kavramlarının kullanılarak yaptığımız çalışmalarla, söylediklerimizi kanıtlanabilir doğrulara dayandırdık. Bu durum bize bilmediğimiz, doğruluğundan emin olmadığımız şeyleri konuşmamayı öğretti. Sınıf içinde bu yöntemle konuşmak önceden hazırlık yapılmasını gerektirdiği için bazen tam olarak hazırlanamadığımız zamanlar oldu. Genel anlamda böyle olmamasına rağmen zaman zaman oldu. Böylece derse hazırlıklı geldik. Sınıf içinde genel olarak aktif olduğumu düşünüyorum.*

Eylül, uygulama sürecinin bir bütün olarak değerlendirmiş ve kendini bu derste rahat bir şekilde ifade edebildiğini, söylediklerinin kanıtlanabilir olgularla desteklenmesini akademik başarısını etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde akademik başarıyla ilgili bulgulara çok yer verilmediği görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde ise süreç değerlendirilmiş güz ve bahar döneminin sonunda öğretmen adaylarının akademik olarak başarılı olup olmadıkları ifade edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde genel olarak ÖÖY dersinin kur tanımından yola çıkarak öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı tam olarak kavramaları ve uygulamalı olarak yapmalarının onları akademik olarak başarılı görmemizi sağlayacağını ifade etmektedir.

Ders içerisinde güz ve bahar yarıyılında alınan kamera kayıtları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının uygulama sürecine aktif olarak katıldıkları ve uygulamaları başarıyla yaptıkları görülmektedir. Özellikle uygulamaların filmlerle desteklenmesi, farklı bakış açılarıyla ele alınması uygulamanın öğretmen adayları tarafından zevkle ve eğlenceli bir hâlde yapıldığının göstergesidir. 29.04.2013 tarihli kamera kaydında öğretmen adayları ve araştırmacı yaşadıkları süreci değerlendirmiş ve genel olarak sürecin akademik başarılarına etki ettiği vurgulanmıştır. Bazı öğretmen adayları özellikle derslerde yapılan yorumların bir sonraki sene Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) soruların yorumlanması açısından katkı yapacağını belirtmişlerdir.

### 4.3.Özyeterlik İnanç Ölçeğiyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum

Deney grubu öğretmen adaylarına uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının özyeterliklerini etkileyip etkilemediklerini tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak özyeterlik inanç ölçeği uygulanmıştır. Özyeterlik inanç ölçeği ön test olarak uygulandığında öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin deney ve kontrol grubunda farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeğin ön test sonuçlarına t-testi uygulanmıştır.

Tablo 41  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön testine İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S   | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|-----|----|------|------|
| Deney   | 36 | 3.07      | .28 | 71 | 0.23 | 0.81 |
| Kontrol | 37 | 3.05      | .37 |    |      |      |

Tablo 41 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik özyeterliklerinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda uygulamaya katılan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin başlangıçta eşit düzeyde olduğunu söylenebilir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlik ortalama puanları 3.07 iken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlik ortalama puanları 3.05'tir.

Ön test düzeyleri eşit olan iki grubun son test ve ön testlerde elde ettikleri puanların tanımlayıcı istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 42  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Testine ve Son Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler*

| Gruplar | Ön test |           |     | Son test |           |     |
|---------|---------|-----------|-----|----------|-----------|-----|
|         | N       | $\bar{X}$ | S   | N        | $\bar{X}$ | S   |
| Deney   | 36      | 3.07      | .28 | 36       | 4.50      | .26 |
| Kontrol | 37      | 3.05      | .37 | 37       | 3.70      | .32 |

Tablo 42 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlik ön test puan ortalamaları 3.07 iken, son testte bu ortalama 4.50 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının başlangıçtaki özyeterlik puan ortalamaları 3.05 iken son testte puan ortalamaları 3.70'e çıkmıştır. Her iki grupta da bir yükseliş görülürken deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözükmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubundan farklılaşmasının sebebini deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımıyla yapılan öğretim olduğu söylenebilir. Deney grubunda yapılan ön test sonucuna göre orta seviyede özyeterlik inancına sahip olan öğretmen adayları, son test sonucuna göre kendilerini öğretmenlik konusunda daha özyeterli hissetmektedirler.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi "kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur" yokluk hipotezini sınadığı için bu analiz yapılmadan önce Box Testi yapılmıştır.

Tablo 43  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 4.86    | 1,57 | 3   | 930523,05 | .194 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 44  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Levene Testi Sonuçları*

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p     |
|----------|------|-----|-----|-------|
| Ön test  | 3.77 | 1   | 71  | 0.056 |
| Son test | 1.80 | 1   | 71  | 0.183 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra özyeterlik inanç ölçeğinden elde edilen ön test ve son test sonuçlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 45  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

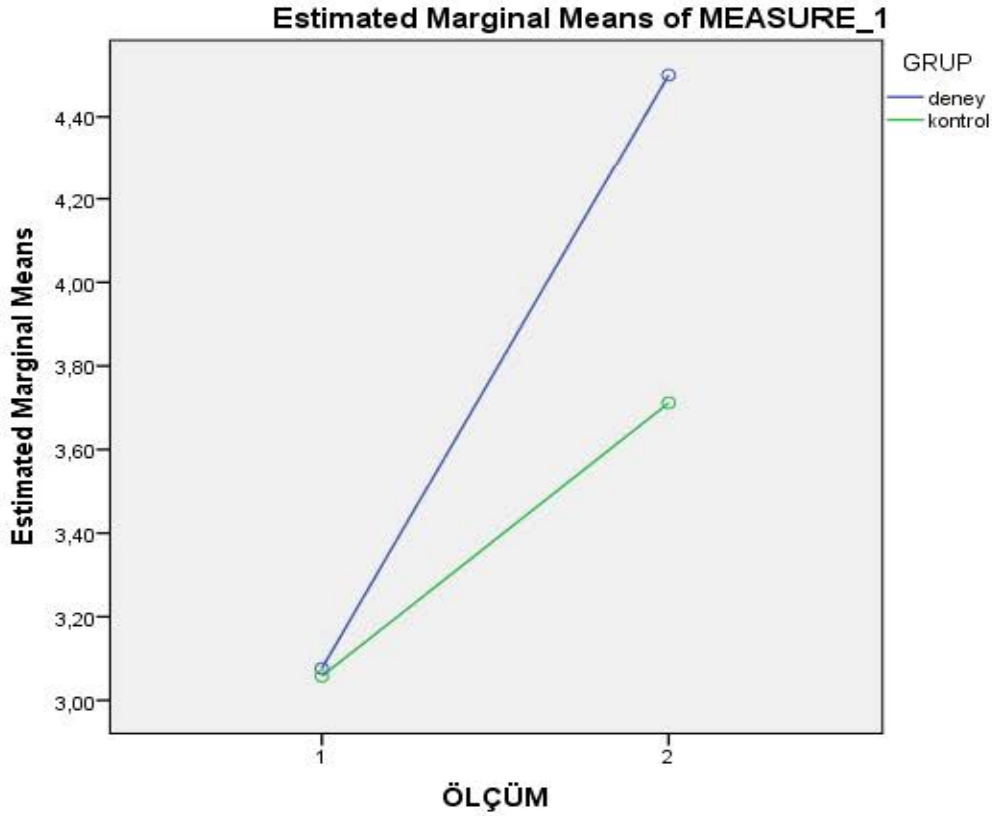
| Varyansın Kaynağı        | KT    | sd | KO    | F      | p     |
|--------------------------|-------|----|-------|--------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 5.93  | 1  | 5.93  | 48.67  | 0.000 |
| Hata                     | 8.65  | 1  | 0.12  |        |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 39.39 | 1  | 39.39 | 504.04 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 5.41  | 1  | 5.41  | 69.23  | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 5.54  | 71 | 0.07  |        |       |

Tabloda yer alan *ölçüm* ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak farklılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)} = 504.04$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre grupların öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının her iki grupta da ön test ölçümlerine göre yüksek çıktığı söylenebilir.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* ön test son test ölçümlerinin amacı gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmektedir. Bu bölüm incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test özyeterlik inanç puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ( $F_{(1-71)} = 69.23$ ,  $p < 0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlikleri, ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablodaki grup bölümünde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ( $F_{(1-71)} = 48.67$ ,  $p < 0.05$ ).

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir



Grafik 2. Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 46

*Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 1.42      | 0.39 | 71 | 8.32 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 0.65      | 0.39 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (1.42), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (0.65) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen

adaylarının öğretmen mesleğine yönelik özyeterlik inançları, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguya dayanarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının mesleğe yönelik özyeterlik inancını yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının özyeterlikleriyle ilgili etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşimi tespit etmek amacıyla ön test puanlarına regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 47

*Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken     | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F    | p    |
|--------------|-----------------|----|---------------------------------|------|------|
| Grup         | 0.56            | 1  | 0.56                            | 6.84 | .011 |
| Ön test      | 0.17            | 1  | 0.17                            | 2.13 | .149 |
| Grup*Ön test | 0.16            | 1  | 0.16                            | 2.01 | .160 |
| Hata         | 5.72            | 69 | 0.08                            |      |      |
|              | R = 0.673       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.659 |      |      |

Tablo 47 incelendiğinde p değeri 0.160 çıktığı için gruplar ve ön test arasında regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 48

*Özyeterlik İnanç Ölçeği Ön testi Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|------|------|
| Gruplar Arası     | 0.006           | 1  | 0.006              | .054 | .817 |
| Grup İçi          | 8.011           | 71 | 0.113              |      |      |
| Toplam            | 8.017           | 72 |                    |      |      |

Tablo 48 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin özyeterlik inanç ölçeği ön test ve son test puanları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 49  
*Özyeterlik İnanç Ölçeği Son Testinin Gruplara Göre Düzeltilmiş Ortalama Puanları*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 4.50     | 4.49                 |
| Kontrol | 37 | 3.71     | 3.71                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların özyeterlik inançları ön test puan ortalamaları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının özyeterlik inanç ölçeği son test puan ortalamaları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 50  
*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Özyeterlik İnanç Ölçeği Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F      | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|--------|------|
| Ön test (Regresyon) | 0.302           | 1  | 0.302              | 3.58   | .062 |
| Grup                | 11,231          | 1  | 11,231             | 133.37 | .000 |
| Hata                | 5.894           | 70 | 0.084              |        |      |

Tablo 50 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş özyeterlik inanç ölçeği Son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının



öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin oluşmasında etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

#### 4.4.Özyeterlik İnanç Ölçeğiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel sonuçları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha özyeterli hissettikleri görülmektedir. Araştırmada nicel verilerin doğruluğunu ve inandırıcılığını tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış, doldurdukları günlükler incelenmiş, araştırmacı günlükleri dikkate alınmış ve ders içinde alınan kamera kayıtları kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlikleri özellikle bahar döneminde ön plana çıkmıştır. Güz döneminde öğrenen rolünde olan öğretmen adayları bahar döneminde öğretmen rolünde olduğu için ve bu derste mikroöğretim yapıldığı için öğretmen adaylarının özyeterlikleri ilgili genel olarak bahar dönemindeki veriler göz önünde bulundurulmuştur.

Ayşe, özyeterlikle ilgili düşüncelerini ve ÖÖY dersinin özyeterliklerinin gelişmesine katkısı olup olmadığı şu şekilde ifade etmektedir:

*“Ben öz yeterliği kendi kendine yetebilen anlamında düşünüyorum. Öz eleştiri ile benzetebiliriz. Kendi yorumunu yapmak, kendine öz düşüncüyü söylemek. Yani bilgisini kullanabilen, kitap gibi başka kaynaklara bağlı kalmayan demek istediğim cümleleriyle öğrencilerin beynine hitap edebilen öğretmenleri öz yeterli olarak görüyorum. Öğretmen olmanın içten gelen bir yeteneği olduğunu eklemek isterim. Herkes öğretmenlik okuyabilir ama öğretmen olamaz. Özyeterlik bana göre ikisinin birleşimi olduğunda en iyi sonucu verir. Özel öğretim dersinde değişik şekilde uygulamalarımız oldu. Bu derste büyük işler yaptık zihnimizi düşünmeye ve araştırmaya zorladık. Doğru düşünmeyi, fikirlerimizi tartışmayı öğrendik. Bunu yaparken bir şeyi kavratmanın kitaptan okumak dışında farklı yöntemlerle öğretilbileceğini gördük. Karton, kâğıt, düğme, v.b. basit materyaller kullanarak bazı tanımları nasıl öğretiriz gördük aslında bunların hepsi birer öğretim yöntemiymi. Bolca yazma çalışmaları yaptık. Bu da Türkçe eğitimin eksik bir yönü... Biz dersimizde yazma eğitimimizi de geliştirdik. Yazmak bilindiği gibi konuşma, okuma gibi yetilerden daha zor gelişen bir alan; düşünceleri dile getirmek yani konuşmak,*

*kâğıda dökmekten çok daha kolaydır. Derslerimizde işlediğimiz konularla ilgili düşünceler, sloganlar üretip araştırdık, biz bu derslerimizde araştırmayı ve düşüncelerimizi doğru sonuçlara dayandırmayı öğrendik. Grup çalışmalarını da bolca kullandık. Birlik içinde birçok kişi ile birlikte çalışmayı öğrendik. İki dönem boyunca güzel çalışmalar yaptığımızı düşüncemizi geliştirdiğimize inanıyorum.*

Ayşe, özellikle ders içerisinde kullanılan ADE yaklaşımının özyeterlikleri kazanma açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Özellikle belli bir metne bağlı kalmadan öğreten rolünde olmalarının özyeterliklerini artırdığına inanmaktadır.

Bengü, ÖÖY dersinin özyeterliklerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

*Özel Öğretim Yöntemleri dersinin öz yeterliliğime katkısı şu yönde oldu. Ben her ne kadar bildiğim şeylerden bahsedecek olsam bile onları karşımdaki kalabalığa aktarırken heyecanlanıyordum ve sürekli bir yerde hata yapacağım kaygısına kapılıyordum bu derste uygulamarla, derste sunulan paylaşımlarla bu anlamdaki yeterliliğim sağlandı ve hatta geliştirildi denilebilir.*

Bengü, uygulamalarda özellikle heyecanını yendiğini ifade etmekte, bunun yanında kaygısını da yendiğini belirtmektedir.

Fatma, ÖÖY dersinin özyeterliklerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

*Bu derste gerek ders anlatma uygulaması gerek bu uygulama için gerekli tüm donanımların bize uygulanması önce kendimizin öğrenmesine daha sonra bu öğrenmenin uygulamaya geçebilmesine olanak sağlıyor. Önce kendimiz öğrenci oluyoruz biz öğrencilerin yerinde olsak nasıl cevap verirdik, nasıl soru sorardık, ders nasıl geçerdi? Bu sorulara cevap aramaya çalışıyoruz. Bir öğretmenin kullanacağı her türlü yöntem ve tekniği biz uygulayarak öğreniyoruz. Bu teorik öğrenmeden daha etkili oluyor. Farklı yöntem kullanarak öğretmen olduğumuzda sınırlarımız dışına çıkabileceğimiz, sadece öğretmen kılavuzuna ve müfredata, programa bağlı kalmamız gerektiğini öğrendik. Öğrencilere de öğreteceğimiz her bilginin bir dayanağını hem kendimizde hem onlarda oluşturmamız gerektiğini öğrendik. Kendimizi eleştirebilmeyi, eleştirilere göz yumabilmeyi ve bu eleştirileri lehimize*

*döndürebilmeyi öğrendik. Kısaca özyeterli olabilmek için birçok ödev, proje, etkinlik yaptık. Burada kendimizi ifade ettik. Kendimizin nerede olduğunu gördük, eksikleri tespit edip düzeltmeye çalıştık. Sınıf içindeki hâkimiyeti tamamen elimize almayı öğrendik. Sorularla ders işleyebilmeyi, konuyu dağıtmadan ilerleyebilmeyi öğrendik. En önemlisi heyecanımıza ket vurmaya öğrendik. Bu da özyeterliliğimizi arttırdı.*

Fatma, ÖÖY dersinde teorikten çok uygulamaların yer almasının özyeterliliğinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu dersin özellikle kendilerinin ne yapabileceğini tespit etmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Sınıf yönetimi konusunda da belli bir yeterlik kazandığını ifade eden Fatma, kendilerini uygulamalar sayesinde daha iyi ifade edebildiklerini belirtmektedir.

Aylin, ÖÖY dersinin özyeterliliklerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

*Ben bu bölüme isteyerek geldim. Öğretmen olmak benim hayallerimden biriydi. Sevdiğim istediğim bölümde okumak zaten keyifli bir durum olduğu için derslerimi de önemseyen biri oldum. Özel öğretim yöntemleri dersi ise sıradan bir ders olmaktan çıktı ve öğrencileri önemseyen, hedefe öğrenciyi koyan bir ders oldu. Bu durum derse daha istekli olmama sağladı. İtiraf edeyim ki eleştirel düşünmek nedir diye sorulduğunda cevabı biliyorduk ama hayatımızda eleştirel düşünemiyorduk. Dersin amacını sonradan anladım diyebilirim. Sorular aynıydı ama uygulamalarımızda bir değişikli yoktu. Ders bitince yine aynı oluyorduk. Bunu fark ettikten sonra ders içinde sorulan sorulardan çok ben bu soruya hangi bakış açısıyla bakıyorum diye düşünmeye başladım. Sorudan çok benim ne düşündüğüm önemli oldu. Derste KPSS tarzında, ezber yapmamızı gerektirecek teorik bilgi öğrenmedik. Yani öğrendiğimiz şeyler daha çok öğretmenliğe başladıktan sonra uygulayacağımız şeylerdi. Teorik konular zaten kitaplarda var. Önemli olan öğretmenliğe başladıktan sonra sınıfı yönetebilmek, konuşan, düşünen ve düşündüren öğretmen olabilmektir. Amacımız bu olduğu için sınıf içinde daha çok uygulamaya yönelik dersler işledik. Bu da bizim aktif olmamıza sağladı. Dersin işlenişinde hocanın bize düşündüklerimizi rahatlıkla söyleyebilme imkânı vermesi; çekinmeden, diğerleri ne der diye düşünmeden konuşabilmemi sağladı. Düşüncelerimin arkasında olmayı, eleştirmeyi ve eleştirilmeyi kabullendim. Kendine güveni*

*olan bir insanım. Bu derste bunu daha çok geliştirdim diyebilirim. Bu dersten önce öğretmenliğe başladığımda sert mizaçlı olmayı düşünüyordum. “Ben dersimi anlatırım. Dinleyen dinlesin, kimse için fazladan uğraşamam.” derdim. Şimdi ise düşüncelerim değişti. Sert mizaçlı olmak benim iyi bir öğretmen olmamı sağlamayacak. Ben öğretebildiğim sürece öğretmen olabileceğim. Bu nedenle elimden geldiği kadar anlatan ve öğrencilerini kazanan bir öğretmen olmak istiyorum. Bir doktor hastaları iyileştirdiği kadar iyi bir doktor, bir avukat dava kazanabildiği kadar iyi bir avukat ve bir öğretmen de öğretebildiği kadar iyi bir öğretmendir. Kısacası ben bu dersten sonra öğretmenliğe, öğrencilere karşı olan bakış açımı olumlu anlamda değiştirdim. Düşüncelerim ve hedeflerim değişti. Bunların olmasında dersin ve hocamın büyük katkısı bulunmaktadır.*

Aylin, özyeterliğinin gelişmesinde düşüncelerinin ve hedeflerinin değişmesinde uygulamaların büyük katkı sağladığını ifade etmektedir. Aylin, özellikle öğretmenlik anlayışında bir değişikliğin meydana geldiğini ifade etmekte bu değişikliğin uygulamalar sayesinde olduğunu belirtmektedir. Uygulamalarda özellikle ezberci yöntemin değil yapılandırmacılığın ve öğrenci merkezli anlayışın hâkimiyetini vurgulamakta bu durumunda özyeterliklerinin gelişmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hasan, uygulamaların özyeterliklerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

*Kendimi özyeterli bir öğretmen adayı olarak görüyorum çünkü ÖÖY dersinde sürecin nasıl yürüyeceği konusunda bilgi aldık, uyguladık, yaşadık. Geleneksel eğitimin bize yaptıklarını gören, yaşayan biri olarak artık bu gidiş bir son verip daha iyi, daha aktif bireyler ve öğrenciler yetiştirmek hedeflerimin arasında, inşallah uygulamak nasip olur.*

Hasan, özellikle geleneksel eğitimle yetiştiğini vurgulamakta ve uygulamaların kendisinde bir değişiklik yarattığını, öğretmen olduğunda uygulamaları hayata geçireceğini ifade etmektedir.

Esra, uygulamaların yapılandırmacı eğitim anlayışı daha iyi anlamalarını sağladığını belirtip düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*Bence uygulamalarla kendimi biraz daha geliştirdiğimi düşünüyorum. Özel Öğretim dersinde dersin soru cevap şeklinde işlenmesi, sunumlarda*

*tekniklerden ve günlük hayattaki bilgilerden yararlanılması yapılandırmacı yaklaşımın biraz daha yerleşmesini sağladı. Öğretmen adayı olarak eksiklerimizi görmemize yardımcı oldu. Daha iyi soru sorabilmeyi kazandırdı. Bende yaptığım etkinliklerle bunları göz önünde bulunduruyorum.*

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler dikkate alındığında uygulamaların öğretmen adaylarını özyeterlik inançlarının gelişiminde önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde Ayşe, bahar döneminde yaşadığı öğretmenlik deneyiminin özyeterliliğine katkısını şu şekilde ifade etmektedir: *“Bir öğretmen adayı gözüyle baktığımda dersin çok iyi geçtiğini söyleyebilirim. Başta heyecan vardı nasıl geçecek diye fakat 2 ders saati tüm çalışmalarımızı yapmamıza yetmedi bize çünkü arkadaşlarımızın cevapları ve gruplar arası tartışmalar ile ders çok güzel akıp geçti ve zaman bize yetmedi. Gruplara aynı hocamızın yaptığı gibi aralarda gezip yanlarına giderek yardımcı olduk. Bu sırada gözümüzün önünde dersten önce hazırladığımız kavram haritası vardı. Herkes, konuştu herkes paylaştı çok iyi bir dersti. Yeri geldi güldük sınıfı kontrol etme tecrübesi de yaşamış olduk (07.03.2013, öğrenci günlüğü).*

Elif, uygulamalarda yaşadığı süreci günlüğünde şu şekilde ifade etmektedir: *“Bu derste öğretmen bizdik. Ders işleme sürecini bölümlemiştik ve neleri onlara bulduracağımızın planını sorusunu önceden hazırladık fakat cevapları onlar kendileri buldular. Öğretmen öğrenciye aslında hiçbir şey anlatmadı. Biz sadece derste hedef aldığımız düşünceye onların ulaşması için sorular sorduk sınıfı ve grup tartışmalarının düzenli olarak sürmesini gözettilik. Cevapları ise öğrenciler verdi. Grup hâlinde çalıştıkları için paylaşım yapmayı da öğrendiler (07.03.2013, öğrenci günlüğü).*

Osman, uygulamadan sonra kendini şu şekilde değerlendirmektedir: *“Bu derste ders işleme süreciyle ilgili tecrübe edindim. Nasıl bir plan hazırlayabilirim onu öğrenmiş oldum. Tekdüze bir anlatım olmadan nasıl ders işlenebilirmiş onu gördüm. Öğrenciler daha çok konuştuğu zaman dersler hem öğrenci hem de öğretmen için çok eğlenceli ve öğretici geçiyor (07.03.2013, öğrenci günlüğü).*

Araştırmacı günlükleri incelendiğinde araştırmacı özellikle bahar döneminde öğretmen adaylarının öğretmen rolünde olmasının kendileri için özyeterlikleri tespit etme açısından önemli olduğunu vurgulamakta ve ikinci dönem yapılan mikroöğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterliklerini sorgulamalarında önemli bir teknik olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının uygulamalardan önce kendilerini

izlemesi garip gelmiştir. Yani ilk mikroöğretim uygulamasında şaşırılmışlar ama ders sonunda bu uygulamanın çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Bahar dönemindeki video kayıtları incelendiğinde 25-28.02.2013 tarihlerinde öğretmen adaylarının öğretmen, öğrenme ve öğretme algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Onlara göre öğrenme ve öğretme nedir? Öğretmenlik mesleğine ne tür anlamlar yüklüyorlar? Ayrıca öğrenme ve öğretme ne değildir soruları sorularak bu konularla ilgili tartışmalar yapılarak öğrenme ve öğretmenin ne olmadığı üzerinde tartışılıp bu iki kavramla ilgili sloganlar üretilmiştir. Bu uygulamaların amacı öğretmen adaylarının yapacakları uygulama öncesi bu kavramların ne olup olmadığını zihinlerinde yer edinmesinin sağlanması ve uygulama sürecinde etkinliklerini bu kavramları dikkat ederek hazırlamalarını sağlamaktır.

ADE yaklaşımında öğretmenin kavram haritası oluşturup sürece öncelikle kendisi hâkim olması gerekir. Bunun nedeni ise öğretmen ne anlatacağını kendisi bilmiyorsa öğrencilere de tam olarak bu durumu kavratamaz. Öğretmen adaylarıyla etkinlik yapacakları konu belirlendiğinde araştırmacı onlardan konularıyla ilgili kavram haritasını çıkarmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının kavram haritasını tam olarak çizemedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları kavramlar arasındaki ilişkiyi göz ardı etmektedirler. 04.03.2013 tarihli videolar incelendiğinde araştırmacı öğretmen adaylarına kavram haritası çizme eğitimi vermiş, bu eğitim onların konularıyla ilgili kavram haritaları oluşturmalarında rehber olmuştur.

Öğretmen adaylarının uygulama süreçlerini özyeterlik kazanıp kazanmadıklarını belirlemek amacıyla 01.03.2013-29.04.2013 tarihleri arasında 13 video kaydı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu incelenen kamera kayıtlarında öğretmen adaylarının soru-iddia-delile dayalı ADE sürecini iyi bir şekilde oluşturdukları, sınıf içerisindeki tartışmaları iyi derecede yönetebildikleri, sınıf yönetimine hâkim oldukları görülmüştür. 29.04.2013 tarihindeki kamera kaydında daha önce çok az sunumlar yapan, derste aktif olmayan bir öğretmen adayıyla ilgili arkadaşlarının görüşleri şu şekildedir: *“Üç senedir üçer dakikalık sunumlar dışında işin içinde yoktu ama ciddi anlamda aslında bu kadar korkacak bir şey yokmuş. Beklediğimden çok çok iyiydi.” “Heyecanladığını düşündüğümüz için konuşmuyor zannediyordum. Bence konuşamıyor değil konuşmuyormuş. Gerçekten çok düzgün ve anlamlı cümleler kurdu. Hiçbir şekilde bocalamadı. Kendinden emindi. Konusuna gayet*

vakaftı. Ben çok beğendim.” (29.04.2012 kamera kaydı). Uygulanan yaklaşım sayesinde öğretmen adayının kendisini daha iyi ifade edebilen bir birey hâline geldiği söylenebilir.

Uygulamalar ardından bir grupla yapılan odak grup görüşmesinde öğretmen adayları yaşadıkları ADE uygulama sürecini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Eksiklerim olduğunu gördüm. Anlık sorularla öğrencileri yönlendiremedim, adeta kilittim. Çok heyecanlandım. Diğer derlsrde yaptığım sunumlarda en azından bir konuşma kâğıdım vardı, ona göre gidecektim anlatacvağım şeyi biliyordum bu sunumda sınıfa göre yönlendirme oldu yani sınıfın söylediklerine göre ben yönlendireceğim için biraz zor oldu. Benim için iyi bir deneyim oldu.”*

Elif, yaşadığı sürecin kendisi için iyi bir deneyim olduğunu ifade etmekte ve uygulamalar esnasında çok heyecanlandığını belirtmektedir. Yaptığı diğer sunumlardan farkını belirtmekte ve uygulama sürecinin kendisi için zor ama güzel bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Leyla, konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Ben kendimi stajyer öğretmen gibi hissettim. Ben şunu farkettim meğer konu anlatan hocalarımız çok eziyet çekiyorlarmış yazık onlara diye düşünüyorum. Soru sorarken bile daha az konuşuyoruz çocuklar bizden daha fazla konuşuyorlar. O hâlde ben zorluk çektiğimi düşünüyorum. Gerek ses olsun onları susturmak gerçekten zor. Bunlar normal sınıflarda da olacak çünkü ben gürültünün olması gerektiğini düşünüyorum. Derse dikkatimi çeken şey dört dil becerisini öğrencilere kullandırabildim. En çok konuşma becerisini kullandılar. Bizde de eksik olan şey konuşma becerisi değil mi? Birçok şey yapıyoruz aslında, yazıyoruz, düşünüyüz, aklımızdan bir şeyler geçiyor yazıyla ifade edebiliyoruz nedense konuşmayla ifade edemiyoruz. Ben kendimi bu yönden eksik bulurum her zaman. Sunumlarda, klasik sunumlarda mutlaka söyleyeceklerimi unuturum. Kağıda bakma gereksinimi duyarım ama bu tarz bir öğretmenlik daha basit bence.*

Leyla, uygulamalarda düz anlatımla öğretmenlerin kendilerine eziyet çektiğini ifade etmekte yaptığı uygulamanın ise keyif verici ve kolay olduğunu belirtmektedir. Özellikle konuşma becerisinin eksikliğine değinen Leyla, uygulamalarda yapılan küçük grup büyük grup tartışmaları sayesinde öğretmen adaylarını konuşma becerilerini aktif bir şekilde kullandığını ifade etmektedir. Sinan uygulamasını şu şekilde değerlendirmektedir:

“Öncelikle ben korkuyla girdim çünkü daha önceki sunum tecrübelerimde sürekli tepkiler olduğu için bunun korkusu vardı bende ama arkadaş olabildim hepsiyle. Daha önce tepki veren kişilerin katılımını sağladım. Onun mutluluğunu çok çok yaşıyorum, sunumdan çok keyif aldım. Süreç çok güzeldi, çok önemliydi. Sürekli araştırdık makaleler okuduk, en önemlisi düşün düşün düşün, ne anlatabilirim, nasıl yapabilirim, nasıl etkinlik geliştirebilirim diye. Zor ama güzel çünkü öğreniyorsun, araştırıyorsun. Ben bunu biliyorum bunu söyleyeyim demiyorsun, belli bir taslak yok elinde. O, araştırdıklarından düşünerek sorular üretiyorsun, bu yönden güzeldi, öğrenciler düşündü yani arkadaşlarımız düşündü. Mesela birini söz hakkı verdim arkadaşımın bana dediği şeydi: Ben köşeye çekilmişim beni görme falan diye ama nasıl bir soruydu? Beni derse katan bir soruydu dedi. Araştırma noktasında eksik kaldığımı düşünüyorum hâlâ. Farklı sorular da üretebilirdim. Hani kavram haritasında sürekli sıkılıyorduk ya neden sürekli bu kavram haritası yeter artık diye. Çok sıkıcı gelmişti bana. Ama şunu anladım o an o soruları sorarken belki saçmalamış olabilirim çünkü ilk kez olan bir şey. Ben çok iyi soru sorabilen biri değilim ama en azından aklıma gelen şey neydi biliyor musunuz? O, dersten önce çizdiğim kavram haritası gözümün önüne geldi. Kavram haritasında çizdiğim bütün kavramlar gözümün önündeydi. Soracağım soruları da onlara dayanarak sordum. Derste bir de şunu farkettim. Bir arkadaş sürekli ona laf atıyor, onu söylüyor, bunu söylüyor. Bence olması gereken kişilikti o anda. Onun için yanlış bir öğretmen adayı öyle yapmaması gerekiyor ama genel itibarıyla düşündüğümüz zaman olması gereken bir tip. İllaki biri çıkacak konuşacak, huzursuzluk verecek, dersin dikkatini bozacak o arkadaş o hareketleri yaparken biz de dengeyi sağlamayı öğrendik. Nasıl tepki verebileceğimizi, sınıfı nasıl susturabileceğimizi kırmadan çünkü tepki verdiğimde arkadaş da niye ben susuyorum diye tepki verdi. Bende o esnada nasıl kırmadan cevap verebilirim diye bir düşünme süresi geçirdim. Bu da iyi bir tecrübe oldu.

Sinan, yaşadığı sürecin kendisi için çok iyi bir deneyim olduğunu ifade etmekte ve bu süreçte öğretmenlikle ilgili birçok özyeterlik kazandığını belirtmektedir. Hasan, uygulamadan sonra düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:



*“Gerçekten uygulama çok zevkliydi ve birilerine gidip yardımcı olurken kavram haritası gerçekten gözümüzün önündeydi. Onu yazdım, akşam kavram haritasıyla epey uğraştım hatta en iyiyi yapabilmek için tekrar tekrar yaptım ben onu. Çizdiğim özellikler, alt kelimeler geldi. Başlıklar geldi. Onlara göre söyledim. Arkadaşlar da biz burasını düşünmemiştik dediler. Derste bir kişi hariç sınıfın hepsi söz aldı. Onlar da alıştılar konuşmaya, kendi aralarında tartışmaya başladılar. Dikkatimi çeken bir nokta ise üç senedir sınıf arkadaşlarımla beraberim ilk defa böyle yoğun katılımlı bir ders gerçekleştirdik. Bu da beni mutlu etti. Diğer sunumlar şöyle oluyor. Evde gidip çalışıyorsun, sınıfta sunumu yapıyorsun onlar da dinliyorlar her zaman, başka bir şey yok yani ya da slayt da görsel de koysan öğrenci kendi fikrini söylemedikçe senin o söylediklerini öğrenmiyor yani. Görsel bir nebze katkı sağlayabilir. Bu derste yaptığımız sunumları sürekli yapsak soru sormamız da gelişir, nerde ne soru soracağını da bilirsin, onların bilgilerini nasıl ortaya çıkaracağını da bilirsin.”*

Hasan, uygulama sürecinin kendisini çok etkilediğini belirtmekte ve bu sunumun diğer sunumlardan farkını ortaya koymaktadır. Bu yüzden bu tarz yapılacak sunumların da öğretmen adaylarının özyeterliklerini geliştireceğini ifade etmektedir. Osman kendi tuttuğu günlüğünde uygulama sürecini şu şekilde ifade etmektedir: *“İki dönem benzer şekilde ders yaptık. Fark olarak şu vardı. İkinci dönem biz daha fazla aktiftik. Bize şu şekilde ders işleyin, şöyle yapın, böyle yapın diye söylüyorlar ama hiçbir derste nasıl olacağını görmüyoruz. Bu bakış açısıyla baktığımızda ders güzeldi. Biz bu derste daha farklı ne yapabilirizi düşündük aslında. Diğer derlerde yaptığımız sunumlarda ise belli klasik işte internetten indiriyoruz, sonra çıkıp anlatıyoruz. Bu dersten farklı olarak gerçekten arkadaşlara bir şeyler anlatmaya çalıştık. Sorularla yönlendirmeye çalıştığımız için ders aslında bizim için daha zordu. Dersi sorularla sürdüreceksiniz bir de hazırlıklı değiliz böyle bir şeye. Biz bu şekilde ders işlememiştik hiç. Yani hazırlıklı olmadığımız için bize zor geldi bu süreç.”* Dersin özellikle özyeterlik yönünde değişen Osman bu açıdan bakıldığında uygulamaların başarılı olduğu kanaatinde.

#### 4.5.Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutumla İlgili Nicel Bulgular ve Yorum

ADE uygulamalarının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediklerini tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak “Özel Öğretim Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının ÖÖY dersine yönelik tutumlarının deney ve kontrol grubunda farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeğin ön test sonuçlarına t-testi uygulanmıştır.

Tablo 51  
ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S   | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|-----|----|------|------|
| Deney   | 36 | 3.03      | .32 | 71 | 0.48 | 0.63 |
| Kontrol | 37 | 3.07      | .33 |    |      |      |

Tablo 51 incelendiğinde öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubunda hem de kontrol grubunda uygulamaya katılan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının başlangıçta eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalaması 3.03 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ölçeği puan ortalaması 3.07’dir. Grupların ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının eşit düzeyde olduğu görülmektedir.

Ön test düzeyleri eşit olan iki grubun ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeği son test ve ön test testlerinde elde ettikleri puanların tanımlayıcı istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 52  
ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testine ve Son Testine İlişkin Tanıtıcı İstatistikler

| Gruplar | Ön test |           |     | Son test |           |     |
|---------|---------|-----------|-----|----------|-----------|-----|
|         | N       | $\bar{X}$ | S   | N        | $\bar{X}$ | S   |
| Deney   | 36      | 3.03      | .32 | 36       | 4.52      | .31 |
| Kontrol | 37      | 3.07      | .33 | 37       | 4.01      | .25 |

Tablo 52 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön test puan ortalamaları 3.03 iken, son testte bu ortalama 4.52'ye çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının başlangıçtaki derse yönelik tutumları 3.07 iken, son test puan ortalamaları 4.01'e çıkmıştır. Her iki grupta da bir yükseliş görülürken deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından yüksek olduğu gözükmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubundan farklılaşmasının sebebi deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımıyla yapılan öğretim olduğu söylenebilir. Deney grubunda yapılan ön test puan ortalamalarına göre derse yönelik tutumları orta seviyede olan öğretmen adayları, son test puan ortalamalarına göre daha yüksek bir seviyeye ulaşmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunda orta düzeyden iyi düzeye bir geçiş olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her iki grupta da ders işleniş yöntemi, derse karşı tutumu olumlu yönde etkilerken deney grubunda yer alan öğretmen adayları derse karşı daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi "kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur" yokluk hipotezini sınıadığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.

Tablo 53  
ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Box Testi Sonuçları

| Box's M | F    | sd1 | sd2        | p     |
|---------|------|-----|------------|-------|
| 2.94    | 0.95 | 3   | 930523.052 | 0.414 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene Testidir.

Tablo 54  
*ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Levene Testi Sonuçları*

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p    |
|----------|------|-----|-----|------|
| Ön test  | 0.18 | 1   | 71  | 0.66 |
| Son test | 2.14 | 1   | 71  | 0.14 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde edildikten sonra ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ön test ve son test sonuçlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 55  
*ÖÖY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

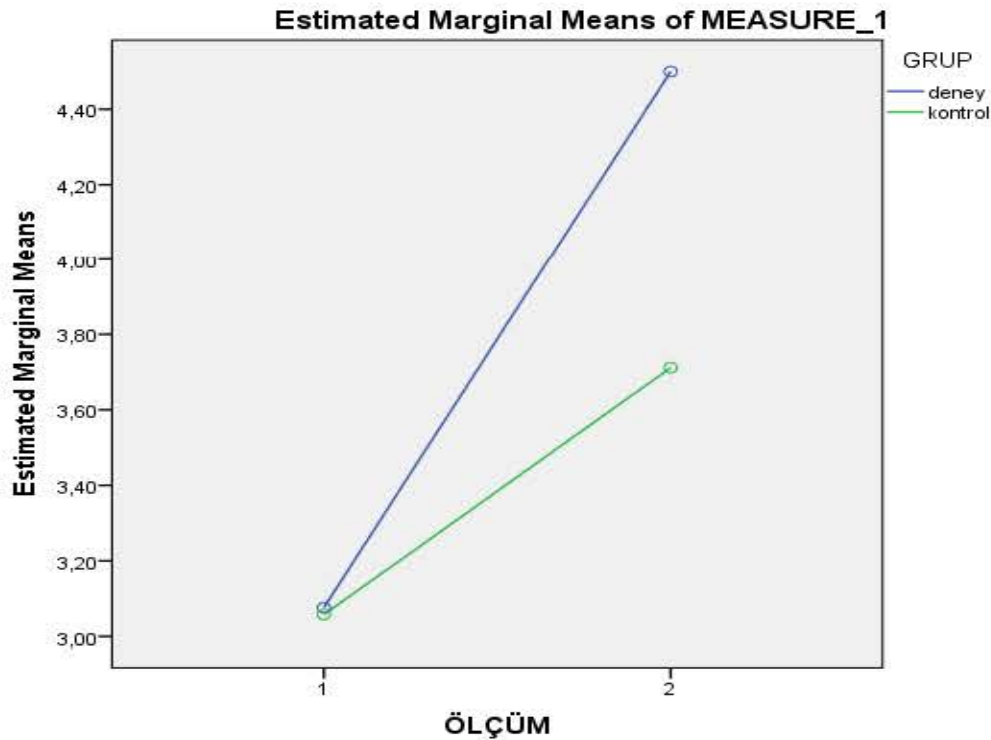
| Varyansın Kaynağı        | KT    | sd | KO    | F      | p     |
|--------------------------|-------|----|-------|--------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 5.93  | 1  | 5.93  | 48.67  | 0.000 |
| Hata                     | 8.65  | 71 | 0.12  |        |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 39.39 | 1  | 39.39 | 504.04 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 5.41  | 1  | 5.41  | 69.23  | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 5.54  | 71 | 0.07  |        |       |

Tabloda yer alan *ölçüm* ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $F_{(1,71)} = 504.04$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır. Grupların ÖÖY dersine yönelik tutumları her iki grupta da ön test ölçümlerine göre yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* ön test son test ölçümlerine göre gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmektedir. Bu bölüm incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test puan ortalamaları dikkate alındığında derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(1-71)}= 69.23, p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablodaki grup bölümünde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ( $F_{(1-71)}= 48.67, p<0.05$ ). Yani gruplarda elde edilen tüm puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 3. ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deney grubunun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 56  
*ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 1.47      | 0.46 | 71 | 6.41 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 0.84      | 0.36 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (1.47), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (0.84) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımının ÖÖY dersinde uygulanmasının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarındaki etkililiğini tespit etmek amacıyla verilere kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit edilmesi gerekmektedir. Ön test ile gruplar arası etkileşimi tespit etmek amacıyla ön test puanlarına ortalamalarına regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 57  
ÖÖY Dersi Tutum Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken     | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması              | F    | p    |
|--------------|-----------------|----|---------------------------------|------|------|
| Grup         | 0.64            | 1  | 0.64                            | 6.53 | .013 |
| Ön test      | 0.19            | 1  | 0.19                            | 1.98 | .164 |
| Grup*Ön test | 0.29            | 1  | 0.29                            | 2.94 | .091 |
| Hata         | 6.84            | 69 | 0.09                            |      |      |
|              | R = 0.501       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.479 |      |      |

Tablo incelendiğinde *Grup\*Ön test* satırında verilen bilgilere göre regresyon doğrularının eğimlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 58  
ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Ön Testi Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F   | p    |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|------|
| Gruplar Arası     | 0.02            | 1  | 0.025              | .23 | .632 |
| Grup İçi          | 7.61            | 71 | 0.107              |     |      |
| Toplam            | 7.64            | 72 |                    |     |      |

Tablo 58 incelendiğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 59  
*ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 4.50     | 4.51                 |
| Kontrol | 37 | 3.91     | 3.91                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların derse yönelik tutumları ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 60  
*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş ÖÖY Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 0.22            | 1  | 0.22               | 2.18  | .14  |
| Grup                | 6.46            | 1  | 6.46               | 63.43 | .000 |
| Hata                | 7.13            | 70 | 0.10               |       |      |

Tablo 60 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeği son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının ÖÖY dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### **4.6.Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutumla İlgili Nitel Bulgular ve Yorum**

Nicel veriler dikkate alındığında ÖÖY dersini alan deney ve kontrol grubu öğrencileri derse karşı olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Deney grubunda



yer alan ve ADE yaklaşımının uygulandığı grup derse karşı daha olumlu bir tutum içerisinde. Bu bölümde nicel verilerin gösterdiği bu tabloyu, öğrenci günlükleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğünden, yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan nitel verilerden elde edilen bilgilerle karşılaştırdık ve nitel verilerin nicel verileri destekleyip desteklemediğini tespit etmeye çalıştık.



Şekil 28. Derse Yönelik Tutumla İlgili Oluşan Kod Listesi

Yukarıdaki şekil incelendiğinde öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutum beslemelerinin 11 nedeni bulunmaktadır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde Zehra isimli öğrenci dersin özellikle düşünme becerileri ve iletişim artırması yönüyle olumlu bir tutum oluşturduğunu ifade etmektedir:

*“Özel Öğretim Yöntemleri dersi yaratıcı ve eleştirel düşünen insanlar çıkarıyor ortaya. Farklı bakış açılarını görerek bilgileri boyutlandırıyor. İnsanların kendilerini ifade edebilmelerine ortam hazırlıyor. Sosyal iletişimin artmasına fayda sağlıyor.*

Öğrencinin derse bu bakış açısıyla bakması özellikle düşünme becerilerini kazandırması açısından derse karşı olumlu bir tutum beslediğini ifade etmesi önemlidir. Özellikle sınıf içerisinde yapılan soru-iddia-delil uygulamaları öğrencilerin düşünme

becerilerini daha fazla kullanmalarını sağlamaktadır. Sınıf içerisinde yapılan küçük grup-büyük grup tartışmaları öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmalarını sağlamakta ve bu tartışmalar sayesinde öğrenciler hem farklı bakış açıları kazanmakta hem de kendilerini ifade etme olanağı vermektedir. Betül, ÖÖY dersiyle ilgili tutumunu şu şekilde belirtmektedir:

*“Bu derse ilk başlarda severek gelmiyordum. Saçma ve gereksiz geliyordu. Fakat sonra ne yapmak istediğimizin farkına vardım. Farkına vardıktan sonra sıkılmadım, eğlenceli geçti. Klasik ders işleme tarzı dışında bir ders işlemek mutlu etti.”*

ADE uygulamalarında öğrenciler bu yaklaşıma karşı öncelikle direnç oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin üşüncelerini dile getirmesi, kendi sözcükleriyle o konuda ne biliyorsa onu ifade istemesi onlar için bir direnç sebebi oluyor. Öncelikle birkaç hafta çevresinde derste ne olduğunu anlamaya çalışıyorlar. Başkalarının düşünceleri ifade etmesi, konu hakkında tartışması farklı gelirken bir taraftan da saçma ve gereksiz geliyor fakat dersin amacını anladıktan sonra dersle ilgili bir farkındalık oluştuğundan sonra öğrencilerin derse karşı tutum ve ilgisi artmaya başlıyor.

Asya, derse karşı tutumunun her geçen gün arttığını ifade etmekte ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Dersin işleniş amacını algılamamız uzun sürdü. Ancak soru-cevap, ikna, iddia delil yöntemleri, ders içinde tartışma, kendini ifade edebilme şansı, ders sürecinin bizzat içinde hissetme gibi yönlerden bakılırsa bence çok güzeldi.”*

Öğrenci kendini sürecin bizzat içerisinde hatta merkezinde yer aldığını fark edince derse karşı ilgisi daha da derinleşmiştir. Kısa bir açıklama olmasına rağmen süreçte, dersi bir cümleyle ifade etmiştir. Emine düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Bu ders bizim yaşantımıza ters geldi. Bilmediğimiz bir şeymiş meğer soru sormak, eleştiri yapmak. Farklı geldi bir anda bu ders alışkın değildik ve karşı koymaya çalıştım sanırım en başlarda anlayamadım. Sonra amacı anladık ama işte farklılığa alışamadık hemen sanırım. Düşündüğüm hâlde bile öğrendim artık eğitimin bu ders gibi olması gerektiğini.”*

Emine, dersin yaşantılarıyla ters olduğunu ifade etmektedir. Soru sormayı bile basite alan öğrencilerin, kendilerinin soru sormayı bilmediklerini ifade etmektedirler. Hatta öğrenciler eleştirel düşünmenin, karşısındakini yerden yere vurmak olduğunu sanırken bu tanımı değiştirmek öğrencilere farklı gelmiştir. Öğrenci direnç gösterdiğini açıkça ifade etmekte ve dersin amacını anladığı hâlde farklılığına alışamadığını ifade etmektedir. Emine, “düşündüğüm hâlde öğrendim” diyerek daha önce derslerde çok düşünme fırsatı verilmediğini de açıkça ifade etmektedir.

Ali derse karşı tutumunu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Özel öğretim yöntemleri I-II dersini şöyle açıklayayım: Dersin klasik formatlardan farklı oluşu düşünmenin ve düşüncenin ortaya konulduğu bir yanının olması. Ben kendi fikrim ya da başkalarının fikirlerini kuru kuruya savunmadan ya da karşı çıkmadan önce düşünmeyi öğrendim. İzlediğimiz filmlerle ya da konuştuklarımızla her öğrencinin özel olduğunu, kendine has özellikleri olduğu ve buna göre öğrendiği ya da öğrenmediğini fark ettim. Öğretmenin bazen etkili bazen de etkisiz kalması gereğini öğrendim. 3 yıl boyunca dişe dokunur, meslek hayatına bir adım yakınmış gibi hissettiren tek dersim buydu.”*

Ali, kendi fikrini veya başkalarının fikrini desteklemeden önce düşünmeyi öğrendiğini ifade etmekte kendilerini derslerde özel olduklarını, öğrenme ilgili algılarında bir değişim olduğunu ifade etmektedir. Hasan, Ali'nin düşüncelerine paralel olarak uygulamaların etkili olduğunu günlüğünde şu şekilde ifade etmektedir: *“Ders bitti eve giderken yol boyunca mükemmel soruyu düşündüm. Daha önce duyduğum mükemmel soruları hatırlamaya çalıştım ve bir şeyi farkettim aslında mükemmel soru cevabını bildiğimiz sorudur (11.10.2012, Öğrenci günlüğü).”*

Ali, dersle ilgili tutumunda bir değişiklik olduğunu ifade edip düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Derste amacımız o konuyu öğrenmek değildi. Konu amaç değil araçtı. Bunu anladıktan sonra dersin işleniş yöntemi beni daha çok ilgilendirdi. Yapılandırıcı yaklaşımın ne olduğunu diğer derslerde de hocalarımızla konuştuk. Artık bu şekilde eğitim-öğretim yapılacağını söyledikleri hâlde, biz diğer derslerde geleneksel yöntemle ders işledik. İşin aslına bakılırsa, yapılandırmacı yaklaşımı bile geleneksel yöntemle anlattılar. Özel öğretim*

*yöntemlerinde de yapılandırıcı yaklaşımı konuştuk. Diğer derslerle karşılaştırdığımda biz yapılandırmacı yaklaşımı bu derste uygulamaya çalıştık. Hocamız da yapılandırmacı yaklaşımın hedeflediği öğretmen özelliklerini taşıyordu. Soru soran, cevabı vermeyip düşündüren bir hocamız vardı. Hocamızın böyle olması beni düşündürdüğü için dersi eleştirel bir bakış açısıyla dinlememi sağladı.”*

Öğrencinin özellikle derse giren hocaların yapılandırmacı eğitimi bile geleneksel yöntemlerle anlattığını ifade etmesi çok çarpıcı bir düşünmedir. Bu derse karşı olumlu tutum geliştirmenin sebebini derste yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya çalışmaları olarak ifade etmekte bu yönüyle bu dersi diğer derslerden ayırmaktadır. Öğrenci görüşlerine şu şekilde devam etmektedir:

*“Ders boyunca yerinde oturan, konuşmayan, hocaların her söylediğini not alan bir öğrenci olmadım. Hocaların söylediklerini dinledim ama bunların üstüne söylemem gereken şeylerin olması gerektiğini düşündüm. Dersin böyle işlenmesi, dersi diğer derslerden farklı olarak değerlendirmeme neden oldu. Öğretmen merkezli olmayan, tamamen öğrenci merkezli bir ders işledik. Bizim ne düşündüğümüzün önemli olduğunu düşünüyorum çünkü günlükler yazdık. Bizi yazacaklarımız konusunda sınırlayan bir şey yoktu. Olumlu olumsuz düşüncelerimizi yazdık. Diğer derslerde bizler pek olumsuz değerlendirme yapamadık ki yapmayız da. Hocalarımızın elinde not gibi bir tehdit olduğu için genelde olumsuz düşüncelerimizi bastırırız. Özel öğretim yöntemleri dersinde bunu yaşamadık. Ders içinde de sonrasında da herkes düşüncesini rahatlıkla söyledi. Ben bu derse ve dersin hocasına, diğer derslere göre daha dürüst davrandım. Yeri geldiğinde ödev yapmak istemediğim zamanlar oldu ama bu ders ve bu hoca bunu hak etmez diyerek yaptım. Bu ders benim en dürüst davrandığım ders oldu diyebilirim.”*

Seyit, bu derste öğrenci rolündeki değişim olduğunu ifade etmekte, dersin öğrenci merkezli olduğunu nedenleriyle açıklamaktadır. Bu derste dürüst davrandım demesi diğer derslerde öğrenciymiş gibi yaptığının bir göstergesidir.

“ Ben düşünen bir insan mıyım?” diye sordum kendime. Düşünmek hayata devam edecek kadar kararlar almak değildir. “Ben etrafımda olup bitenleri düşünüp, değerlendiriyor muyum?” diye düşündüm. Düşünüyordum fakat daha çok düşünmem gerektiğini anladım. Dersi soru cevap şeklinde işledik. Gruplar ders anlatırken farklı yöntemleri ve teknikleri kullanarak etkinlik yapsalar da dersin temeli soru cevap şeklindeydi. Sorulara verdiğimiz cevapları kendi cümlelerimizle ifade etmekle beraber en az üç kaynak belirtip farklı düşünceleri değerlendirdik. Bu bizim sorularımızın cevaplarına kanıtlar göstermemizi sağladı. Bunu yapmak söylediğim şeyleri sağlam delillere dayandırmam gerektiğini öğretti. Öbür türlü herhangi bir doğruluğu olmayan cevaplar verecektim. Karşımdaki insan cevabıma “Neye göre, kime göre böyle?” sorusunu sorduğunda benim verecek bir cevabım olmayacaktı. Dersin en başarılı yanlarından biri buydu. Söylediklerimi sağlam delillere dayandırmam gerektiğini öğrendim.

Seyit, ADE yaklaşımıyla dersin nasıl işlendiğini ifade etmekte, bu yaklaşımla ders işlemenin derse olumlu tutum sergilemesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Ahmet bu düşüncelere paralel olarak günlüğünde derse karşı tutumunu şu şekilde dile getirmektedir: “Bugün bu dersi aldığım için kendimi şanslı ve bu dersi almayan diğer öğrencilerden de farklı hissettim (11.10.2012, Öğrenci günlüğü).

Şeyma'nın derste farklılığın oluşmasının nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

*Bu ders diğer derslerden tabiki de farklıydı. Bir kere dersi işleyişimiz yönünden farklı bir ders oldu. Çoğu zaman elbette farklı olduğu için eğlenceliydi, ilgi çekiciydi. Çokça grup çalışması içinde olması aktif olmamız açısından çok yararlıydı. İkinci dönem de bizzat kendimiz bu işleyişe katılarak büyük tecrübe kazandık. Bu tecrübeden eleştirel yorumlar aldık böylece kendimizi daha iyi değerlendirmiş olduk. Bu tecrübede ilk defa sorular ve cevaplar üzerine konuyu dağıtmadan bir ders işlemeye çalıştık. Etkinlikleri sınıfa bizzat biz uyguladık, biz yönettik, sınıf yönetimini ve etkinlikleri bizzat yaşayarak öğrendik. Her işlediğimiz konuyu yazarak daha kalıcı hâle getirmeye çalıştık. Ayrıca kamtlamaya çalışarak yani delillendirerek de beynimizde kalıcı yer edinmesini sağladık, bilgiyi teoriklikten kurtardık. Sadece çok fazla form*

*doldurmaktan sıkıldık ama bunun iyi yanı da kendimizi iyi ifade etmemiz oldu. Sınıf birinci dönem birbiriyle tartışmayı, birbirini dinlemeyi öğrendi. Herkes düşüncesini söyledi. Demokrasi oluşturulmaya çalışıldı. Tabi bunun bazen ayarı kaçtı ama tabî ki böyle bir ortamı yönetmek oldukça zordu. Diğer derslerimizdeki düz anlatım veya sadece slâyt dayalı anlatım söz konusu değildi. Yapılandırıcı eğitim yaklaşımın çokça izleri görüldü. Gerçek anlamda olmasa da tamamen bize dönük bir ders yapılmaya çalışıldı. En güzeli de birey olarak herkese ayrı bir yaklaşımın olmasıydı yani samimi bir ortam vardı. Öğrendiğimizi kendimiz bile anlamadık çoğu zaman fark etmeden öğrendik. Öğrenmeden zorunda olduğumuz için değil. Böyle daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdik. Yaratıcılığımız gelişti. Çünkü sıra dışı etkinlikler yaptık. Çoğu zaman da başta amacını bilmeden yaptık bu sayede ilgi çekiciydi. Kısacası kendimize büyük yatırımlar yapabildiğimiz, özgün, yenilikçi bir çalışma oldu. Bunun etkilerini öğretmen olunca göreceğimi düşünüyorum.*

Öğrenci dersin farklı olduğunu ifade ederken bilgiyi teoriklikten kurtardık demesi dikkat çekicidir. Öğrencinin diğer derslerdeki ders işleniş tarzından slayta dayalı veya düz anlatım diye bahsetmesi de ilgi çekicidir. Öğrenmenin ders ortamında zorunluluktan çıkıp kendi istekleriyle olması da dikkat çekicidir. Öğrencinin kendimize yatırım yaptık demesi ve bu derste yaptıklarının kendilerini için faydalı olacağına inanması önemlidir.

Ebubekir, ÖÖY dersini diğer derslerle karşılaştırarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bu dersin diğer dersin girdiğimiz derslerle benzer yönü, diğer derslerde de bir hocanın ve öğrencilerin olması, bir sınıfın bulunmasıydı. Bu ders 3 yıldır gördüğüm diğer tüm derslerden olağanca farklıydı öğrencilerin her anı bir kamerayla kayıt altına alınıyordu. Başlangıçta bizim pek ne olduğunu anlayamadığımız, hatta nasıl bir ders bu, biz ne öğreniyoruz ne faydası var diye eleştirel sunmuştuk. Sonraları derslerde arkadaşların sunumları ve hep birlikte ortaya çıkan paylaşımlarla gördük ki biz Türkçe dersini sınıftaki her öğrenciyi ve ilgi alanlarını, sorunları, sıkıntıları göz önüne alarak nasıl fire vermeden bir ders işleyebiliriz bunun yol ve yöntemi nedir, bunlar üzerinde çalıştığımızı fark ettik. Belki de yol ve yöntemden ziyade düzensizliğin*

*içerisinde düzen kurmayı, tartışmayı, soru sormayı, deliller sunmayı ve sunduğumuz delilleri neye dayanarak verdiğimiz ispatı gerçek anlamda kavramaya çalıştık. Derste sıkıldığım anlar oldu hiç konuşmayan arkadaşların derse katılmayı çalışılması başta bana çok sıkıcı gelmişti bunun için tek gerekli açıklamam da: ‘Onu öyle kabullendik, öyle işte daha fazla uzatmasak. Kaybetmeyi kendi seçmişse biz ne yapabiliriz burada dakikalarca onun konuşmasını beklemek çok saçma’ Bunu düşünmeyi bıraktığım gün dersin eğlenceli geçtiğine tanık oldum özellikle grupla işbirliği içerisinde yapılan etkinlikler de son derece eğlendim. Özetle Özel Öğretim yöntemleri dersi sadece 1 yılın değil bence 4 yılın dersi olmalı.”*

Öğrencinin diğer derslerle benzer yönünün sınıftaki öğrenciler ve hocanın olmasını söylemesi gayet ilginç bir yaklaşımdır. Öğrencinin düşüncelerini genel olarak incelendiğinde öğrendiklerini Türkçe dersleri için uyarlaması yönünden faydalı olup belli bir farkındalığa ulaşması da önemlidir. Derslerin hem öğretici hem de eğlendirici olması öğrencinin derse karşı tutumunu yansıtması açısından önemlidir. Gökhan’ın dersle ilgili düşünceleri şu şekildedir:

*Özel öğretim Yöntemleri dersinin adını duyduğumda özel teknikler öğreneceğimizi zannettim. Derse girdiğimde bu durumun dersi kapsadığını fakat dersin bunun ötesinde bir şey olduğunu gördüm. Çünkü sınıftaki her öğrencinin özel olduğunu kavradım. Sadece belli öğrenciler değil ÖÖY dersinde herkesin özel olduğunu farkettim ve biz bu deriş nasıl verebiliriz bu özel yöntemlerle, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak. Dersin eksik gördüğüm bir tarafı yoktu. Ders farklı geldi çünkü ilk defa soru-iddia-delil kavramlarını kullandık. Bizim aslında her zaman bir iddiamız varmış ama her konuyla ilgili, hiçbir zaman bir delilimiz yokmuş. Bu derste bunu öğrenmiş olduk. Mükemmel soru nedir, nasıl oluşturulur? Mükemmel bir sorumuz olursa bu soruya karşılık daha iyi bir iddia ve delil oluşturulabilir.*

Seyfi’nin ders hakkındaki düşünceleri ve derse yönelik tutumunu şöyle ifade etmektedir:

*Mükemmel denilebilecek bir dersti. Çok büyük keyif aldım ve Türkçe dersi öğretiminde çok güzel etkinlikler uygulamalar yapılabileceğine dair bir*

*inancım oldu. Bir öğretmenin sadece öğretici değil aynı zamanda çocuklardan çok şey öğrenecek biri olduğunu düşünmeye başladım. Aslında bu işi öğretmenlerin kendi kendilerine zorlaştırdıklarını, hayatı sınıfa getirirlerse ölü ders işleme sürecini bırakırlarsa çok daha güzel olacağını düşündürdü bu ders bana. Aslında bu ders bana düşündürdü ve kendimi ders bitip yurda gittiğimde bile düşünür buldum.*

Öğrencinin dersi mükemmel olarak nitelendirmesi derse yönelik olumlu bir tutum geliştirdiğinin göstergesidir. Öğretmenin aynı zamanda öğrenen olması ifade etmesi dersin kazanımları açısından oldukça önemlidir. Bu yaklaşımla ders işledikten sonra öğretmenlerin derste yapılan öğretimi kendilerinin zorlaştırdığını ifade etmesi yaklaşımın başarılılığı açısından önemlidir. Öğrencinin ders sonunda bile bu ders sayesinde düşünmeye devam ettiğini söylemesi yaklaşımının etkisinin derste değil ders sürecinde de devam ettiğini göstermektedir.

Ömer, dersle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Özel öğretim yöntemleri dersimizde biz, yazılı bir metne ya da bir kitaba bağlı kalmadık. Buna rağmen konularımızı işledik çünkü farklı uygulamalar kullanmıştık. Bunlar dersi sıkıcı olmaktan kurtardı bence. Çünkü biz bugün neler yapacağız diye merak ederdik. Diğer derslerden farklıydı çünkü derste çoğunlukla bizler konuşma, tartışma hâlindeydik. Yeni yöntem ve tekniklerin öğrencilerin başarıları için daha iyi olduğunu düşünüyorum çünkü böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri yaratıyor ve öğrenmenin gereklerini kavriyorlar. Öğrenciyi aktif tutan öğretim yöntemlerini bende bir öğretmen adayı olarak destekliyorum. Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yapmış olduğumuz etkinlikler güzeldi. Bir de hocamızın verdiği konuları yeni yöntemler kullanarak hazırladık, sonrada grupça bir ders işleme süreci geçirdik. Özellikle bunun da çok faydalı olduğunu söyleyebilirim. Derste bizi birbirimizle yarıştıracak bir sınav soru sistemi içinde değildik. Bu nedenle fikrimizi düşüncelerimizi özgürce söyleme ve tartışma ortamı buluyorduk. Başarılı olup olmadığımı arkadaşlarıma ya da bizi gözlemleyen hocamıza sormak gerekir. Tüm bunlar hepimizin rahat olmasını sağladı. Farklı öğretim yöntemlerini kullanmamız ve hâkimiyetin öğrenciye ait olması Özel Öğretim Yöntemleri dersine olumlu tutum geliştirmemize büyük katkısı oldu.”*



Ömer, dersi bir bütün olarak ele aldığı anda derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bütün bir ders sürecinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Volkan, derse yönelik tutumunu şu şekilde ifade etmektedir.

*“Dersten önce normal bir tutum içerisindeydim. Bekleyelim görelim mantığı vardı. Açıkçası bu derste diğer dersler gibidir düşüncesiyle geldim. Bu derste sürekli bir aktivite vardı. Ödevler vardı ama not alma korkusuyla olan bir ödev sistemi yoktu. Ben bununla ne öğrenebilirim acaba? Bak bu farklı bir konu benim hayatımla ilgili bir konu. Ödevler bizim hayatımızla ilgiliydi. Onlar da zaten zevkle yaptım. Önceden araştırmadan oku geç mantığı vardı bende ve arkadaşlarımda. Yazmış olmak için yazıyorduk bazı şeyleri. Bu derste ise araştırdım. Ayşe diye bir arkadaşımız var sınıfta daha önceleri sınıfta pek konuşmazdı ve bunu açık açık ben konuşmak istemiyorum diye dile getirirdi. Ahmet diye bir arkadaş var grubumuzda. Ödevlerini yapmayan deyim yerindeyse sallamayan bir çocuk ama bizi gördükçe ben de bir şeyler yapayım diyor. Boş duramıyor bizimle beraber sınıf ortamında tartışıyor düşüncelerini beyan ediyor, görüş alışverişi yapıyoruz, farklı kaynaklardan fikirler elde ediyoruz. Tartışmalarımız öğrencilere farklı bakış açıları kazandırıyor. Tek bir çerçeveden bakmıyor, farklı bir çerçeveden bakıyor. İddia-delil de araştırmalarımızı doğru kaynaklardan, doğru şekilde bilgi edinmemizi sağlıyor.”*

Ahmet, yazdığı günlükte ders işleme sürecini farklı bir şekilde ifade etmektedir. *“Bakacak olursak işlenen ders bir puzzle tamamlamaya benziyordu. Bize temel şeklin ne olduğu söylenmedi fakat verilen büyük kavram vardı bu kavrama uygun parçalar üzerinde konuşup uygun olan yerlere yerleştirdik. Benim için oldukça güzel geçen bir süreçti bu (07.03.2013, Öğrenci günlüğü)”*.

Deney grubunda yer alan öğrenciler görüşlerini bu şekilde açıklarken kontrol grubundaki öğrencilerin görüşleri de önemlidir.

Kontrol grubunda yer alan Hasan ders hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleri genel itibarıyla güzel bir şekilde geçti. Derslerde yaptığımız uygulamalarla kendimizi değerlendirebilme fırsatı*

*bulduk. Zaten bana göre ders anlatımı yerine bu derste yaptığımız uygulamayla eksikliklerimizi görerek, kendimizi hangi noktalarda düzeltmemiz gerektiği şansını bize vermiştir. Ama dersi konularla ilgili biraz daha tartışmacı bir düşünceyle işleyebiliriz çünkü tartışacak konuları daha iyi anlayabiliriz.”*

Öğrencinin ders içerisinde tartışmanın eksik olduğunu söylemesi önemlidir. Öğrencilerin özellikle bahar dönemindeki ders için vurgu yapmaları önemlidir. Bahar döneminde kontrol grubunda da uygulamalar yapılmış, uygulamalar da mikroöğretim tekniği kullanılarak yapılandırmacı eğitim anlayışındaki öğretmenin özellikleri derslerde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Ayşe, dersle ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Bu dersin bizim için çok verimli olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar bizim uygulamalarımız yapılandırıcı öğretime tam anlamıyla uymasa da elimizden geleni yaptık en azından farklı olabilmek için çaba sarf ettik. Uygulama yapılırken kameraya çekilmemiz ve daha sonrasında yanlışlarımızı görmemiz bu dersi en etkili yapan yönlerden birisiydi. Hem sizin hem arkadaşlarımızın değerlendirme yapması başkalarının yorumunu almak kendimi geliştirebilmek ve yanlışlarımı görebilmem için büyük fırsat oldu.*

Ayşe, uygulamaların yapılandırmacı eğitim anlayışına çok uymadığını ifade etse de yine de dersin güzel geçtiğini ifade etmekte ve özellikle mikroöğretimin yapıldığı bahar dönemine ait dersin daha faydalı geçtiği görüşündedir.

Mehmet'in dersin yetersiz kaldığını ifade etmekte ve düşüncelerini bu doğrultuda ifade etmektedir:

*“Bu ders kapsamında sunumlar yapılması bir anlamda iyiydi ancak yetersiz kaldığını düşünüyorum yine de. Yapılan çalışmalar öncekilerin tekrarı ya da benzeri niteliğindedir. Güzel çalışmalar da çıktı elbette ancak çok yaratıcı düşünemediğimizi düşünüyorum.”*

Mehmet, derste benzer etkinliklerin yapıldığı görüşünde olup özellikle yaratıcı düşüncelerini sağlayıcı etkinliklerin olmadığı görüşündedir.

Asya, derse karşı tutumuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Biz öğretmen adayları olarak bize bir eğitimcinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgiler, öneriler, davranış kalıpları öğretilseydi ve yaptığımız etkinliklerle birbirini tamamlayıp dersler daha verimli hâle gelebilecekti.”*

Asya'nın derste belli davranış kalıplarının öğretilmesinin ders sürecinde daha faydalı olacağı inancındadır. Bilginin derslerde daha ön planda olması taraftarıdır.

Ayşe'nin ders hakkındaki tutumu günlüğüne şu şekilde yansımaktadır: *“Bu dersten sık sık bahsedeceğim. Bu ders sayesinde sınıf daha da kaynaştı birbirine. Sıraların iç içe olması az çok herkesin söz hakkı alması, samimiyet bunun sebepleri içerisinde sayılabilir (04.10.2012, öğrenci günlüğü). Sıdika, 10.12.2012 tarihinde yapılan dersi günlüğüne şu şekilde aktarmıştır: “Derste ilgilimi çeken derse girdiğimizde elimize verilen düğmeler oldu. Bunlarla ne yapacağımı uzun süre merak ettim ardından kartonlara düğme hakkında yazdıklarımız, bu yazılanlardan hareketle sıfat konusuna bağlamamız bana çok değişik geldi. Fazla düşündürücü olması ve kullanılan materyal merak unsurumu artırdı (Öğrenci günlüğü). Hasan günlüğünde “Derste ilgilimi çeken sınıfın katılımlı bir şekilde derse katılmasıdır (06.12.2012, Öğrenci günlüğü)” dersin karşı diğer arkadaşlarının tutumundan bahsetmektedir. Melek, “Dersin görsel, işitsel ve sözlü tartışma olarak işlenmesi bence çok güzel (06.12.2012, Öğrenci günlüğü)” sözleriyle uygulamanın son haftalarında bile derse yönelik tutumlarının arttığını ifade etmektedir.*

Öğretmen adaylarının dersle ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla 28 haftalık kamera kayıtları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulamalara aktif bir şekilde katıldığı, derslere katılımın yüksek olduğu, derse gelemeyecek olanların telefonla araştırmacıyı arayıp özür durumlarını bildirerek derse katılmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla ADE uygulamaları öğretmen adaylarının derse katılımlarını artırmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ise kamera kayıtlarında derslerde isteksiz oldukları derslerin sonuna doğru esnemelerin arttığı görülmektedir.

Araştırmacı günlüğünde öğretmen adaylarının derse olan tutumlarını şu şekilde ifade etmektedir: *“Öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde sınıf içerisinde yapılan tartışmaların evlere taşınması derse yönelik tutumlarının artmasında en büyük etken olarak gözükmektedir. Ders sonunda öğrencilerden aldığım dönütlerle dersi daha*

*eğlenceli hâle getirmeye çalışıyorum. Bu durum öğretmen adaylarının derse olan tutumlarının artmasında da önemli bir rol oynamaktadır (araştırmacı günlüğü)”*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin düşüncelerini karşılaştırdığımızda ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında farklılıkların olduğu açıktır. Bu farklılıkların sebebi ise öğrencilerdeki değişimdir. Özellikle sürecin uzun tutulmasının sebebi öğrencilerdeki değişimin kısa sürede gerçekleşemeyeceğini düşünülmesidir. Öğrenciler uzun vadede özellikle deney grubu öğrencileri değişimin yaşandığı görülmekte bu değişimde derse yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir.

#### **4.7.Eleştirel Düşünme Testiyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum**

Öğretmen adaylarına verilen ADE yaklaşımı eğitimlerinin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini etkileyip etkilemediklerini tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına ön test ve son test olarak “*Cornell Eleştirel Düşünme Testi*” uygulanmıştır. 52 maddeden oluşan testte öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme becerilerini tespit etmeye yönelik maddeler vardır. Bu maddelerin bazıları birden fazla düşünme becerisiyle ilgilidir. Testte yer alan 15 madde anlamlandırma becerisiyle ilgili, 10 madde varsayım kurma becerisiyle ilgili, 4 madde gözlem ve kaynağın güvenilirliği becerisiyle ilgili, 24 madde tümdengelim becerisiyle ilgili, 18 madde de tümevarım becerisiyle ilgilidir. Her bir beceriyle ilgili ayrıntılı analizler yapıp tablolaştırılmıştır.

##### **4.7.1.Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Bulgular ve Yorum**

Cornell eleştirel düşünme testi ilk uygulama sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test sonuçlarına t-testi uygulanmıştır.

Tablo 61  
*Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 19.4      | 3.72 | 71 | 0.39 | 0.69 |
| Kontrol | 37 | 19.8      | 4.22 |    |      |      |

Tablo 61 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda uygulamaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri başlangıçta eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ortalamalarını dikkate aldığımızda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puan ortalaması 19.4 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi puan ortalaması 19.8'dir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri bakımından eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Ön test düzeyleri eşit olan iki grubun son test ve ön test testlerinde elde ettikleri puanların tanımlayıcı istatistikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 62

*Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Ön Test Son Test İstatistik Sonuçları*

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 19.44     | 3.72 | 36       | 27.80     | 4.68 |
| Kontrol | 37      | 19.81     | 4.22 | 37       | 23.83     | 3.84 |

Tablo 62 incelediğinde deney grubunun eleştirel düşünme becerisine ait ön test puan ortalaması 19.44 iken, son testte bu ortalama 27.80 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisine ait ön test puan ortalaması 19.81 iken, son testte bu ortalama 23.83 düzeyine çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının Son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde eleştirel düşünme becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan öğretimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi “kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur” yokluk hipotezini sınadığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.

Tablo 63  
*Eleştirel Düşünme Testi Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 2.89    | 0.93 | 3   | 930523.05 | 0.42 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 64  
*Eleştirel Düşünme Testi Levene Testi Sonuçları*

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p    |
|----------|------|-----|-----|------|
| Ön test  | 0.83 | 1   | 71  | 0.36 |
| Son test | 0.87 | 1   | 71  | 0.35 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra Cornell Eleştirel Düşünme testinden elde edilen ön test ve son test ortalama puanlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 65  
*Eleştirel Düşünme Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı        | KT      | sd | KO      | F      | p     |
|--------------------------|---------|----|---------|--------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 118,32  | 1  | 118,32  | 5,16   | 0.026 |
| Hata                     | 1625,59 | 1  | 22,89   |        |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 1400,11 | 1  | 1400,11 | 123,69 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 171,37  | 1  | 171,37  | 15,14  | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 803,63  | 71 | 11,31   |        |       |

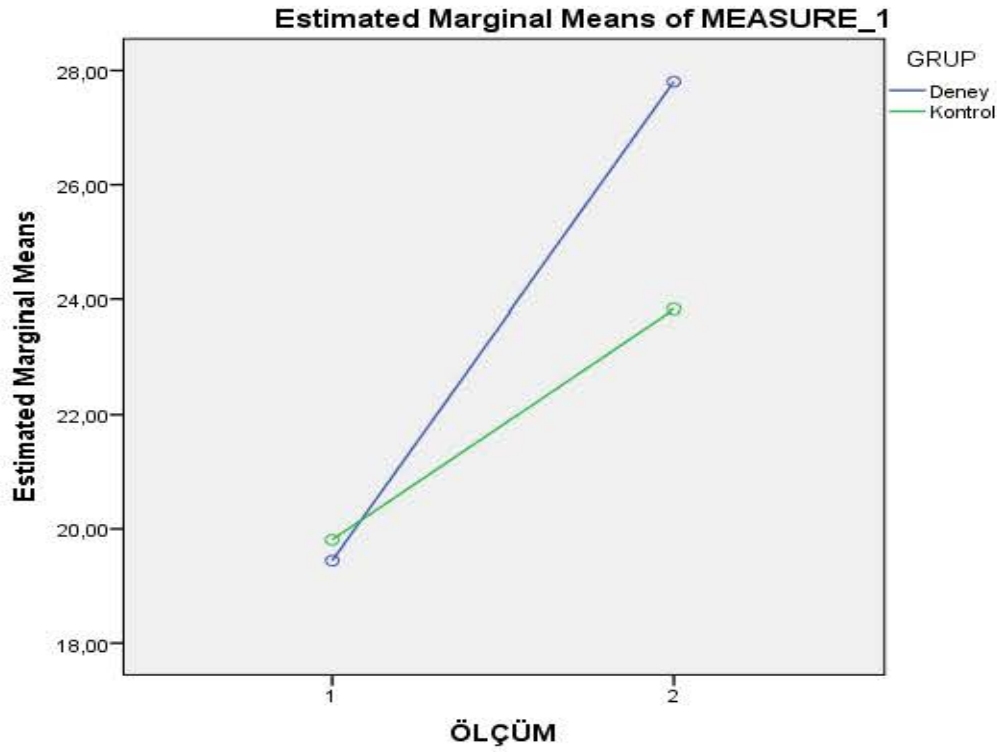
Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını

incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)}= 123.69$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön test sonuçlarından yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu satır incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözükmektedir ( $F_{(1-71)}= 15.14$ ,  $p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Tabloda grup bölümünde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yani gruplarda elde edilen tüm puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin daha üst düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1-71)}= 5.16$ ,  $p<0.05$ ).

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 4. Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 66

*Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 8.36      | 4.54 | 71 | 3.89 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 4.02      | 4.95 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (8.36), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (4.02) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, kontrol grubundaki



öğretmen adaylarına göre daha üst düzeydedir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla verilere kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşimi tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 67

*Eleştirel Düşünme Becerisinin Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F     | p    |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|-------|------|
| Grup              | 3.31            | 1  | 3.31                            | 0.20  | .653 |
| Ön test           | 165.12          | 1  | 165.12                          | 10.15 | .002 |
| Grup*Ön test      | 28.48           | 1  | 28.48                           | 1.75  | .190 |
| Hata              | 1122.51         | 69 | 16.26                           |       |      |
|                   | R = 0.293       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.262 |       |      |

Tablo 67 incelendiğinde *Grup\*Ön test* satırında verilen bilgilere göre regresyon doğrularının eğimlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 68

*Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F   | p    |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|------|
| Gruplar Arası     | 2.44            | 1  | 2.44               | .15 | .696 |
| Grup İçi          | 1128.56         | 71 | 15.89              |     |      |
| Toplam            | 1131.014        | 72 |                    |     |      |

Tablo 68 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin eleştirel düşünme ön test ve son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 69

*Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 27.80    | 27.87                |
| Kontrol | 37 | 23.83    | 23.77                |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların eleştirel düşünme becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 70

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Eleştirel Düşünme Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 149.66          | 1  | 149.66             | 9.10  | .004 |
| Grup                | 306.23          | 1  | 306.23             | 18.62 | .000 |
| Hata                | 1151.006        | 70 | 16.44              |       |      |

Tablo 70 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel düşünme becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda kullanılan ADE

yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### 4.7.2. Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Cornell eleştirel düşünme testinde toplam 52 madde bulunmaktadır. Bu 52 maddenin içerisinde 15 madde anlamlandırma ile ilgili becerileri ölçmektedir. Öğretmen adaylarının bu 15 maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak ön test verilerine göre öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara t-testi uygulanmıştır.

Tablo 71

*Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 4.36      | 1.37 | 71 | 0.47 | 0.63 |
| Kontrol | 37 | 4.51      | 1.38 |    |      |      |

Tablo 71 incelendiğinde öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi alt boyutuyla ilgili ön test puan ortalamasına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda uygulamaya katılan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi düzeyleri başlangıçta eşit düzeydedir. Grupların ortalamalarını dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi düzeyi 4.36 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi düzeyi 19.8'dir.

Tablo 72

*Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları*

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 4.36      | 1.37 | 36       | 7.0       | 2.15 |
| Kontrol | 37      | 4.51      | 1.38 | 37       | 5.7       | 1.74 |

Tablo 72 incelendiğinde deney grubunun anlamlandırma becerisine ait ön test puan ortalaması 4.36 iken, son testte bu ortalama 7.0 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol

grubunun anlamlandırma becerisine ait ön test puan ortalaması 4.51 iken, son testte bu ortalama 5.7 düzeyine çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde anlamlandırma becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının anlamlandırma düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi “kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur” yokluk hipotezini sınıadığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.

Tablo 73  
*Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutu Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 4.08    | 1.32 | 3   | 930523.05 | 0.26 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 74  
*Anlamlandırma Becerisi Alt Boyutu Levene Testi Sonuçları*

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p    |
|----------|------|-----|-----|------|
| Ön test  | 0.16 | 1   | 71  | 0.68 |
| Son test | 1.68 | 1   | 71  | 0.19 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra anlamlandırma alt boyutuyla ilgili maddelerden elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

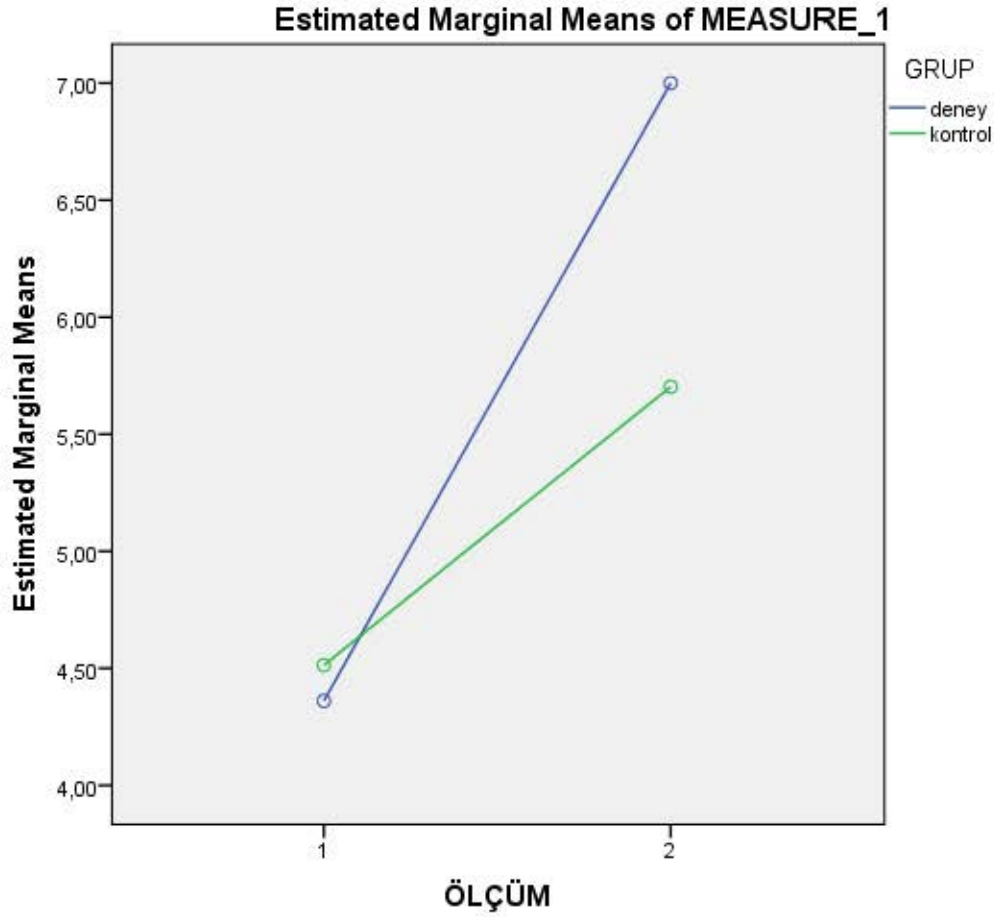
Tablo 75  
Anlamlandırma Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

| Varyansın Kaynağı        | KT     | sd | KO     | F     | p     |
|--------------------------|--------|----|--------|-------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 11.95  | 1  | 11.95  | 3.15  | 0.08  |
| Hata                     | 269.28 | 71 | 3.79   |       |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 133.69 | 1  | 133.69 | 68.78 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 19.17  | 1  | 19.17  | 9.86  | 0.002 |
| Hata (Ölçüm)             | 137.99 | 71 | 1.94   |       |       |

Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelediğinde öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)} = 68.78$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu bölüm incelediğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlandırma becerisi son test-ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu söylenebilir. ( $F_{(1-71)} = 9.86$ ,  $p < 0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerileri ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 5. Anlamlandırma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 76

Anlamlandırma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 2,63      | 1,86 | 71 | 3,14 | 0,002 |
| Kontrol | 37 | 1,18      | 2,06 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (2.63), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (1,18) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi düzeyleri, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla ilerlemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımının deney gurunda yer alan öğretmen adaylarının anlamlandırma becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının anlamlandırma becerisi üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşim tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 77  
*Anlamlandırma Becerisinin Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F    | p    |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|------|------|
| Grup              | 2.92            | 1  | 2.92                            | 0.88 | .349 |
| Ön test           | 32.66           | 1  | 32.66                           | 9.92 | .002 |
| Grup*Ön test      | 12.88           | 1  | 12.88                           | 3.91 | .052 |
| Hata              | 227.05          | 69 | 3.29                            |      |      |
|                   | R = 0.249       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.217 |      |      |

Tablo 77 incelendiğinde *Grup\*Ön test* satırında verilen bilgilere göre regresyon doğrularının eğimlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 78

*Anlamlandırma Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F   | p    |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|------|
| Gruplar Arası     | 0.42            | 1  | 4.24               | .22 | .639 |
| Grup İçi          | 135.54          | 71 | 1.90               |     |      |
| Toplam            | 135.97          | 72 |                    |     |      |

Tablo 78 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin anlamlandırma becerisi ön test ve son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 79

*Anlamlandırma Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 7.00     | 7.03                 |
| Kontrol | 37 | 5.70     | 5.66                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların anlamlandırma becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının anlamlandırma becerilerine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş başarı puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.



Tablo 80

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Anlamlandırma Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 31.79           | 1  | 31.79              | 9.10  | .003 |
| Grup                | 34.19           | 1  | 34.19              | 18.62 | .002 |
| Hata                | 239.93          | 70 | 3.42               |       |      |

Tablo 80 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş anlamlandırma becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının anlamlandırma becerilerini olumlu yönde etkilediğini söylenebilir.

#### 4.7.3.Gözlem Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Cornell eleştirel düşünme testinde yer alan 4 madde gözlemle ilgili becerileri ölçmektedir. Öğretmen adaylarının bu 4 maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara t-testi uygulanmıştır.

Tablo 81

*Gözlem Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 0.72      | 0.65 | 71 | 0.69 | 0.49 |
| Kontrol | 37 | 0.83      | 0.76 |    |      |      |

Tablo 81 incelendiğinde öğretmen adaylarının gözlem becerisi alt boyutuyla ilgili ön test verilerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubunda uygulamaya katılan öğretmen adaylarının gözlem becerisi düzeylerinin başlangıçta eşit olduğu görülmektedir. Grupların ortalamalarını dikkate alındığında deney grubunda yer alan

öğretmen adaylarının gözlem becerisi düzeyi 0.72 iken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının gözlem becerisi düzeyi 0.83'dür.

Tablo 82

*Gözlem Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları*

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 0.72      | 0.65 | 36       | 2.41      | 0.80 |
| Kontrol | 37      | 0.83      | 0.76 | 37       | 1.05      | 0.99 |

Tablo 82 incelediğinde deney grubunun gözlem becerisine ait ön test puan ortalaması 0.72 iken, son testte bu ortalama 2.41 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun anlamlandırma becerisine ait ön test puan ortalaması 0.83 iken, son testte bu ortalama 0.76'ya inmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde gözlem becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan öğretimin öğretmen adaylarının gözlem yapma düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi "kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur" yokluk hipotezini sınamadığı için bu analiz yapılmadan önce Box Testi yapılmıştır.

Tablo 83

*Gözlem Becerisi Alt Boyutu Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 2.65    | 0.85 | 3   | 930523.05 | 0.46 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 84  
Gözlem Becerisi Alt Boyutu Levene Testi Sonuçları

| Grup  | F | sd1 | sd2  | p     |
|-------|---|-----|------|-------|
| 0.078 | 1 | 71  | 0.78 | 0.078 |
| 0.078 | 1 | 71  | 0.78 | 0.078 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra Cornell Eleştirel Düşünme testinden elde edilen ön test ve son test ortalama puanlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 85  
Gözlem Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

| Varyansın Kaynağı        | KT    | sd | KO    | F     | p     |
|--------------------------|-------|----|-------|-------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 14.18 | 1  | 14.18 | 0.70  | 0.00  |
| Hata                     | 49.93 | 1  | 3.79  |       |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 33.30 | 1  | 33.30 | 52.60 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 19.93 | 1  | 19.93 | 31.48 | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 44.95 | 71 | 0.63  |       |       |

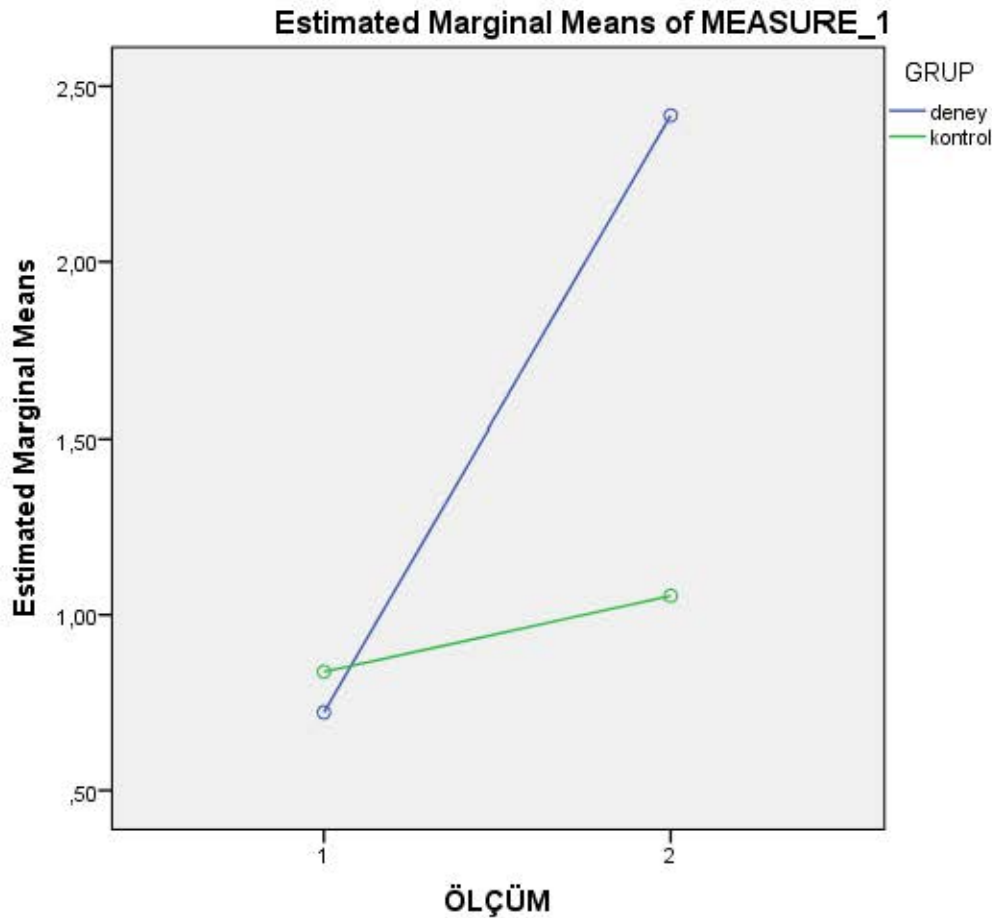
Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)} = 52.60$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu satır incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test gözlem

becerisi ortalama puanları arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ( $F_{(1,71)}= 31.48, p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının gözlem becerileri ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablodaki grup bölümünde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatikselsel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani gruplarda elde edilen tüm puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının gözlem becerilerinin daha üst düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,71)}= 0.70, p<0.05$ ).

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 6. Gözlem Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 86

*Gözlem Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 1.69      | 0.98 | 71 | 5.61 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 0.21      | 1.25 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (1.69), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (0.21) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının gözlem becerisi düzeylerinin, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımı uygulanmasının öğretmen adaylarının gözlem becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının gözlem becerisi üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit edilmesi gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşim tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 87  
Gözlem Becerisini Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması              | F     | p   |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|-------|-----|
| Grup              | 13.22           | 1  | 13.22                           | 15.64 | .00 |
| Ön test           | 0.22            | 1  | 0.22                            | 0.26  | .61 |
| Grup*Ön test      | 0.14            | 1  | 0.14                            | 0.16  | .68 |
| Hata              | 58.32           | 69 | 0.84                            |       |     |
|                   | R = 0.370       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.342 |       |     |

Tablo 87 incelendiğinde *Grup\*Ön test* satırında verilen bilgilere göre regresyon doğrularının eğimlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 88  
Gözlem Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F   | p   |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar Arası     | 0.24            | 1  | 0.24               | .47 | .49 |
| Grup İçi          | 36.24           | 71 | 0.51               |     |     |
| Toplam            | 36.49           | 72 |                    |     |     |

Tablo 88 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin anlamlandırma becerisi ön test ve Son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 89  
Gözlem Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 2.41     | 2.42                 |
| Kontrol | 37 | 1.05     | 1.05                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların gözlem becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının gözlem becerilerine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş gözlem becerileri ortalama puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 90  
Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Gözlem Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | .17             | 1  | .17                | 0.20  | .652 |
| Grup                | 34.04           | 1  | 34.04              | 40.75 | .002 |
| Hata                | 58.47           | 70 | .83                |       |      |

Tablo 90 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş gözlem becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının gözlem becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### 4.7.4. Tümevarım Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Cornell eleştirel düşünme testinde yer alan 18 madde tümevarım ilgili becerileri ölçmektedir. Öğretmen adaylarının bu 18 maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara t-testi uygulanmıştır.

Tablo 91  
Tümevarım Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 8.1       | 2.33 | 71 | 0.61 | 0.54 |
| Kontrol | 37 | 8.4       | 2.52 |    |      |      |

Tablo 91 incelendiğinde öğretmen adaylarının tümevarım becerisi alt boyutuyla ilgili iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubu uygulamaya katılan öğretmen adaylarının tümevarım becerisi düzeyleri başlangıçta eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ortalamalarını dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümevarım becerisi puan ortalaması 8.1 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümevarım becerisinin puan ortalaması 8.4'tür.

Tablo 92  
Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 8.1       | 2.33 | 36       | 10.88     | 1.87 |
| Kontrol | 37      | 8.4       | 2.52 | 37       | 8.18      | 2.65 |

Tablo 92 incelendiğinde deney grubunun tümevarım becerisine ait ön test puan ortalaması 8.1 iken, son testte bu ortalama 10.88 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun tümevarım becerisine ait ön test puan ortalaması 8.4 iken son testte bu ortalama 8.18 düzeyine çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde tümevarım becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının tümevarım beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi "kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur" yokluk hipotezini sınıadığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.



Tablo 93  
Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 1.77    | 0.57 | 3   | 930523.05 | 0.63 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 94  
Tümevarım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

| Grup     | F | sd1 | sd2 | p    |
|----------|---|-----|-----|------|
| Ön test  | 1 | 71  | 0.8 | 3.12 |
| Son test | 1 | 71  | 0.7 | 3.34 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra tümevarım alt boyutundan elde edilen ön test ve son test ortalama puanlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 95  
Tümevarım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

| Varyansın Kaynağı        | KT     | sd | KO     | F     | p     |
|--------------------------|--------|----|--------|-------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 51.15  | 1  | 51.15  | 0.70  | 0.038 |
| Hata                     | 815.68 | 1  | 11.48  |       |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 256.44 | 1  | 256.44 | 73.81 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 83.84  | 1  | 83.84  | 24.13 | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 246.66 | 71 | 3.47   |       |       |

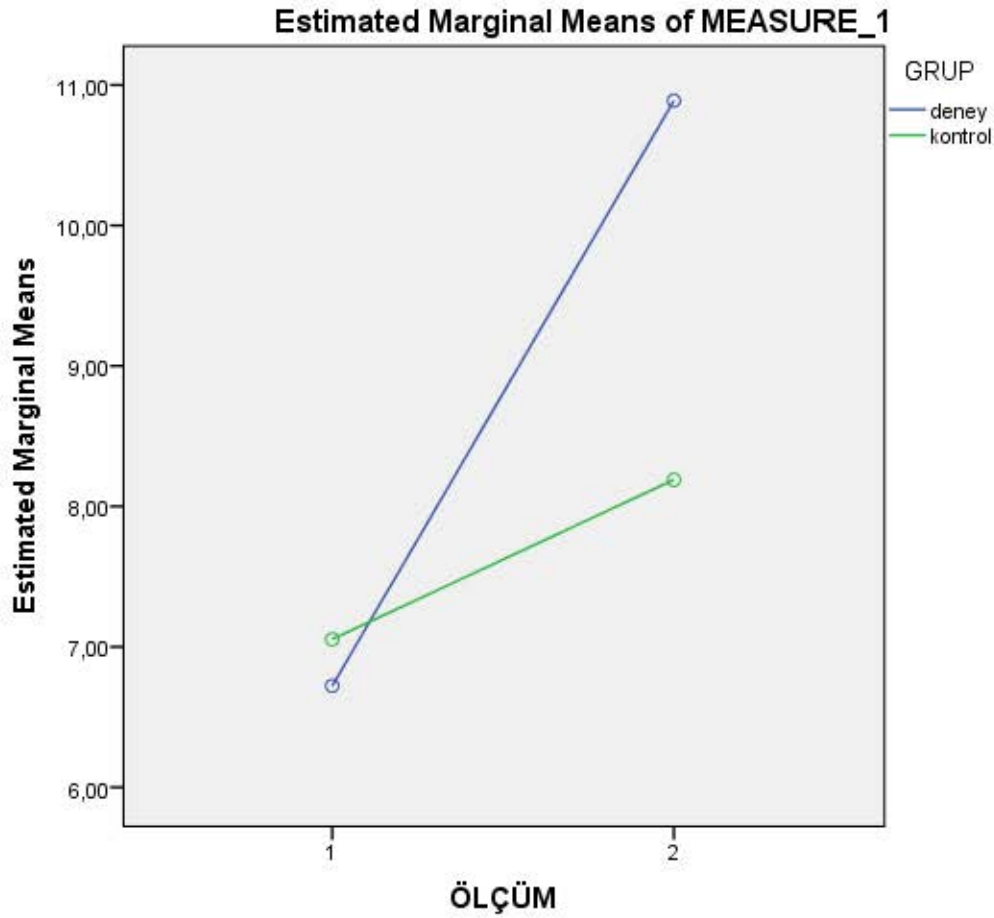
Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını

incelemektedir. Ölçüm sonuçlarını incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)}= 73.81$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu satır incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test tümevarım becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ( $F_{(1-71)}= 83.84$ ,  $p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümevarım becerileri ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablodaki grup bölümünde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının toplamıyla kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani gruplarda elde edilen tüm puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümevarım becerilerinin daha üst düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1-71)}= 24.13$ ,  $p<0.05$ ).

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 7. *Tümevarım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği*

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 96

*Tümevarım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 4.16      | 2.18 | 71 | 4.91 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 1.13      | 3.01 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (4.16), kontrol grubundaki ilerleme

puanlarının ortalamasından (1.13) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümevarım becerisi düzeyleri kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımı uygulanmasının öğretmen adaylarının tümevarım becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının tümevarım becerisi üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit edilmesi gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşim tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 97

*Tümevarım Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F     | p    |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|-------|------|
| Grup              | 22.90           | 1  | 22.90                           | 6.10  | .016 |
| Ön test           | 112.40          | 1  | 112.40                          | 29.93 | .000 |
| Grup*Ön test      | 0.003           | 1  | 0.003                           | 0.001 | .976 |
| Hata              | 259.07          | 69 | 3.75                            |       |      |
|                   | R = 0.492       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.470 |       |      |

Tablo 97 incelendiğinde gruplar ve ön test arasında regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 98

*Tümevarım Becerisi Ön test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F   | p   |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar Arası     | 2.009           | 1  | 2.009              | .20 | .65 |
| Grup İçi          | 685.114         | 71 | 9.649              |     |     |
| Toplam            | 687.123         | 72 |                    |     |     |

Tablo 98 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin anlamlandırma becerisi ön test ve son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 99

*Tümevarım Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 10.88    | 10.95                |
| Kontrol | 37 | 8.18     | 8.12                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların tümevarım becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının tümevarım becerilerine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş tümevarım becerileri ortalama puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 100

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tümevarım Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 118.15          | 1  | 118.15             | 31.92 | .000 |
| Grup                | 146.48          | 1  | 146.48             | 39.57 | .000 |
| Hata                | 259.08          | 70 | 3.70               |       |      |

Tablo 100 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş tümevarım becerisi son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının tümevarım becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### 4.7.5. Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Cornell eleştirel düşünme testinde yer alan 24 madde tümdengelim ilgili becerileri ölçmektedir. Öğretmen adaylarının bu 18 maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara t-testi uygulanmıştır.

Tablo 101

*Tümdengelim Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 8.14      | 2.75 | 71 | 0.45 | 0.65 |
| Kontrol | 37 | 8.48      | 3.41 |    |      |      |

Tablo 101 incelendiğinde öğretmen adaylarının tümdengelim becerisi alt boyutuyla ilgili iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubu uygulamaya katılan öğretmen adaylarının tümdengelim becerisi düzeyleri başlangıçta eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümdengelim becerisi düzeyi 8.14 iken, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının gözlem becerisi düzeyi 8.48'tir.

Tablo 102

*Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları*

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 8.14      | 2.75 | 36       | 14.25     | 2.39 |
| Kontrol | 37      | 8.48      | 3.41 | 37       | 11.64     | 2.85 |

Tablo 102 incelendiğinde deney grubunun tümdengelim becerisine ait ön test puan ortalaması 8.14 iken, son testte bu ortalama 14.25 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun tümdengelim becerisine ait ön test puan ortalaması 8.48 iken, son testte bu ortalama 11.64 düzeyine çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde tümdengelim becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan yaklaşımın öğretmen adaylarının tümdengelim beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi “kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur” yokluk hipotezini sınıadığı için bu analiz yapılmadan önce Box Testi yapılmıştır.

Tablo 103

*Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 7.54    | 2.43 | 3   | 930523.05 | 0.06 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 104  
Tümdengelim Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p    |
|----------|------|-----|-----|------|
| Ön test  | 0.42 | 1   | 71  | 0.51 |
| Son test | 1.52 | 1   | 71  | 0.22 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra tümdengelim altboyutundan elde edilen ön test ve Son test ortalama puanlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 105  
Tümevarım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

| Varyansın Kaynağı        | KT     | sd | KO     | F      | p     |
|--------------------------|--------|----|--------|--------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 46.34  | 1  | 46.34  | 5.25   | 0.069 |
| Hata                     | 626.44 | 71 | 8.82   |        |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 784.54 | 1  | 784.54 | 194.56 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 79.33  | 1  | 79.33  | 19.67  | 0.000 |
| Hata (Ölçüm)             | 286.29 | 71 | 4.03   |        |       |

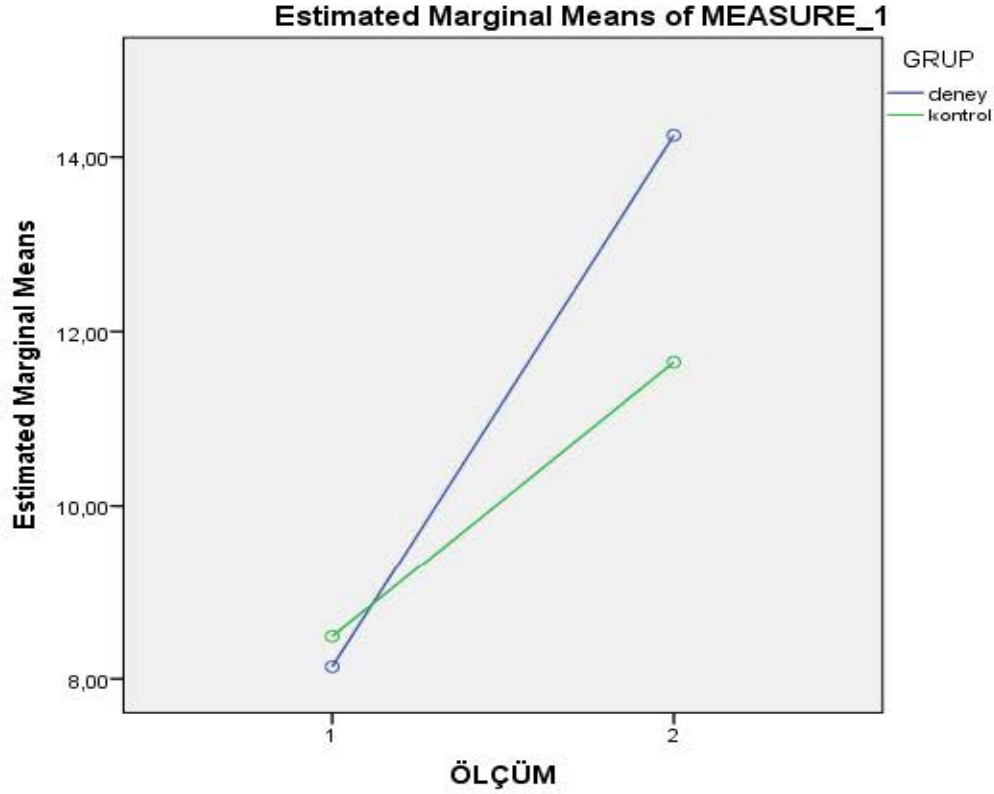
Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1-71)} = 194.56$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu satır incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test tümdengelim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu



söylenbilir ( $F_{(1,71)}= 19.67, p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tüm dengelim becerileri ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 8. Tüm dengelim Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 106

*Tüm dengelim Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 6.11      | 2.89 | 71 | 4.43 | 0,000 |
| Kontrol | 37 | 3.16      | 2.78 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (6.11), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (3.16) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tümdengelim beceri düzeyleri kontrol grubundaki öğretmen adaylarının göre daha fazla olduğu görünmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımı uygulanmasının öğretmen adaylarının tümdengelim becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının tümdengelim becerisi üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediği tespit edilmesi gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşim tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 107

*Tümdengelim Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F     | p    |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|-------|------|
| Grup              | 34.97           | 1  | 34.97                           | 5.79  | .019 |
| Ön test           | 64.14           | 1  | 64.14                           | 10.62 | .002 |
| Grup*Ön test      | 7.75            | 1  | 7.75                            | 1.28  | .261 |
| Hata              | 416.48          | 69 | 6.03                            |       |      |
|                   | R = 0.325       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.295 |       |      |

Tablo 107 incelendiğinde gruplar ve ön test arasında regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 108

*Tümdengelim Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F   | p   |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar Arası     | 2.20            | 1  | 2.20               | .37 | .54 |
| Grup içi          | 419.54          | 71 | 5.90               |     |     |
| Toplam            | 421.75          | 72 |                    |     |     |

Tablo 108 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan Regresyon Analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin anlamlandırma becerisi ön test ve Son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 109

*Tümdengelim Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 14.25    | 14.32                |
| Kontrol | 37 | 11.64    | 11.57                |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların tümdengelim becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının tümdengelim becerilerine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş tümdengelim becerileri ortalama puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 110

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Tümdengelim Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 68.94           | 1  | 68.94              | 11.37 | .001 |
| Grup                | 136.49          | 1  | 136.49             | 22.52 | .000 |
| Hata                | 424.23          | 70 | 6.06               |       |      |

Tablo 110 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş tümdengelim becerisi Son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının tümdengelim becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### 4.7.6. Varsayım Becerisi Alt Boyutuyla İlgili Bulgular ve Yorum

Cornell eleştirel düşünme testinde yer alan 10 madde varsayım ilgili becerileri ölçmektedir. Öğretmen adaylarının bu 10 maddeye verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak öğretmen adaylarının bu maddelere verdikleri cevaplara t-testi uygulanmıştır.

Tablo 111

*Varsayım Becerisi Ön Testine İlişkin t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p    |
|---------|----|-----------|------|----|------|------|
| Deney   | 36 | 2.80      | 1.45 | 71 | 0.73 | 0.46 |
| Kontrol | 37 | 3.05      | 1.45 |    |      |      |

Tablo 111 incelendiğinde öğretmen adaylarının varsayım becerisi alt boyutuyla ilgili iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuçlara göre hem deney grubu hem de kontrol grubu uygulamaya katılan öğretmen adaylarının varsayım becerisi düzeyleri başlangıçta eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının

varsayım becerisi puan ortalamaları 2.80 iken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının varsayım becerisi puan ortalamaları 3.05'tir.

Tablo 112

*Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Son Test Sonuçları*

| Gruplar | Ön test |           |      | Son test |           |      |
|---------|---------|-----------|------|----------|-----------|------|
|         | N       | $\bar{X}$ | S    | N        | $\bar{X}$ | S    |
| Deney   | 36      | 2.80      | 1.45 | 36       | 5.44      | 1.10 |
| Kontrol | 37      | 3.05      | 1.45 | 37       | 4.40      | 1.30 |

Tablo 112 incelendiğinde deney grubunun varsayım becerisine ait ön test puan ortalaması 2.80 iken son testte bu ortalama 5.44 düzeyine çıkmıştır. Aynı şekilde kontrol grubunun varsayım becerisine ait ön test puan ortalaması 3.05 iken son testte bu ortalama 4.40 düzeyine çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test sonuçlarına göre daha üst düzeyde varsayım becerisi kazandığı görülmektedir. Bu sonuçta deney grubunda uygulanan öğretimin öğretmen adaylarının varsayım beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi yapmanın önkoşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarını sağlamak için grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmamasıdır. Box testi “kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur” yokluk hipotezini sınadığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.

Tablo 113

*Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Box Testi Sonuçları*

| Box's M | F    | sd1 | sd2       | p    |
|---------|------|-----|-----------|------|
| 2.43    | 0.78 | 3   | 930523.05 | 0.50 |

Bu testte elde edilen  $p > 0.05$  çıkarsa bu analiz için önkoşul sağlanmış olur. Yukarıda belirtilen  $p > 0.05$  olduğunu göre tekrarlanan ölçümlü deneme düzeninde varyans analizi bu test için yapılabilir. Bu analizinin önşartlarından biri de Levene testidir.

Tablo 114  
Varsayım Becerisi Alt Boyutuna İlişkin Levene Testi Sonuçları

| Grup     | F    | sd1 | sd2 | p    |
|----------|------|-----|-----|------|
| Ön test  | 0.13 | 1   | 71  | 0.71 |
| Son test | 0.28 | 1   | 71  | 0.59 |

Tablodaki Levene testi sonucuna göre varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır ( $p > 0.05$ ).

Box ve Levene testi sonuçlarını elde ettikten sonra varsayım altboyutundan elde edilen ön test ve Son test ortalama puanlarıyla çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 115  
Varsayım Becerisi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

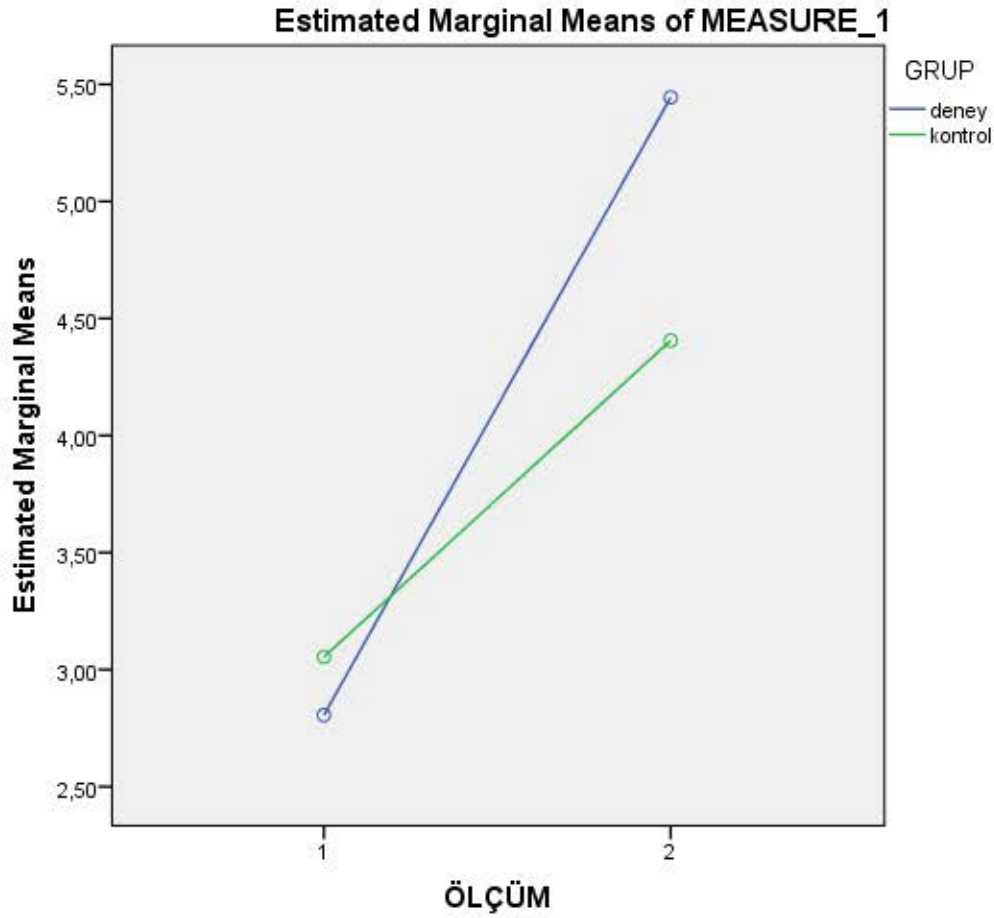
| Varyansın Kaynağı        | KT     | sd | KO     | F      | p     |
|--------------------------|--------|----|--------|--------|-------|
| Grup (Birey/Grup)        | 5.70   | 1  | 5.70   | 2.56   | 0.114 |
| Hata                     | 157.97 | 1  | 2.22   |        |       |
| Ölçüm (Ön test-Son test) | 145.26 | 1  | 145.26 | 108.14 | 0.000 |
| Ölçüm*Grup               | 15.12  | 1  | 15.12  | 11.26  | 0.001 |
| Hata (Ölçüm)             | 95.36  | 71 | 1.34   |        |       |

Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili veriler, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ( $F_{(1,71)} = 108.14$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuca göre hem deney hem de kontrol grubundaki son test sonuçları ön testlerden yüksek çıkmıştır. Grupların varsayım becerileri her iki grupta da ön test ölçümlerine göre yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan *Ölçüm\*Grup* satırındaki veriler gruplar arası farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. Bu satır incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında son test-ön test varsayım becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F_{(1,71)} = 11.26$ ,

$p < 0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının varsayım becerileri, ders sonunda kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Yukarıda tablolarda sayısal olarak gözlenen veriler aşağıda yer alan grafikte daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir.



Grafik 9. Varsayım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Sonuç Grafiği

Ölçümlere ilişkin grafik sonuçlarına göre ön testte birbirine yakın olan iki grup deneysel uygulamadan sonra birbirinden ayrılmaktadır. Grafik incelendiğinde deneysel grubun lehine bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 116

*Varsayım Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark Puanlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S    | sd | t    | p     |
|---------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Deney   | 36 | 2.63      | 1.45 | 71 | 3.35 | 0,001 |
| Kontrol | 37 | 1.35      | 1.79 |    |      |       |

Araştırmadan elde edilen fark puanlarının ortalamaları t-testi ile kıyaslandığında deney grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasının (2.63), kontrol grubundaki ilerleme puanlarının ortalamasından (1.35) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Bu analiz sonucuna göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının varsayım becerisi düzeyleri kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu görünmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak ADE yaklaşımı uygulanmasının öğretmen adaylarının varsayım becerilerini yükselttiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının varsayım becerisi üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediği tespit edilmesi gerekmektedir. Ön test ve gruplar arası etkileşim tespit etmek amacıyla anlamlılık testi yapılmıştır.

Tablo 117

*Varsayım Becerisiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması              | F    | p   |
|-------------------|-----------------|----|---------------------------------|------|-----|
| Grup              | 1.46            | 1  | 1.46                            | 1.04 | .31 |
| Ön test           | 6.62            | 1  | 6.62                            | 4.74 | .03 |
| Grup*Ön test      | .86             | 1  | .86                             | .62  | .43 |
| Hata              | 96.38           | 69 | 1.39                            |      |     |
|                   | R = 0.220       |    | Adjusted R <sup>2</sup> = 0.186 |      |     |



Tablo 117 incelendiğinde gruplar ve ön test arasında regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Bu sonuca göre verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 118  
*Varsayım Becerisi Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F   | p   |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar Arası     | 1.12            | 1  | 1.12               | .53 | .46 |
| Grup İçi          | 149.53          | 71 | 2.10               |     |     |
| Toplam            | 150.65          | 72 |                    |     |     |

Tablo 118 incelediğinde  $p > 0.05$  olduğu için ön test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Levene, Box testi sonuçları dikkate alındığında ve onlardan sonra yapılan regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre kovaryans analizinin varsayım becerisi ön test ve Son test sonuçları için uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı, verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 119  
*Varsayım Becerisi Ortalama Puanların Gruplara Göre Dağılımı*

| Grup    | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------|----|----------|----------------------|
| Deney   | 36 | 5.44     | 5.47                 |
| Kontrol | 37 | 4.40     | 4.38                 |

İki farklı gruba aynı ders farklı yaklaşımlar kullanılarak verilmiştir. Bu grupların varsayım becerisi seviyeleri ön test puanları kontrol edilerek karşılaştırılmak istenmiştir. Bu amaçla kovaryans analiziyle öğretmen adaylarının varsayım becerisine ait ortalama puanları ve puanların ön testlere göre düzenlenmiş ortalamaları tabloda verilmiştir. Düzeltilmiş varsayım becerileri ortalama puanları dikkate alındığında deney grubunda uygulanan yaklaşımın başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 120

*Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Varsayım Becerisi Ortalama Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı   | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön test (Regresyon) | 6.55            | 1  | 6.55               | 4.71  | .033 |
| Grup                | 21.55           | 1  | 21.55              | 15.51 | .000 |
| Hata                | 97.25           | 70 | 1.38               |       |      |

Tablo 120 incelendiğinde grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş varsayım becerisi Son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubunda uygulanan ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının varsayım becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### **4.8. Eleştirel Düşünme Testiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum**

Eleştirel düşünmenin bileşenleri içerisinde soru sorma, en önemli bileşen olarak görülmektedir. Sorulara verilen cevaplar yani soruların çözümlenmesi ve iddia-delil yoluyla süreç içerisinde düşünmenin inandırıcılığının artırılması eleştirel düşünmenin diğer bileşenleri içerisinde yer almaktadır (Yıldırım, 2013). ADE uygulamaları incelendiğinde uygulamaların soru-iddia-delil üçgeninde gerçekleşmesi ve bu uygulamalarda grup tartışmalarının, diyaloglarının olması eleştirel düşünme becerisi kazandırma açısından bu yaklaşımın önemli olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileriyle ilgili nicel verilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme becerilerinde ilerleme olduğu gözükmemektedir. Bu verileri nitel verilerle doğrulamak amacıyla, kamera kayıtlarından, günlüklerden ve görüşme kayıtlarından faydalanılmıştır.

Aylin kendisini eleştirel düşünme becerisi kazanmış bir birey olarak görmekte ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Dersin birinci ve ikinci döneminde; dersin işleniş şeklini eleştirel düşünme üzerine kurduk. İlk haftalarda mükemmel sorunu cevabımı aradık. İyi soru*

*sormanın iyi düşündürmek için en temel etken olduğunu anladık. Birinci dönem konularımızı hocamızın sorduğu sorulara cevaplar vererek işledik. Soru- cevap tekniği ile dersi işledik. Bu sırada sorulara herkes farklı cevaplar verdi. Herkes olayın başka yönünü görebiliyordu. Böylece birden farklı bakış açıları oluşuyordu. Farklı bakış açılarının olması eleştirel düşünmemizi sağladı. İzlediğimiz filmleri, videoları eleştirdik. Üzerinde konuştuk, kendimizce yorumladık. Ders tek konu, tek soru ve tek cevap şeklinde olsaydı, herkes aynı düşünür ve farklı düşünceler olmazdı. Yeri geldiğinde kendi düşüncelerimizi bile eleştirdik. Söylediğimiz şeyin başka bir açıdan nasıl olduğunu anladık. İkinci dönem grup olarak, hocamızın müdahâlesi olmadan ders anlattık. Sabit bir metin, sabit bir cevap olmadan sınıfın verdiği cevaplara yönelik, gruplar yeni sorular üretti. Bunun doğaçlama gelişmesi zaman zaman soru oluşturulmasında ve soruların kalitesinde sorunlar oluştursa da pratik düşünebilmeyi ve karar vermeyi öğrendik. Konulara yönelik sorular ve bunlara yönelik iddia ve delillerle farklı kaynaklara başvurduk. Böylece aynı sorulara farklı bakış açılarından cevaplar bulduk. Cevaplarımızı kanıtlayan bilgiler bulduk. Sıradan cevaplar bulmadık. Doğru olduğunu düşündüğümüz cevapları kanıtladık.*

Aylin, uygulamanın yapıldığı iki dönemi eleştirel düşünme becerilerini kazanma açısından yorumlamış, uygulamaların eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu açıkça ifade etmiştir.

Fatma, uygulama sürecinin eleştirel düşünme becerilerini kazanma açısından şu şekilde ifade etmektedir:

*Özel öğretim yöntemleri bir yıllık dersi bana eleştirel düşünmeyi öğretti. Çünkü düşüncelerimizi sürekli sınıfça paylaştık. Doğru düşünceyi tespit etmeye çalıştık. Düşüncelerimizi olumlu veya olumsuz olarak değerlendirdik. Her düşündüğümüzü söylemeyi onu bir delile ve ispata dayandırarak söylemeyi öğretti. Sınıfça birbirimizi dinlemeyi ve düşüncelerimizin doğruluğu konusunda birbirimizi etkilemeyi öğretti.*

Fatma, eleştirel düşünme becerileri açısından uygulamaları değerlendirdiğinde uygulamaların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği kanaatindedir. Özellikle

uygulamalar içerisinde sou-iddia-delil uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri kazanma açısından önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir.

Bengü, olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı, olaylar karşısında objektif olmayı, empati kurmayı ve sorgulamayı bu uygulamalar sayesinde ulaştığını belirtip düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Bu dersin benim eleştirel düşünmeme sağladığı katkı “en iyi” diye herkes için kesin bir yargı yokmuş farklı farklı iyiler varmış en iyi ancak ortak uzlaşımlarla oluşturabilirmiş. Yapacağım meslek içerisinde çok farklı durumlarla karşı karşıya kalacağımı olaylara bir nebze de olsa nasıl daha objektif bakabilirim, farklı açılardan nasıl görürüm, kısacası nasıl empati kurabilirim bunu sorgulamayı ve bunun üzerinde düşünmemi sağladı.”*

Hasan, uygulamaların özellikle soru oluşturma aşaması üzerinde durmakta, sorular sayesinde farklı bakış açıları kazandığını belirtip düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Özellikle beyin fırtınası ve mükemmel soru yönteminin çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Arkadaşlarımın konuya hiç fark etmediğim pencerelerden bakabildiğini benim de o konuda düşünmemi sağladılar. Ya da doğruluğuna kesin gözüyle bakılan fikirlerin aslında öyle olmadığını farklı bakış açılarıyla gördüm ve öğrendim.”*

Ayşe, ÖÖY dersini eleştirel düşünme becerisi açısından en yetkin ders olarak görmekte ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Bana, eleştirel düşüncenin bir kişide nasıl oluşturulabildiğini sorsalardı; onlara bizim özel öğretim dersinde yaptıklarımızı yapın derdim. Öğrenciye kendi fikrini, düşüncesini oluşturma, dile getirme ve yapma fırsatı verin. Gerekirse zorlayın sorularınızla sıkıştırın ama ona söylediklerinin ardındaki nedenleri bilmeyi öğretin derdim. Her sorunu ve soruyu araştırmayı, bilgileri seçmeyi ve ayırtmayı, nedenleri ve sonuçları gözeterek konuşmayı öğrenmesi gerek derdim. Çünkü biz özel öğretim dersimizde bunları kazandıracak etkinliklerle uğraştık. Bol bol yazdık, araştırdık, konuştuk, tartıştık, bu nedenle iki dönemde bu ders bizim eleştirel düşünmemize büyük fayda sağladığı tartışılmaz. Hatta derslerimizin bazılarında birbirimizin fikirlerini irdelerken hararetle tartışmalar içine bile girmiştik. Tabii bunlar*

*hatırlanır güzel şeylerdi. Dönem içinde bunun önemini kavrayamadım yeterince fakat şimdi derste yaptıklarımızın bizlere ne tür faydalar sağladığını daha iyi anlayabiliyor ve fark edebiliyorum. Eleştirel düşünme de bunlardan sadece biri bence...*

Esra, uygulamaların eleştirel düşünme üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade edip bu görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

*“İddia-delil kavramları eleştirel düşünmemize yardımcı oldu. Ev ödevleri yazma eğitimi, yazma becerilerimizi geliştirmemiz açısından iyiydi. Grup olarak çalışmak, işbirliği, sosyal becerilerimizi geliştirdi. Kamera çekimleri bazen rahatsız etti ama böyle olması gerekiyordu diye düşünüyorum. İlk defa böyle bir ders işledik bence iyiydi. Öğrenmenin kalıcı hâle geldiğini düşünüyorum. Yapılandırmacı yaklaşım adına bir adım atıldı bence.”*

Esra, uygulamaları hem eleştirel düşünme hem de bütüncül olarak ele almıştır. Sonuç olarak bakıldığında uygulamanın öğretmen adayları üzerinde etkisi olduğu açıktır.

Mehmet, uygulamanın eleştirel düşünme becerileri üzerinde katkısı olduğunu düşünüp bunu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Bizim bu derste yaptığımız ya da yapmaya çalıştığımız buydu sanki yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek. Öğrencilere kendi fikirlerini özgürce söyleme ve yapma fırsatı verirsek Türkçe dersinde eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirebiliriz. Kendimi eleştirel düşünen bir birey olarak görüyorum ve lisans derslerimde en başta Özel Öğretim dersi bu becerinin kazanılmasında etkili olmuştur.”*

Osman, uygulamanın eleştirel düşünememe nedenleri üzerinde durup nedenlerini şu şekilde ifade etmektedir:

*“Eleştirel düşündüğümü söyleyebilirim. Bu da aldığımız eğitimden kaynaklanıyor sanırım. Lisans derslerinde bu becerileri kazanmamızı sağlayacak özel öğretim yöntemleri dışında bir ders söyleyemem.”*

Nazlı, uygulamaların eleştirel düşünme becerisi açısından etkili olduğunu düşünmekte özellikle sorgulama, iddia ve delilin eleştirel düşünme becerisini kazandırmada etkili olduğunu savunmakta ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

*Eleştirel düşünmekte bilgi, beceri, davranış vs. sorgulamak vardır. Videodan hareketle çocuklara soru sorarken aslında onların eleştirel düşünmelerini kısmen sağlıyoruz. Neden? Niçin? gibi sorular onların düşünmelerini buna kafa yormalarını sağlıyor. Ben kendimi bu konuda yeterli görmüyorum fakat eskisine nazaran biraz daha iyiyim diyebilirim. Ayrıca eleştirel düşünmek de araştırmayı gerektiriyor diye düşünüyorum. Mademki sorguluyoruz öyleyse ortaya bir iddia atıyoruz. Araştıracak da delillerimizi kanıtıyoruz.*

*Mehtap üniverisite yıllarını günlüğünde şu şekilde değerlendirmektedir: “Üniversite döneminde çok soru soran taraf değildik hatta çok soru sorulmasına izin verilmedi. İşte şu makalaeyi sınıfa getirelim veya bu konuyu sınıfta konuşalım tartışalım durumu olmadı, kimin fikri, kimin düşüncesi daha iyi gibi bir şey olmadı. Sadece verilen etkinlikleri yaptık ve üniversite süresince eleştirel düşünemedik diye düşünüyorum ben. Bu ders bizim eleştirel düşünmemizi etkiledi çünkü bu derste sorgulamayı öğrendik. Her zaman A’nın A olmadığını öğrendik. Derste yapılan tartışmalar sayesinde derse katılmayan arkadaşlarımızın bile derse katıldığını gördüm. Ahmet arkadaşımız hiçbir derste aktif olmayan bir arkadaşımızdı. Grup çalışmalarında siz yapın ben katılırim mantığı taşıyordu. Bu derste öyle değildi. Kendi sorusunu oluşturuyor bizimle sorularını tartışıyor. Kendini ben denilebilecek konuma getirdiğini düşünüyorum.”*

*Ozkay, günlüğünde ADE uygulamalarının eleştirel düşünmelerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir: “İddia deil söylediğin bir şeyin nedeni ve sonucunu bilmekle ilgili yani boş konuşmamakla. Her derste iddia delili kullandık. Soru sormayan bilmeyen kavramayan bir insanın bu tekniği kullanacağına inanmıyorum. Dersin diğer derslere göre çok verimli olduğunu düşünüyorum. Derste aktif olan bizdik, düşünen bizdik, her yönüyle düşünmeye çalıştık, yer geldi arkadaşlarımızı eleştirdik ama diğer derslerde biz oturuyoruz ve pasif bir şekilde dinliyoruz, not alıyoruz. Bu derste çok not tumadım ama dersle ilgili her şey aklımda. Aktif olduğumuz için bir şeyler daha kalıcıydı. Bu derste başkalarının düşüncelerine katılmayabilirsin, kendi başına bir fikre sahip olabilirsin. Başkaları seninle aynı düşünmeyebilir ya da sen başkalarıyla aynı düşünmek zorunda değilsin.*

*Zerrin dersin düşünme becerilerine katkısını şu şekilde ifade etmektedir: “Ben bölüme isteyerek ve severek gelmiş bir insanım. Çocukları da çok seviyorum. Her zaman iyi bir öğretmen olacağımı düşünürdüm hayalim öyleydi. Öğrencilerim beni çok sevecek,*

*onlarla ilgilenen bir öğretmen olacağım diye bir hayalim vardı bu dersle birlikte bu hayal katlandı diyebilirim. Bunun sebebi öğrenci fikirleri, özgür düşüncelerinin, eleştirel düşüncelerini ne kadar faydalı olabileceğini gördüm. Öğrencilerin fikirlerini öne çıkarmanın önemini bu ders sayesinde gördüm.”*

Öğretmen adaylarının günlükleri incelendiğinde Ayşe, günlüğünde soru oluşturma süreciyle ilgili dersi anlatırken *“Mükemmel soruyu aradık. Mükemmel soru nasıl olur diye sınıfça konuştuk. Herkesin mükemmel soru anlayışı farklıydı. Ortak noktalar aradık. Hepimiz soru yazdık. Bunların mükemmel, iyi, eh işte diye derecelendirilmesini yaptık. Artık karşılaştığım soruların nasıl sorula olduğunu anlayabilirim (04.10.2012, öğrenci günlüğü)”* ifadeleriyle bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Osman uygulamalarda düşünme becerisinin kullanımını günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır: *“En azından ezber yapıp geçme yerine düşündük düşünmenin de eğitimin temel işlevi olduğunu hesaba katarsak bu yönüyle verimli bir ders işlendiğini düşünüyorum (04.10.2012, öğrenci günlüğü)”* diyerek düşünmenin uygulamalardaki önemini belirtmiştir.

Ders kapsamında kontrol ve deney grubunda kırmızı koltuk uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalar için sınıfa uzman bir kişi getirilip öğretmen adaylarından uzmana uzmanlık alanıyla ilgili sorular sorması istenmiştir. Uzmanla derslerden sonra yapılan uygulamalar sonucunda görüşme yapılmış ve iki sınıf uzman tarafından soru sorma becerisi yönünden karşılaştırılmıştır: *“Aralarında bariz bir fark vardı. İki grubu karşılaştırdığımda ikinci grup sohbet havasında bir ortam oluşturdular ve sorular birbirinin devamı ve farklı şekildeydi. Konuşulan bir konuyu biraz daha irdeleyebilen yönlerine sevk ettiler. İlk grup ise daha çok bireysel sorular sordular. Herkes kendi istediğini ve kendi merakını sordu ama sorular biraz sığ kaldı o grupta. Benim aklımdan şu geçti ilk grup birinci sınıf bugünkü grup üçüncü veya dördüncü sınıf gibi bir izlenim bıraktılar bende. İkinci grupta daha uzun cümleli sorular vardı hatta görüş bildirirken soru soran öğrenciler vardı.”* Uzmanın ikinci grup diye bahsettiği grup deney grubuyken birinci grup ise kontrol grubudur. İki grup incelendiğinde iki grup arasındaki tek fark ADE uygulamalarıdır.

Uygulamalara ait kamera kayıtları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adayları ilk iki derste düşüncelerini rahat bir şekilde açıklamaktan korkmuşlar, sonraları

grup tartışmaları yoluyla düşüncelerini ifade etmeye, verileri yorumlamaya başlamışlardır. Bu durum onların düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

#### 4.9. ADE Uygulama Süreciyle İlgili Bulgular ve Yorum

ADE uygulamaları sürecini öğretmen adayları güz ve bahar döneminde öğrenen ve öğreten rolünde geçirmişlerdir. Bu süreçte her derste kamera kaydı alınmıştır. Öğretmen adaylarından sınıf içinde öğrenci ve öğretmen olarak ADE uygulamalarını gerçekleştirmeleri beklenmiştir.

Güz döneminde 10.12.2012 tarihli video kaydında araştırmacı öğretmen rolünde olup öğretmen adaylarının öğrenen rolünde olduğu bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı sınıf içerisinde öğrenci ve öğretmen döngüsünü<sup>1</sup> dikkate alarak uygulamaları gerçekleştirmiştir.

**Döngü 1- Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma:** Öğretmen, sınıfa farklı renklerde, farklı boyutlarda, farklı deliklerde kısacası farklı özelliklere sahip düğmeler getirmiştir. Öğrenciler dörderli olarak küçük gruplara ayrılmış, grupların heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Düğmelerin yanısıra öğrencilere kartonlar ve bu kartonları tahtaya yapıştırmaları için yapıştırıcılar temin edilmiştir. Öğrencilere öğretmen düğmelerle bugün ne yapacağız sorusunu sormuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar şöyledir:

Ahmet: Elimizde düğme ve karton var. Düğmeler kartona yapıştırılabilir ve bunların kenarlarına yorum yapılabilir.

Fatma: Bence renklerle ilgili bir şeyler yapacağız.

Ali: Hocam altı şapkaya benzettim biraz.

Öğrencilerin elinde düğme olması, Türkçe ile düğme arasında bir zihinsel dengesizlik oluşturmuştur. Öğretmen, öğrencilerden ellerindeki düğmeleri kendilerine neye göre sıralamak istiyorsa ama bir özelliğini kullanarak sınıflandırmalarını istemiştir. Öğrencilerden bu sınıflamaya başlamadan önce küçük gruplarında araştırcaıkları yani düğmeleri sınıflandıracıkları sorular üzerinde uzlaşmaları istenmiştir. Öğrenciler

<sup>1</sup> Öğrenci ve öğretmen döngülerini kuramsal çerçevede ayrıntılı olarak değinilmiştir (Bakınız s. 60-61).



ellerindeki düğmelerle ilgili soru oluşturmak ve neye göre sınıflandıracaklarını belirlemek üzere birbiriyle tartışmalar yapmaya başlamışlardır.

**Döngü 2- Tahminler / Hipotezler Oluşturma:** Öğrenciler düğmeleri nasıl sınıflandırabilecekleriyle ilgili tartışmalar yapmışlar ve grup içerisinde deliklerine göre, boyutlarına göre, şekillerine göre çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır.

**Döngü 3- Etkinlik Tasarlama / Araştırma Tasarımı Oluşturma:** Öğrenciler sınıflandırmaları yaparken belli araştırma tasarımları oluşturmuşlardır. *“Biz düğmeleri deliklerine göre sıralayabiliriz. Elimizde iki delikli, üç delikli ve dört delikli düğmeler var.”* (Video kaydı, 10.12.2012).

**Döngü 4- İddialar Üretme ve Ortak Bir Anlayışa Doğru Gitme:** Öğrenciler düğmeleri şu şekilde sınıflandırmışlardır: Tekerleğe benzeyen düğmeler, iki yakayı bir araya getiren düğmeler, gül kurusu renkli düğmeler, babaanne düğmeler, vb. Öğrenciler bu şekilde düğmeler bu şekilde sıralanabilir diye bir iddia ortaya atmışlardır.

**Döngü 5- Deliller Üretme ve Ortak Bir Anlayışa Taşıma:** Öğrenciler yukarıdaki iddialarını bu bölümde delillendirmişlerdir. Düğmeleri niye yukarıda belirtilen şekilde sınıflandırdıklarını bu bölümde açıklamışlardır. Öğrenciler döngü 4 ve 5’te düğmeler nasıl sınıflandırılabilceğine dair iddia ve delillerini ortaya koymuşlardır. Bu bölümlerde kendi aralarında tartışmışlar ve kelimelerin aslında belirli bir şekilde sınıflandırıldığı konusunda ortak bir anlayış oluşturmuşlardır. Öğrencilerin yaptığı tartışmada öğretmen rehber konumunda olmuş ve tartışma sonucunda “kelimeler anlamlı ve görevli birimlerdir.” sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler uygulama sonunda düğmenin isim ve önüne eklediğimiz isimlerin sıfat olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen de onlara “Sıfat nedir, ben sıfat diye bir kelime bilmiyorum, bana açıkla mısınız o sıfat dediğiniz şey nedir?” diye karşılık vermiştir. Öğrencilerden de açıklarken sıfat kelimesini kullanmamalarını istemiştir. Öğrenciler, sıfatı nasıl açıklayabiliriz sorusu üzerinde düşünüp çeşitli iddialar ortaya atmışlar ve bu iddialarını delillendirmeye çalışmışlardır. Öğrenciler tartışma esnasında düşünme becerilerini aktif bir şekilde kullanmışlar ve biri konuşurken diğer öğrenciler dinlemiştir. Süreç sonunda konuşma ve dinleme becerileri aktif bir şekilde kullanılmıştır. Öğrencilere bir sonraki derse ADE raporlarını doldurmaları ve bu konuyla ilgili uzman görüşlerini belirlemek için en az üç farklı kaynağı okumaları ve raporları doldurmaları istenmiştir.

**Döngü 6- Uzman Görüşlerini Belirleme:** Öğrenciler bir sonraki dersin ilk saatinde konuyla ilgili yaptıkları okumaları sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bazıları makale, bazıları kitaptan bölüm, bazıları ise internet kaynaklı metinler okumuşlar ve okuduklarını karşılaştırmalı olarak ifade etmeye çalışmışlardır.

**Döngü 7- Fikirlerin Nasıl Değiştiği Hakkında Yansımalar:** Öğrenciler dersin ilk başındaki fikirlerinin, sıfatların öğrencilere nasıl anlatılabileceğine dair fikirlerinin nasıl değiştiğinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler bugüne kadar sıfatlar hep yazdırılarak veya soru üzerinde buldurulmaya çalışıldığından ve bunun bir süre sonra ezberlenerek unutulduğundan bahsetmişlerdir. Sınıf içerisinde yapılan bu uygulamanın kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler sıfatları, öğretmen oldukları takdirde bu dersteki gibi öğreteceklerini ifade etmişler ve fikirlerindeki değişimi arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Öğrencilere güz döneminde yukarıdaki etkinlik ve benzer etkinlikler yapılarak ADE uygulama sürecinde öğrenen olarak süreci yaşamaları sağlanmıştır. Güz döneminin son iki haftasında dönem içerisinde yapılan etkinlikler değerlendirilmiştir. Öğretmen öncelikle sınıfa gelmeden önce yaptığı hazırlıkları öğrencilere açıklamıştır. Sınıfta işlenecek konuyla ilgili büyük ve alt düşünceleri oluşturduğu ve konuyla ilgili kavram haritasını oluşturduğunu ifade etmiştir. Büyük ve alt düşünceler öğrencilere ne verileceğiyle doğrudan alakalıdır. Konuyla ilgili kavram haritası hazırlamak ise öğretmenin işleyeceği konuyla ilgili ne bildiğini, o konuyla ilgili sınırlarını belli etmesi açısından önemlidir. Araştırmacı sıfatlarla yapılan uygulamayı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir: *“ Dönemin sonuna doğru yaklaşıyoruz. Öğretmen adaylarıyla bugün sıfatlarla yaptığımız uygulamayla öğretmen adaylarının ADE uygulama sürecindeki öğrenen rolünü başarıyla tamamladıklarını söyleyebilirim. Öğrencilerle bugün zamanın nasıl akıp geçtiğini bile farkedemedik. Öğrencilerin ‘Yapılandırmacı anlayışı bugün tam olarak anladık’ demeleri uygulamanın başarılı bir şekilde ilerlediğinin bir göstergesidir.”* (Araştırmacı Günlüğü, 10.12.2012). Öğretmenin sınıf içerisinde rolünün ne olduğu üzerinde tartışılıp bahar döneminde uygulamaların öğretmen adayları tarafından yapılacağı belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarıyla güz yarıyılında öğreten rolünde oldukları ADE uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar için öğretmen adaylarının öncelikle ders planı hazırlamaları gerekmektedir. Bahar döneminin bir ve ikinci haftasında öğretmen adayları heterojen gruplara ayrılarak ders içerisinde anlatacakları konular belirlendi ve bu konularla ilgili ders planı örnekleri gösterilerek bir plan hazırlanmaları istendi. Öğrencilerin planları

hazırlamadan önce belirlenen konularla ilgili büyük ve alt düşünce oluşturmaları ve konularıyla ilgili kavram haritası çizmeleri istendi. Öğretmen adaylarının çizdikleri kavram haritaları istenilen seviyede olmadığı için öğretmen adaylarına kavram haritasının nasıl çizilmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler verilmiş örnekler gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının portfolyolarında yer alan kavram haritaları incelendiğinde kavram haritalarının istenilen seviyeye ulaşmadığı ama ilk çizilenler dikkate alındığında portfolyoda yer alan kavram haritalarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Örnek olması amacıyla kamera kayıtlarından yararlanarak ilk grupta yer alan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde müzakere döngüsü yedi başlık altında incelenmiştir (Kamera Kaydı, 07.03.2013):

**Döngü 1- Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma:** Öğretmen rolündeki öğretmen adaylarının olduğu grubun konusu teknoloji ve değişimdi. Öğretmen dersin ilk on iki dakikasını öğrencilerin değişim üzerindeki düşüncelerine ayırdı. Yani öğretmen öğrencilerin değişimle ilgili ön bilgilerini öğrenmek amacıyla “Dünyamızda neler değişiyor?” sorusuyla derse başladı. Bu soru ilk dönem anlatılan mükemmel soruya uygun değildi ve değişim konusunu anlatmak için böyle bir giriş yapmak aslında öğrencilerin zihinsel düşünmesini çok sağlamıyordu. İlk on iki dakika içerisinde aslında öğretmen rolündeki öğretmen adayının yapmak istediği beyin fırtınası yoluyla öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini öğrenmekti. Bunun yerine öğrencileri meraklandırarak değişimle ilgili zihinsel bir aktivite yapılabilirdi. Öğretmen, bu tartışmadan sonra öğrencilere telefonun değişimiyle ilgili video izletildi. Bu video yoluyla telefonun geçmişten günümüze geçirdiği değişim göz önünde bulundurularak öğrencilerin teknoloji ve değişimle ilgili başlangıç soruları oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

**Döngü 2- Tahminler / Hipotezler Oluşturma:** Değişimlerin neden kaynaklanmış olabileceği, değişimin olumlu olumsuz yönleriyle ilgili araştırma soruları göz önünde bulundurularak tahminler yapılmaya başlanmıştır. Ayşe, teknolojinin ilerlemesiyle ilgili şu örneği vermiştir: *“Dedem kırk yaşında apandisten ölmüştür. Demek ki yeterli teknoloji mi yokmuş, altyapı mı yokmuş artık neyse... Ben şu anda hiç apandistten ölen duymadım.”* Öğrenciler, bu şekilde kendi hayatlarından örnekler bularak yaşanan değişimle ilgili sorularıyla tahminler üretmeye çalışmışlardır.

**Döngü 3- Etkinlik Tasarlama / Araştırma Tasarımı Oluşturma:** Öğrenciler grup halinde araştırma sorularıyla ilgili bir araştırma tasarımı oluşturdular.

**Döngü 4- İddialar Üretme ve Ortak Bir Anlayışa Doğru Gitme:** Öğrenciler araştırma sorularıyla ilgili teknolojinin yararları ve zararları üzerinde küçük gruplarında yaptıkları tartışmalardan elde ettikleri sonuçları sınıf içerisinde paylaşmaya başladılar.

**Döngü 5- Deliller Üretme ve Ortak Bir Anlayışa Taşıma:** Bir grup internet kullanımını olumlu olumsuz etkileri üzerinde konuşurken ve facebookun hayatımızdaki olumsuz etkilerinden bahsederken diğer gruptakiler buna karşı çıktılar. İnternetin sadece olumsuz yönü olmadığını delillendirerek ifade etmeye başladılar. Öğrencilerden Mesut facebook kullanımının olumlu yönünü şu şekilde delillendirerek ifade etmeye çalıştı: “Başımıza gelen olayları farklı toplum kitlelerinin görmesi iyi olabilir. Mesela geçenlerde bir grup öğrenci yurdu bastı. Bunu hemen arkadaşımız kamera görüntülerini aldı. Ondan sonra facebook aracılığıyla duyurma isteğinde bulundular. Biz direkt bu olayı yurtlardan sorumlu bakana tweet attık. İşte başımıza böyle böyle bir iş geldi, yardım edin diye. İlgili bakan tweeterdan arkadaşları bilgilendirmiş. Biz KYK müdürünü çağırmıştık. Gelmedi ama tweet olayından sonra hemen geldi. Güzel kullanıldığında gerçekten iyi.” diyerek teknoloji kullanımının olumlu yönünü delillendirdi.

**Döngü 6- Uzman Görüşlerini Belirleme:** Konuyla ilgili tartışmalar yapıldıktan sonra öğretmen, öğrencilerden tartışılan konuyla ilgili uzmanların ne dediğiyle ilgili en az üç kaynaktan bilgi edinilmesini istedi. Öğrenciler bir sonraki ders üç kaynaktan yararlanarak ADE raporlarında ilgili yerleri doldurarak gelmişlerdir. Bu bölümde öğrenciler konuyla ilgili yapılan araştırmaları inceleyerek kendi fikirleriyle karşılaştırma fırsatı yakalamışlardır.

**Döngü 7- Fikirlerin Nasıl Değiştiği Hakkında Yansımalar:** Bu bölümde öğrenciler başlangıçta konuyla ilgili düşünme değişme olup olmadığını tespit etmişlerdir. Fikirleri değiştiyse neden değişti, değişmediyse neden değişmedi bu konuda tartışmalar yapılmıştır.

Öğreten rolündeki öğretmen adayları ADE uygulama sürecini başarıyla tamamlamışlardır. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarıyla görüşülerek uygulamadaki eksiklikler ve iyi yönler üzerinde konuşulmuştur. Öğreten rolündeki öğretmen adayları her hafta arkadaşlarına konuyla ilgili yazma ödevleri vermişlerdir. Bu haftada konu anlatan grup arkadaşlarına şu yazma konusunu vermişlerdir: “*Öğretmen olduğumuzda öğrenci velileriniz bir gün size gelip sürekli değişen telefon modelleri yüzünden şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ailelerine baskı yaparak her yıl telefon değiştirmeye*

*kalkışmakta, aileler maddi olarak öğrencilerin isteklerine yetememektedirler. Bu konuda öğrencileri her yıl telefon almamaya ikna edecek bir metin yazınız.” Öğreten rolündeki öğretmen adaylarıyla uygulama sonunda yapılan görüşmede bu uygulamalar sayesinde kendi özyeterliklerini görme fırsatı yakaladıklarını, ADE sürecinin zor bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adayları dört temel dil becerisini uygulamada etkin bir şekilde kullanmış olup, uygulamada sınıf içerisindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyalogunu en iyi şekilde yapmışlardır. Küçük grup ve büyük grup tartışmalarında öğrenciler için iyi bir rehber olunmuştur. Sınıf içerisinde ders sonunda konuşmayan öğrenci kalmamış, her öğrenci düşüncelerini ifade etme şansı yakalamıştır. Bu ilk uygulamadan sonraki uygulamalarda ADE sürecinin daha iyi uygulanabilmesi için ders öncesi ve sonrası gruplarla görüşülmüş, uygulama sürecinin başarıyla tamamlanması sağlanmıştır.*

Uygulamalar sonunda öğretmen adaylarından ADE raporlarını doldurmaları istenmiştir (Bknz, Ek-3). ADE raporları sayesinde öğretmen adayları uygulama sürecini yazıya geçirmişlerdir. Bu raporların analizleri üç alan uzmanı ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Raporlar analiz edilirken ADE Rapor Değerlendirme Rubriği (Bknz Ek-18) kullanılmıştır. Değerlendirme rubriğinde rapor içerisinde yer alan sorular, başlangıç düşünceleri, yaptıklarım, bulduklarım, iddialarım, delilerim, karşılaştırma, okuduklarım bölümü 0-3 arası puanlandırılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının soru-başlangıç düşüncesi, yaptıklarım-bulduklarım-delillerim, soru-iddia-delil, okuduklarım-iddialarım, başlangıç düşüncesi-yansımalar arasındaki tutarlılıklar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğretmen adaylarının raporlarının uzmanlar tarafından 2-3 arasında puanlandırıldığı görülmüştür. Bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının ADE uygulama sürecinde iyi argümanlar oluşturdukları söylenebilir. Kamera kayıtları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, görüşmeler incelendiğinde elde edilen verilerin ADE raporlarını desteklediği görülmektedir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgular ve yorumlarından elde edilen sonuçlar ifade edilecektir. Araştırmanın sonuçları; araştırmanın amacı, problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri dikkate alınarak belirtilecektir.

### 5.1. Tartışma

21. yüzyıl eğitim anlayışında, kültürel aktarıcılığın yanı sıra bireysel gelişme, düşünme becerilerini geliştirme, araştırma sorgulama büyük önem kazanmıştır. Bireysel olarak gelişen bir toplumun, toplumsal olarak da gelişeceği düşünülerek eğitimin bu yönde ilerlemesi öngörülmektedir. Bireylerin bu becerileri kazanabilmesi içinse eğitimde diyalog, etkileşim, müzakere etme kavramları öne çıkmaktadır. Bireylere bu becerileri kazandırmadan, eğitimde bir yapılandırma gerçekleştirme gerçek dışı bir etkinlik olarak nitelendirilebilir. Bireylere bu becerileri kazandırmada öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasına, keşfetmesine yardımcı olmalı, öğrencilerin bilgi deposu olması yerine bilgiyi içselleştirebilmeleri sağlanmalıdır.

Bu yüzyılın öğretmeni, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı, problemlere çözüm üreten ve belli bir duruşu olan birey olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenin, disiplinlerarası yaklaşımla tüm alanlarla iş birliği içerisinde öğretim yapması gerekir. Öğretmen, değişime ve gelişime açık olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenlik mesleği özel bir ihtisas mesleğidir ve öğretmenler uzman olarak yetişmelidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yetiştirme programları çağın gereklerine uygun şekilde yürütülmelidir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Araştırmada, bu saydığımız öğretmen özelliklerine göre Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Türkçe öğretiminde ADE uygulamaları gerçekleştirilmiştir. ADE uygulamaları yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan, sınıf içerisinde soru-iddia-delil, tartışma, diyalog, küçük grup-büyük grup tartışmalarını temel alan bir yaklaşımdır.

Türkçe öğretiminde öğretmen adayları güz döneminde öğrenen, bahar döneminde öğreten rolünde olmak üzere iki dönem boyunca ADE uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Ön test ve son test olarak toplanan ve ÖÖY dersi kur tanımı dikkate alınarak hazırlanan

akademik başarı testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adayları, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre akademik olarak daha başarılı gözükmektedirler. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adayları ADE uygulamaları sayesinde daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Literatür incelendiğinde fen eğitiminde uygulanan ATBÖ yaklaşımında elde edilen sonuçlar araştırmanın akademik başarı ile ilgili bulgusunu doğrulayıcı nitelikte sonuçlardır (Ceylan, 2010; Demircioğlu, 2011; Deveci, 2009; Günel, 2006; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Kabataş-Memiş, 2011; Karışan, 2011; Kınır, 2011). Kabataş-Memiş (2011) ilköğretim öğrencileriyle, Kınır (2011) 9. sınıf öğrencileriyle, Demircioğlu (2011), Genel Fizik Laboratuvarı III dersinde fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla, Deveci (2009) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle araştırmalarını deney ve kontrol gruplu olarak yapmış, ATBÖ uygulanan deney gruplarında akademik başarı olarak daha yüksek başarılar elde edilmiştir. Bu sonuçlar fen eğitiminde ATBÖ uygulamalarının, Türkçe öğretiminde ADE uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarının artmasında etkili bir yaklaşım olduğunu göstermesi açısından önemlidir. İlkokuldan üniversite düzeyine kadar öğrenciler için yapılan ölçme değerlendirmeler büyük önem taşımaktadır. Gültepe (2011) araştırmasında bilimsel tartışma esaslı olarak ifade ettiği argümantasyona dayalı bir uygulama gerçekleştirdikten sonra öğrencilerin akademik başarılarında bu yaklaşım sayesinde bir gelişme yaşandığını belirtmiştir. Öğrenciler ezbere dayalı sınavları belirli bir süre hatırlamakta, belli bir süre sonra ezberledikleri bilgiyi unutmaktadır. (Glasser, 2000). Glasser (2000), öğrencilere bu şekilde bir değerlendirme yapmanın öğrencilere bilgi çukurları açılıp hemen bunu doldurmak olarak nitelendirmektedir. ADE uygulamaları yoluyla yapılan eğitim öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırdığı gibi onların bilgiyi anlamlandırmasını sağlamaktadır.

Araştırmada gerçekleştirilen ADE uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının ÖÖY dersine yönelik tutumlarını artırdığı görülmektedir. Tutumlar, öğrenci başarısını belirlemede kullanılabilecek en önemli araçlardan biridir. Tutum, öğrenmeyle kazanılan bireyin davranışlarına yön veren bir olgudur (Özçelik, 1998; Ülgen, 1996). Öğrenme-öğretme sürecinde tutumların ölçülmesi yoluyla öğrencilerin var olan tercihleri ölçülebilmektedir (Nuhoğlu, 2008). Araştırmada deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre daha olumlu çıkması, ADE uygulamalarının sınıf içerisinde başarılı bir şekilde

gerçekleştiğinin göstergesidir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, günlüklerinde ve video kayıtlarında ADE uygulamalarının derse yönelik tutumların gelişmesinde belirleyici olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının yüksek çıkmasında ADE uygulamaları içerisinde yer alan soru-iddia-delil, tartışma ve diyalog sürecinin önemli olduğunu söylenebilir. Günel, Kınır ve Geban (2012) ATBÖ sınıflarındaki soru sorma ve argüman ilişkisini inceledikleri araştırmalarında öğretmen sınıf içerisinde ne kadar etkinse öğrencilerin de o kadar etkin olduğunu; müzakere ve sorulan soruların seviyesi arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmen ne kadar çok yüksek seviyede ve takip soruları sorarsa, müzakerelerin de o kadar fazla olduğunu tespit etmişlerdir. ADE uygulamaları incelendiğinde soruların öğreten ve öğrenen üzerinde olumlu tutumlar edinilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Aslan (2011) araştırmasında üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini etkilediğini ifade etmekte, soru sorma becerilerinin geliştiğini hisseden öğretmen adayları ise derse karşı olumlu tutumlar geliştirmektedir. ADE uygulamalarında öğretmen adaylarının sorularını nasıl mükemmel soru yapabilirim diye sorgulaması ve bu süreci eve gittiğinde de devam ettirmesi derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğu söylenebilir. Kaya ve Kılıç (2010) araştırmalarında fen sınıflarında öğrenciler ve öğretmen-öğrenci arasında meydana gelen diyalogların, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki rolü büyük olduğunu ifade etmişlerdir. ADE uygulamaları sayesinde sınıf içerisinde oluşan diyalog süreci öğretmen adaylarının derse yönelik pozitif tutum geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. ADE uygulamalarında öğreten rolündeki öğretmen adayları derse gelmeden önce anlatacağı konuyla ilgili kavram haritası oluşturmalıdır. Uygulamalarda öğretmen adaylarının kavram haritaları oluşturmada sıkıntı çektikleri görülmüş, bahar döneminden önce kavram haritasının oluşturulmasıyla ilgili eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalarda kavram haritası oluşturmaları uygulamaları daha iyi yapmalarını, bu konuda kendilerini daha özyeterli hissetmelerini ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Kaya, Doğan ve Kılıç (2005) araştırmalarında öğrencilerin üniversite genel kimya laboratuvarlarında hazırladıkları laboratuvar öncesi ve sonrası kavram haritalarına dayalı gerçekleştirilen tartışmaların derse karşı tutumları üzerine etkinliğini araştırmışlar ve tartışma öncesi hazırlanan kavram haritalarının öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkin olduğunu tespit etmişlerdir. Çolak (2010) çalışmasında kavram haritasının düz anlatım yöntemine göre öğrencilerinin başarılarını artırdığı, derse



karşı olumlu tutumlar sergilemelerinde önemli olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2006) çalışmasında kavram haritalarının dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu tespit etmiş, kavram haritaları yoluyla öğrencilerdeki kavram yanılgılarının azaldığı, öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. ADE uygulamalarında öğretmenlerin kavram haritası oluşturmaları uygulama sürecini daha iyi sürdürmelerini sağlamıştır. Öğrencilerle beraber ders sonunda oluşturulan kavram haritaları öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre özyeterlik inançları daha yüksek çıkmıştır. ADE uygulamaları, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının gelişmesinde etkili olmuştur. Araştırmada ADE uygulaması yapan öğretmen adayları bahar döneminde öğreten rolünde olup, ders içerisinde yapılandırmacı eğitim anlayışını tam olarak uygulama fırsatı bulmuşlardır. Bu uygulamalar sonucunda öğretmen adayları kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda özyeterli hissetmişlerdir. Karışan (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının argümantasyon deneyimleri arttıkça, argümantasyon niteliklerinde ve niceliklerinde anlamlı bir ilerleme tespit etmiştir. ADE uygulamalarında öğretmen adayları argümantasyonla ilgili deneyimleri arttıkça kendilerini daha özyeterli görmeye başlamışlardır. Kaya ve Kılıç (2008) yaptıkları araştırmalarında argümantasyonun fen sınıflarında öğrencilerin anlamlı öğrenmesini, araştırma kabiliyetlerini ve bilimin nasıl işlediğiyle ilgili görüşlerini etkilediğini tespit etmişlerdir. ADE uygulamalarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, öğretmen adaylarının araştırma yapması ve sürecin işleyişini net olarak görebilmeleri özyeterliklerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Tümay ve Köseoğlu (2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının argümantasyonla kimya öğretimi hakkında olumlu anlayış geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya paralel olarak Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adayları Türkçe öğretimiyle ilgili olumlu anlayış geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırmada uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme testi sonuçlarına göre ADE uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunun, kontrol grubuna göre eleştirel düşünme becerileri kazanma açısından daha başarılı olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programı incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen en önemli temel becerilerden birisi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme alanında araştırma yapan birçok

araştırmacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimleri almasını istemiş, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmadan yetişmeden öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanamayacağını ifade etmişlerdir (Halpern, 1988; Wash ve Paul, 1998; Chambers, 1998, Mcmanus, Richards ve Winder, 1999; Ramsden, 2003; Seferoğlu, Akbıyık, 2006; Aybek, 2007; Rollnick vd., 2008; Korkmaz, 2009). Öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmesi için öğretmenlerin rehber olması önemlidir (Ann, 2009). Derste kullanılan kitap vd. materyaller öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede tek başına yetersizdir. Öğretmenin bu becerileri kazandırmada özel bir yeri vardır (Ennis, 1991). Ashton (1988) öğrencilerin bu beceriyi kazanamamalarının en önemli nedeninin öğretmenlerin bu beceriden yoksun olmalarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu beceriyi kazanabilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikler yapılmalıdır. Wilks (1995) ise Ashton ve Ennis'e paralel olarak okulların sorgulayan, araştıran, tartışan, alternatif arayan öğrenciler yetiştirebilmesi için dersleri verecek öğretmenlerin bu alanlarda iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekli olduğunu ifade etmektedir. Korkmaz (2008) araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini incelediğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini orta düzeyde bulmuş, öğretmenlerin bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmen programlarında yetişen öğretmenlere yönelik hizmetiçi kursların verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme, öğretmenlerin çabaları (Chalupa ve Sormunen, 1995) ve doğru öğretim yöntemleri uygulayarak geliştirilebilir (Rimiene, 2002). Bu açıdan baktığımızda Türkçe öğretmen eğitiminde ADE uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada olduğu gibi birçok çalışmada akademik başarı ile eleştirel düşünme arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Collins ve Onwuegbuzie, 2000; Gadzella, Ginther ve Bryant, 1997; Jenkins, 1998). Gültepe (2011) araştırmasında uyguladığı eleştirel düşünme testi sonucunda öğrencilerin uygulanan öğretim sayesinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği gözlemlemiştir.

ADE uygulama sürecini bütünüyle ele aldığımızda ADE uygulamalarının süreç içerisinde öğretmen adaylarının akademik başarılarında, derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının gelişmesinde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu, fen eğitiminde uygulanan ATBÖ yaklaşımına benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir.

Eleştirel pedagoji açısından ADE uygulamalarını değerlendirmek için Freire'nin görüşlerinden faydalanmak gerekir. Freire, işçilere hitaben bir konuşma yapmış ve birçok şey söylemesine rağmen işçiler üzerinde etki etmediğini görmüştür. Bunun sebebini ise kendi referans çerçevesini kullanmak olarak görmüştür. Konuşma bittikten sonra işçi Freire'nin konuşmasında yiyecek, konfor ve rahat olmasına rağmen kendi yaşantılarında bu durumun tam tersi olduğunu ifade etmiştir (Yıldırım, 2013). Freire'nin yaşadığı bu durum her mesleğe örnek olacağı gibi öğretmen eğitimine de güzel bir örnektir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenciyi yaşama hazırlamak önemlidir. Öğretmen adaylarını yaşama yani öğretmenliğe hazırlamak içinse, teoriden çok uygulamalara yer vermek gerekmektedir. Freire, eleştirel pedagojinin içerisinde sessizlik kültüründen bahsetmektedir. Sessizlik kültürü, bireyin sürü haline gelmesi, zincirlerini kıramaması durumudur. Yapılan uygulamada öğretmen adaylarının Freire'nin bahsettiği sessizlik kültürü içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları sınıf içerisinde, yapılan etkinliklerde birbirilerini takip etme, bir düşünceye bağlanma durumundadırlar. Bunun temel nedeni olarak üniversite ve öncesinde kendi düşüncelerini rahatça ifade edememeleri ve düşün(e)memeleri olarak gösterilebilir. Öğretmen adayları düşüncelerini ifade edemedikleri için eleştirel düşünme konusunda zorluk çekiyor olabilirler. Öğretmen adaylarına göre eleştirellik karşısındakinin düşüncelerine karşı çıkmak olarak gözükmektedir. Eleştirelliğin olabilmesi için ilk şart, bireyin merkezde olmasıdır (Yıldırım, 2013). Yani birey kendi düşüncelerini ifade edebilmeli, sürünün peşinden değil kendi düşüncelerinin peşinden koşabilmelidir. Öğrenci dünyaya kendi sözcükleriyle bakmalı, öğretmense öğrencinin bu dünyayı keşfetmesine sadece rehber olmalıdır. ADE uygulamalarında öğretmen adaylarının bireysel olarak kendilerini ifade etmesine önem verilmiş, öğretmen adaylarının sessizlik kültüründen kurtularak özne konumuna gelmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. ADE uygulamaları, birey ve öğrenci temelli gerçekleştirilmiş, öğretmen adaylarının dünyayı okumalarına fırsat verilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi düşlerini yaşayan bilinçli bireyler olması yönünde uygulamalar yapılmıştır. Freire, eleştirel pedagoji içerisinde en çok Bankacı Eğitim Modeli'ne değinmektedir. Bu modelde öğrenciler, öğretmenler tarafından doldurulması gereken bidonlar olarak görülmektedir. Öğrenciler yatırım nesnesi, öğretmenler ise yatırımcıdır. Bu modelde öğretmenler sürekli anlatı yapmaktadır. Bu model, öğrencilerin yaratıcılığını engellemektedir. Öğretmen eğitiminde yapılan uygulamalar gözlemlendiğinde Freire'nin bu modelinin eğitimde uygulandığı görülmektedir. Öğrenciler doldurulması gereken bidon

veya bir yatırım aracı olarak görülmektedir. Bu modelde diyaloglar genel olarak öğretmen-öğrenci arasındayken, ADE uygulamalarıyla derslerdeki anlatı kalkmış, öğretmen adaylarının düşünme becerileri ön plana çıkarılmış, diyaloglar öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen şekline geçmiştir.

## 5.2. Sonuçlar

Araştırma, Türkçe öğretmen adaylarıyla Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında güz ve bahar yarıyılarında olmak üzere iki dönemde toplam 28 hafta ve 256 saat uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama çerçevesinde ADE yaklaşımının Türkçe öğretmeni adayları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarından bu doğrultuda nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın deseni karma gömülü deneysel desen olduğu için bu desen doğrultusunda deneysel bölümde ön test ve son test olarak öğretmen adaylarına ölçek ve testler uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise deneysel çalışmanın içerisinde görüşmeler, kamera kayıtları, günlükler ve gözlemlerdir.

Araştırmada uygulanan akademik başarı testi nicel verilerine göre öğretmen adaylarına ÖÖY dersi kapsamında uygulanan ADE yaklaşımı, süreç sonunda öğretmen adaylarının başarılarını etkilemiştir. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı testine ilişkin ön test puanları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının akademik başarı yönüyle istatistiksel olarak aralarında bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışmanın sonunda uygulanan akademik başarı son testine göre ise ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Nicel verilerin desteklemek amacıyla araştırma süresince yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adayları, kendilerini akademik olarak başarılı gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, tuttukları günlüklerde akademik olarak başarılı olmalarını uygulamaların faydalı olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmacı, tuttuğu günlüğünde öğrencilerin her geçen haftadan sonra akademik olarak daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. İncelenen kamera kayıtlarının da nicel verileri desteklediği görülmüştür.

Araştırmada uygulanan ÖÖY dersine yönelik tutum ölçeğine ön testine göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları, ders başladığında derse karşı eşit derecede bir tutum anlayışı içerisindeydiler yani yapılan ön test sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Uygulama sonunda yapılan son test sonuçlarına göre ise ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse karşı tutum puanlarının yüksek olduğu görülmekte, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Uygulama sürecinde nicel verilere paralel olarak toplanan nitel verilere göre öğretmen adaylarının ÖÖY dersini eğlendirici, mükemmel, farklı, yapılandırıcı olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Uygulamanın kamera görüntüleri izlendiğinde öğretmen adaylarının neredeyse devamsızlık yapmadığı bir uygulama süreci yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin devamsızlık yapmamaları dersleri önemsediklerini göstermekte, derse karşı olumlu tutum beslediklerini düşünmemizi sağlamaktadır. Öğretmen adayları günlüklerinde derse karşı tutumlarını yansıtmışlar ve genel olarak dersin eğlenceli, zevkli, öğretici, düşündürücü olduğu görüşündedirler.

Araştırmada uygulanan Türkçe Öğretmen Adayları Özyeterlik İnanç Ölçeği ön test puanları dikkate alındığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulamanın sürecinin başında öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinin sonunda uygulanan son test puanları dikkate alındığında ise ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle uygulamanın bahar döneminde öğretmen adaylarının öğreten olarak sürecin içerisinde yer almaları, özyeterliklerinin artmasında önemli bir rol oynamıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlikler düzeyleri, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine göre daha düşüktür. Bu sonuca göre ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının özyeterliklerinin gelişmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, deney grubunda yer alan öğretmen adayları, ADE uygulamalarının özyeterliklerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları günlüklerinde uygulama sürecinin özyeterliklerini geliştirmelerinde, deneyim kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kamera kayıtları incelendiğinde öğretmen adayları, ADE yaklaşımı sayesinde kendilerini özyeterli bir öğretmen adayı olarak görmeye başlamışlardır.

Araştırmada uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme testi dünya çapında uygulanan geçerli ve güvenilir bir testtir. Cornell Eleştirel Düşünme testi genel olarak eleştirel düşünme becerisi; eleştirel düşünme becerisi içerisinde ise varsayım, gözlem, tümevarım, tümdengelim ve anlamlandırma becerilerini ölçmektedir. Uygulamalarda yapılan ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları eleştirel düşünme, varsayım, gözlem, tümevarım, tümdengelim ve anlamlandırma becerileri bakımından eşit düzeydedirler. Uygulama sonucunda yapılan son test sonuçlarına göre ADE yaklaşımı uygulanan deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme becerisi açısından daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının varsayım, gözlem, tümevarım, tümdengelim ve anlamlandırma becerileri ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının bu beceriler bakımından uygulanan yaklaşım sayesinde daha üst düzeyde oldukları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde öğretmen adayları kendilerini eleştirel düşünme becerisi gelişmiş öğretmen adayları olarak görmektedirler. Bunun sebebini ise sınıf içerisinde yaşanan süreç olduğunu, yapılan tartışmaların, soru-iddia-delil kullanmalarının bu beceriyi kazanmalarında etkili olduklarını belirtmektedirler. Kamera kayıtları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının varsayım, gözlem, tümevarım, tümdengelim ve anlamlandırma becerilerini yapılan etkinliklerde kontrol grubuna göre daha üst düzeyde kullandıkları görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına göre üst düzey düşünme becerilerini kazandıkları ifade edilmektedir.

Uygulama süreci genel olarak incelendiğinde öğretmen adayları uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi farklı algıarken uygulamadan sonra bu algının değiştiği görülmektedir. Uygulama öncesi tartışmanın öğretmen adaylarında kavga etmeyle eşdeğer bir anlamı varken uygulama sonunda tartışma onlar için bir öğrenme aracı olmuştur. Deney grubunda yapılan etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının birbirleri arasında iletişim becerilerinin geliştiği, birbirleriyle daha iyi diyalog kurabildikleri görülmüştür. Öğretmen adayları uygulama sonunda soru sormayı daha önceden bilmediklerini uygulama sonucunda öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonucunda yapılan etkinlikler sayesinde soru sormanın önemini kavramışlardır. Uygulama öncesi öğretmen adayları düşünme becerilerini tam olarak kullanamaz durumdayken ve kendilerini ifade etmekte zorlanırken, uygulama sonunda öğretmen adayları kendilerini

daha iyi ifade edebilir hâle gelmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adayları soru-iddia-delil yöntemiyle düşüncelerini sorgulamayı, eleştirmeyi, araştırmayı öğrenmişlerdir. Araştırma sonucunda ADE yaklaşımının Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını, özyeterlik inançlarını, eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın sonucundan hareketle ADE yaklaşımının Türkçe öğretmen eğitiminde ve ilkökul, ortaokul Türkçe derslerine adapte edilmesiyle ilgili şu öneriler geliştirilmiştir:

- ADE yaklaşımı Türkçe Öğretmenliği Bölümlerindeki diğer alan derslerinde de uygulanarak yaklaşımın diğer dersler üzerindeki etkisi tespit edilebilir.
- ADE yaklaşımı ilkökul ve ortaokullardaki Türkçe derslerine uyarlanarak müfredata bu yaklaşımla ilgili kazanımlar yerleştirebilir.
- ADE yaklaşımının müfredata adapte edilmesiyle ilgili MEB ve TÜBİTAK'la ortaklaşa projeler geliştirebilir.
- Son yıllarda alanyazında yer alan farklı yaklaşımlar doğrultusunda, Türkçe öğretmeni eğitime ve Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
- ADE yaklaşımının problem çözme, yaratıcı düşünme gibi diğer temel becerilere etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2006). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F. ve Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.
- Akar, S., Erkol, M., Kabataş, E., Büyükkasap, E. ve Günel, M. (2007). How did pre-service science teachers ideas toward laboratory activities changed after using the science writing heuristic student template? *ESERA Conference, 2007 August 21st - August 25th At Malmö University, Malmö, SWEDEN*.
- Akkus, R., Günel, M. ve Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences?, *International Journal of Science Education*, 14(5), 1745- 1765.
- Alamargot, D. ve Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, Netherlands; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ann, F. M. (2000). *Critical thinking 101: The basics of evaluating information*, *Knowledge Quest*, 29, 13-20.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan sınıflamasında yenilenmiş bloom, solo, fink, dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arseven, A. (2010). *Gerçekçi matematik öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.



- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Aslan, C. (2010). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Atay, H. (2007). Araştırma günlüklerinin kullanımı. A. Yüksel, B. Mil, Y. Bilim, (Ed.), *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin?* içinde (101-110). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybek B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydınyer, Y. (2010). *The effect of project-based learning on 7th grade students' knowledge acquisition in, attitude towards and active learning strategies in and learning value of geometry with differing cognitive style*. Unpublished PhD Dissertation. The Graduate School of Natural And Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, eğitimi felsefe ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Bademci, V. (2006). Tartışmayı Sonlandırmak: Cronbach'ın Alfa Katsayısı, İki Değerli [0,1] Ölçümlenmiş Maddeler ile Kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, 438-446.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, cronbach'ın alfası, hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Balçikanlı, C. (2010). *The effects of social networking on pre-service English teachers' metacognitive awareness and teaching practice*. Unpublished PhD Dissertation.

Gazi University Institute of Educational Sciences English Language Teaching Programme.

- Bakay, M. E. (2012). *Öğretmen algılarına göre okullarda kalite kültürü (İzmir ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42).
- Bartolomé, L. I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 97–122.
- Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bercaw, L. A. ve Stooksberry, L. M. (2004). Teacher education, critical pedagogy, and standards: an exploration of theory and practice. *Essays in Education*, 12. [Online]: <http://www.usca.edu/essays/vol122004/Bercaw.pdf> adresinden 29 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. ve Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Blosser, P. E. (2000). How to ask the right questions. National Science Teachers Association.  
<http://www.nsta.org/docs/201108BookBeatHowToAskTheRightQuestions.pdf> siteden 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş; Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cavagnetto, A. (2008). Factors influencing implementation of the science writing heuristic in two elementary science classrooms. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 37-52). Rotterdam: Sense Publisher.

- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Chalupa, M.R. and Sormunen, C. (1995). Strategies for developing critical thinking: You make the difference in the classroom. *Business Education Forum*, 49(3), 41-43.
- Cheminaist, R. (2008). *Every Child Matters: A practical guide for teaching assistants*. New York: Reutledge Pres.
- Chin, C. ve Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Chitpin, S. (2006). The use of reflective journal keeping in a teacher education program: A popperian analysis, *Reflective Practice*, 7 (1). 73-86.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J. ve Hand, B. (2007). Examining structure of science argument generated from the science writing heuristic approach across year 7 and 10 students. *ESERA Conference, 2007 August 21st - August 25th At Malmö University, Malmö, SWEDEN*.
- Collins, K. M. ve Onwuegbuzie, A. J. (2000). Relationship between critical thinking and performance in research methodology courses. *Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY*.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. 123-136.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W, Plano Clark, V. L., Guttman, M. L., ve Hanson, E. E. (2003). *Advanced mixed methods research design*. In A.Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook*

- of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çolak, R. (2010). *Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretimin tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü.
- Dellaloğlu, B. (1998) *Toplumsalın yeniden yapılanması: Habermas üzerine bir araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınevi.
- Demircioğlu, T. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvar eğitiminde argüman temelli sorgulamanın etkisinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyalbilimsel argümantasyon bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dixon, B. J. (2009). "A Formative Experiment Investigating The Use Of Reflective Video Journals To Increase High School Students' Metacognition". Unpublished doctor of education. San Diego State University. San Diego.
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Duschl, R. A. (2008). Quality argumentation and epistemic criteria. In S. Erduran and M. P. Jimenez Alexandre (Eds.) *Argumentation in science education: Perspective from classromm-based research* (pp. 159-175). Dordrecht: Springer.
- Eemeren, F. H. ve Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation (1.Basım)*. USA: Cambridge University Press.
- Eisner, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri. *Milli Eğitim*, 158, 146-160.

- Ekiz, D. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5 (2). 110-122.
- Ekiz, D.ve Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3). 543-557.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-25.
- Erduran, S. (2007). Breaking the law: promoting domain-specificity in science education in the context of arguing about the Periodic Law in chemistry. *Foundations of Chemistry*, 9(3), 247-263.
- Erduran, S. (Ed.) (2007). Editorial: Argument, discourse and interactivity. *Special Issue of School Science Review*, 88(324), 29-30.
- Erduran, S., Simon, S., ve Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Erduran, S. ve Jimenez- Aleixandre, M. P. (2012). Argumentation in science education research: Perspective from Europe. In Doris Jorde and Justin Dillon (Eds.) *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective*, 253-289.
- Erduran, S. ve Villamanan, R. (2009). Cool argument: engineering students' arguments about thermodynamics in the context of Peltier effect in refrigeration. *Educación Química*, 20(2), pp.119-125. (Special Issue on Argumentation in Science Education).
- Erkol, M., Günel, M., Kışoğlu, M., Büyükkasap, E. ve Hand, B. 2008. Impact of the science writing heuristic as a tool for learning in introductory physics laboratory. NARST Conference, 2008 March 30th - April 2th, Baltimore, MD, USA.

- Eryaman, M. E. (2006). From reflective practice to practical wisdom: a phenomenological study of preservice teachers' educational growth in a method course. Unpublished Doctoral Dissertation. Education in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes Ltd.
- Fisher, Alec (2001). *Critical Thinking: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fredricks, L. (2007). A rationale for critical pedagogy in EFL: the case of Tajikistan. *The Reading Matrix*, 7 (2), 22–28.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- Gadzella, B.M., Ginther, D.W. ve Bryant, G.W. (1997). Prediction of performance in an academic course by scores on measures of learning style and critical thinking. *Psychological Reports*, 81, 595-602.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers questioning. *Education Leadership*, November, 40-47.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Philadelphia: Routledge.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 31–47.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mıdır? Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)

- Glisczinski, D. J. (2007). Transformative higher education: a meaningful degree of understanding. *Journal of Transformative Education*, 5 (4), 317–328.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Porsmouth: Heinemann.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N. ve Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(7), 435-456.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). *Belçika’da yaşayan Türklerin yörecilik anlayışları ve toplumsal iletişim süreçleri: Belçika’daki emirdağlılar ve posoflulara ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Grimberg, B. I. (2008). Promoting high-order thinking through the use of the science writing heuristic. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 87-98). Rotterdam: Sense Publisher.
- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Günel, M. (2006). *Investigating the impact of teacher’ implementation practices on academic achievement in science during o long-term Professional development program on the science writing heuristic*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames.

- Günel, M., Akkuş, R. ve Özer Keskin, M. (2010). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının hizmetiçi eğitim programları yoluyla ilköğretim seviyesindeki öğretmen pedagojisi, öğrenci akademik başarısı, beceri ve tutumlarına olan etkisinin araştırılması. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İzmir.
- Günel, M., Hohenshell, L. ve Hand, B. (2006). The Impact of students' self-evaluations of the science writing heuristic: closing the achievement gap. *Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, San Francisco, California.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yaparak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 49-62.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E., Yeşildağ, F., Biber, B, Okçu, B. and Şahin, A. (2010). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının üniversite seviyesinde fizik laboratuvarlarında kullanımının akademik başarıya etkisi. *IX. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 23-25 Eylül, İzmir
- Günel, M., Kınır, S. ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(164).
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, N., Aytan, T. ve Gün, N. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Habermas, J. (2001) *İletişimsel Eylem Kuramı*. (M. Tüzel Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Arnold Press.



- Halliday, M. A. K. ve Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halpern, D. (1988). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring, *Amerikan Psychologist*, 53, 449-455.
- Hand, B. (2004). Cognitive, Constructivist Mechanisms for Learning Science through Writing. In C. S. Wallace, B. Hand and V. Prain (Eds.), *Writing and learning in the science classroom* (pp. 150). Dordrecht ; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hand B. M. (2008). Introducing the science writing heuristic approach. B. M., Hand (Ed.). *Science Inquiry, Argument and Language*.( pp.1-11).Sense Publisher.
- Hand, B., Hohenshell, L. ve Prain, V. (2004). Exploring Students' Responses to Conceptual Questions when Engaged with Planned Writing Experiences: A Study with Year 10 Science Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(2), 186-210.
- Hand, B., Hohenshell, L. ve Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on year 10 biology students' understanding of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science*, 35 (4), 343-373.
- Hand, B. ve Keys, C. (1999). Inquiry investigation: A new approach to laboratory reports. *The Science Teacher*, 66, 27-29.
- Hand, B. ve Prain, V. (2006). Moving from border crossing to convergence of perspectives in language and science literacy research and practice. *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 101-107.
- Hand, B., Wallace, C. W. ve Yang, E. (2004). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26(2), 131-149.
- Hand, B., Yang, O. E., ve Bruxvoort, C. (2007). Using writing- to- learn science strategies to improve year 11 students' understandings of stoichiometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 125- 143.

- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research*. New York: The Guilford Press.
- Hockenberry, L. (2011). Using Language to learn. B. Hand and L. Norton-Meier (Eds.), *Voices from the Classroom*. (pp. 1-12). Sense Publisher.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty- first century. *Science Education*, 88, 28-54.
- Hohenshell, L. M. (2008). Scendory students' perception of the swh approach to nonconventional writing: Features that support learning of biology concepts and elements of scientific argumentation. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 99-110). Rotterdam: Sense Publisher.
- Hohenshell, L. M. ve Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: a mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289.
- Holst, J. D. (2003). Revolutionary critical education: in defense of a theory and a challenge to seek out those who practice it. *Journal of Transformative Education*, 1(4), 341–348.
- Hsieh, J. K. (2005). Promoting students' ability and disposition toward critical thinking through using a science writing heuristic in elementary science. *ESERA 2005 conference*, Barcelona.
- İnal, K. (1993). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2). 795-820.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- James, K. (2008). A critical theory and postmodernist approach to the teaching of accounting theory. *Critical Perspectives on Accounting*, 19, 643–676.
- Jenkins, E. K. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing students' performance. *Journal of Education for Business*, 73(5), 274 -279.

- Jiménez -Aleixandre, M. P., ve Erduran, S. (2007). Argumentation in Science Education: An Overview. In S.Erduran ve M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based research* (pp.3-27). Springer.
- Jiménez Aleixandre, M. P., Agraso, M. F. ve Eirexas, F. (2004) Scientific authority and empirical data in argument warrants about the prestige oil spill. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Diego, US, session 400840, 4-11.*
- Jiménez-Aleixandre, M. P. ve Pereiro-Munoz, C. (2002) Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education, 24, 1171-1190.*
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B. ve Duschl, R. A. (2000). “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education, 84, 757-792.*
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33(7), 14-26.*
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112-133.*
- Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A.Tashakkori, and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kabataş Memiş, E. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirilmenin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarımın kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kalelioğlu, F. (2011). *Çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanpol, B. (1998). Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope. *Journal of Critical Pedagogy*, 2(1). [Online]: <http://www.lib.wmc.edu/pub/jcp/jcp.html> adresinden 25 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karışan, D. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişiminin dünyamıza etkileri konusundaki yazılı argümantasyon yeteneklerinin incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, O. N., Doğan, A. ve Kılıç, Z. (2005). University Students' Attitudes towards Chemistry Laboratory: Effects of Argumentative Discourse Accompanied by Concept Mapping. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3).
- Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(1).
- Keasing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5(1). [Online]: [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5\\_1/03\\_keasing-styles.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keasing-styles.html) adresinden 28 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Keys, C. W. (1999) Language as and indicator of meaning generation: an analysis of middle school students' written discourse about scientific investigations. *Journal of Research in Science Teaching*. 36(9) 1044-1061

- Keys, C. W. (1999b). Revitalizing Instruction in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science. *Science Education*, 83(2), 115-130.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the Thinking Processes of Eighth Grade Writers during the Composition of a Scientific Laboratory Report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. ve Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching*. 36(10), 1065-1084.
- Kılıç, E. (2009). *The effects of cognitive load in learning from goal based scenario designed multimedia learning environment for learners having different working memory capacities*. Unpublished PhD Dissertation. The Graduate School of Natural And Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Kıngır, S. (2011). *Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures*. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Kıngır, S., Geban, Ö. ve Günel, M. (2010). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerinin kimya kavramlarını öğrenmelerine etkisi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İzmir.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49–66.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2): 317–324.
- Korkmaz, Ö (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), (1-13)

- Köseoğlu F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee W. S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology*, Sage Publication.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality ve quantity. *International Journal of Methodology*, 43(2), 265–275.
- Leistyna, P., Lavandez, M. ve Nelson, T. (2004). Critical pedagogy: Revitalizing and democratizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 3–15.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University.
- Mason, L. ve Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science* (28), 199-226.
- McManus, I. C., Richards, P. ve Winder, B. C. (1999) Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: Prospective longitudinal study of UK medical students. *British Medical Journal. International edition*, 319, 542-546.
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda Yaşama Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (M. Y. Eryaman, H. Arslan Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi, 2007)
- MEB (2006a). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006b). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2008). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/www/turkce-ogretmeni-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/49> 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Mendeş, M. (2012). *Uygulamalı bilimler için istatistik ve araştırma yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Mohammed, E. G. (2007). *Using the science writing heuristic approach as a tool for assessing and promoting students' conceptual understanding and perceptions in the general chemistry laboratory*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames
- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing power with students: the critical language classroom. *Radical Pedagogy*, 7 (2). [Online]: <http://radicalpedagogy.icaap.org> adresinden 25 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Morgan, N. ve Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning and learning*. New York: Routledge.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Norton-Meier, L. (2008). Creating border convergence between science and language: a case for the science writing heuristic. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 13-24). Rotterdam: Sense Publisher.
- Norton-Meier, L., Hockenberry, L., Nelson S. ve Wise, K. (2008). Transforming pedagogy: Embedding language practices within elementary science classrooms. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme Rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi, 2007).
- Nuhoglu, H. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *İlköğretim Online*, 7(3), 627-638.

- Omar, S. (2004). *Inservice teachers' implementation of the Science Writing Heuristic as a tool for professional growth*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Özbay, M. (2008). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Özdemir Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-1.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. PegemA Yayınları. Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, R. W. ve Elder, L. (2003). The miniature guide to -critical thinking concepts and tools based on critical thinking concepts and principles, *Foundation for Critical Thinking*, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org) adlı siteden 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Paul, R. W. ve Elder, L. (2004). The miniature guide ta the art of asking essential questions, the foundation for critical thinking, *Foundation for Critical Thinking*, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org), adlı siteden 01.09.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Paul, R. W., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: research findings and policy recommendations. The Foundation for Critical Thinking.
- Prain, V. ve Hand, B. (1996). Writing for learning in secondary science: Rethinking practices. *Teaching and Teacher Education*, 12( 6), 609-626.



- Poock, J. R. (2005). *Investigating the effectiveness of implementing the science writing heuristic on student performance in general chemistry*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames.
- Ralph, E. G. (1999). Oral Questioning Skills of Novice Teachers: ...Any Questions? *Journal of Instructional Psychology*, 26(4).
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, (2nd edn). London and New York: Routledge Falmer.
- Ramsey, I. ve Gabbard, C. (1990), Questioning: An effective teaching method. *Clearing House*, 63(9).
- Rimienne, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17-22.
- Rivard, L. P. (2004). Are language- based activities in science effective for all students, including low achievers?. *Science Education*, 88, 420-442.
- Rivard, L. P. ve Straw, S.B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study. *Science Education*, 84 (5), 566-593
- Rollnick, M., Davidowitz, B., Keane, M., Bapoo, A. ve Magadla, L. (2008). Students' learning approach profiles in relation to their university experience and success. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 29-42.
- Rudd II, J. A., Greenbowe, T. J. ve Hand, B. M. (2002). Recrafting the general chemistry laboratory report. *Journal of College Science Teaching*, 31(4), 230- 234.
- Rudd II, J. A., Greenbowe, T. J. ve Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic to improve students' understanding of general equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 84(12), 2007-2011.
- Rudd II, J. A., Greenbowe, T. J., Hand, B. M. ve Legg, M. J. (2001). Using the science writing heuristic to move toward an inquiry-based laboratory curriculum: an example from physical equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78(12), 1680-1686.

- Ruppel, R. (2005). The intellectual foundations of critical thinking. Critical thinking at Viterbo, Retrieved April 1, 2013 from the World Wide Web: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html> adresinden 28 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Schapiro, S. A. (2003). From andragogy to collaborative critical pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 150–166.
- Schroeder, J. D. (2008). *The laboratory- lecture correlation: from the science writing heuristic to the traditional organic chemistry laboratory*. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 165-176). Rotterdam: Sense Publisher.
- Schroeder, J. D. ve Greenbowe, T. J. (2008). Implementing POGIL in the lecture and the science writing heuristic in the laboratory – student perceptions and performance in undergraduate organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 149-156.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Simon, S., Erduran, S. ve Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2/3), 235–260.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, J. (2007). Teaching resistance: an exercise in critical pedagogy. *Radical Pedagogy*, 9(1).
- Sunstein, B. S. ve Chiseri-Strater, E. (2002). *Field Working: Reading and writing research*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Sutton, C. (1992). *Words, science and learning*. Buckingham, United Kingdom: Open University Press.

- Şahin, S. (Ed.) (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak, N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modellerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 239-253.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şendurur, P. (2012). *Identification of factors affecting integration of information and communication technologies in basic education schools grades from 4 though 8*. Unpublished PhD Dissertation. The Graduate School of Natural And Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008) Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14).
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds.). (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (10. edition), USA: Cambridge University Press.
- Travers, A. ve Decker, E. (1999). New technology and critical pedagogy. *Radical Pedagogy*, 1 (2). [Online]: <http://radicalpedagogy.icaap.org> adresinden 26 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24.
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3).

- Tynjala, P. E., Mason, L. E. ve Lonka, K. E. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. studies in writing.* Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Uçgun, D. (2010). Özel öğretim yöntemleri dersinin Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine katkısı. 27 (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı). 707-719.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1996). *Eğitim psikolojisi.* Lazer Ofset, Ankara.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography.* Chicago: University of Chicago Press.
- Van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D. ve Wild (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159-190.
- Varışoğlu B., Şahin A. ve Göktaş Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1767-1781.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallace, C., Hand, B. ve Prain, V. (2004). *Writing and learning in science classroom.* Boston: Kluwer.
- Walsh, D. ve Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to edecational reality.* Washington, D.C. Amerikan Federation of Teachers.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumantation.* USA: Cambridge University Press.
- Webb, R. K. (2006). From romantic humanist to postmodern pedagogy: how the alien becomes normative in contemporary education. *Radical Pedagogy*, 8 (2).
- Williams, M. E. (2007). *Teacher change during a professional development program for implementation of the science writing heuristic approach.* Unpublished doctoral dissertation, Iowa State Universty, Ames.

- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yaman, H. (2006). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Y. (2006). Jürgen Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VIII (2).
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are methods genuinely integrated or merely parallel?, *Research in the Schools*, 13(1), 41-47.
- Yore, L. D., Bisanz, G. L. and Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725.
- Yore, L. D., Hand, B. M., Goodman, S. R., Hildebrand, G. M., Osborne, J. F., Treagust, D. F. and Wallace, C. S. (2004). New directions in language and science education research. *Reading Research Quarterly*, 30, 347-352.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe- ANKARA.

**EKLER**

## Ek-1 Eğitim Fakültesi Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.12.00/044- 04095  
KONU : Fatih KANA'nın  
Tez Çalışması

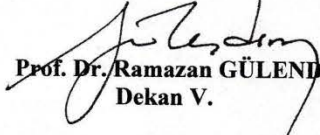
ÇANAKKALE  
19.09.2012

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.09.2012 tarih ve 665 sayılı yazınız;

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi 10191800009 no'lu Fatih KANA'nın, "Mikro Öğretim ve Argümantasyon Tabanlı Dil Öğretim Tekniklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçeyi Öğretebilme Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemizde uygulama çalışması yapma istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM  
Dekan V.



## Ek- 2 Etik Kurul Belgesi



T.C.  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU**

**PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Toplantı tarihi</b>            | 02.01.2013   |
| <b>Toplantı Sayısı</b>            | 01   |
| <b>Başvuru protokol numarası</b>  | 2012/7   |
| <b>Başvuru tarihi</b>             | 15.10.2012   |
| <b>Proje/araştırma başlığı</b>    | Mikro Öğretim ve Argümantasyon Tabanlı Dil Öğretimi Tekniklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Başarılarına Etkisi |
| <b>Proje/araştırma yürütücüsü</b> | Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN  |
| <b>Karar</b>                      | Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur.  |
| <b>Açıklamalar</b>                | --   |

Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Başkan

Prof. Dr. Abdurrahman KURT  
 İlahiyat Fakültesi  
 Üye

Doç Dr. Ajda KAHVECİ  
 Eğitim Fakültesi  
 Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ  
 Eğitim Fakültesi  
 Üye

Doç. Dr. Muhammet ERAT  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Yedek Üye

Yrd. Doç. Dr. Ünal BİLİR  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Üye


Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK  
 Eğitim Fakültesi  
 Raportör/Üye

**Ek-3 ADE Raporu**

Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

Sınıfı: \_\_\_\_\_

Tarih: \_\_/\_\_/\_\_

|   |                 |  |
|---|-----------------|--|
|  | <b>Sorum(G)</b> | <b>Soruma temel teşkil eden düşüncelerim(B):</b> |
| <b>Sorumu cevaplandırmak için yaptığım etkinlikler şunlardır(G):</b>              |                 |  |

**Etkinlikler sonucunda bulduklarım şunlardır (G) :**  
**(Gözlemler ve/veya veriler)**

**İddia (lar)ım:**

**Delil(ler)im:**



**Düşüncelerim başkalarının düşünceleri ile nasıl karşılaştırılır(B)**  
**\*Sınıf arkadaşlarımdan notlar.....**



< Okuduklarım >

Dış uzmanlardan notlar: (bilgi verici metinler, internet, ansiklopedi, vb.)

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p><b>1. Kaynak:</b><br/>Yazar: _____</p> <p><b>Başlık:</b> _____<br/>_____</p> | <p><b>2. Kaynak:</b><br/>Yazar: _____</p> <p><b>Başlık:</b> _____<br/>_____<br/>_____</p> | <p><b>3. Kaynak:</b><br/>Yazar: _____</p> <p><b>Başlık:</b> _____<br/>_____</p> |
| <p><b>Bilgi:</b><br/>(Kaynaktan edindiğim bilgiler nelerdir?)</p>               | <p><b>Bilgi:</b></p>  | <p><b>Bilgi:</b></p>  |

Kaynaktan edindiğim bilgi(ler), iddia(lar)ım ve delil(ler)imle nasıl bir benzerlik ve zıtlık içerisindedir?

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

Yansımalar:



Düşüncelerim değişti çünkü....



Düşüncelerim değişmedi çünkü.....

### Ek-4 Öğrenci Bilgi Formu

#### Sevgili Arkadaşlar,

Bu formdan elde edilen bilgiler tamamen bilimsel olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**  
**Arş. Gör. Fatih KANA**

**1. Adınız Soyadınız:**

**2. Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

**3. İletişim Bilgileriniz:**

Tel: Mail:

Adres:

**4. Yaşınız:**

( ) 15-19 arası ( ) 20-22 arası ( ) 23 ve üzeri

**5. Siz de dahil toplam kaç kardeşsiniz:**

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ve üzeri

**6. Annenizin Mesleği:.....**

**7. Babanızın Mesleği:.....**

**8. Ailenizin aylık ortalama geliri ne kadardır?**

( ) 500 TL ve daha düşük ( ) 501- 1000 TL ( ) 1001- 2000 TL  
( ) 2001-3000 TL ( ) 3001-4000 TL ( ) 4001 TL ve üzeri.

**9. Annenizin Eğitim Durumu:**

( ) Üniversite mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Ortaokul mezunu  
( ) İlkokul mezunu ( ) Okuma-yazma bilmiyor

**10. Babanızın Eğitim Durumu:**

( ) Üniversite mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Ortaokul mezunu  
( ) İlkokul mezunu ( ) Okuma-yazma bilmiyor

**11. Mezun olduğunuz Lise Türü:**

( ) Fen Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi ( ) Lise/Düz Lise  
( ) Lise/ Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ( ) Diğer (Lütfen Belirtiniz): .....

**12. Not Ortalamanız (Üniversite):**

( ) 1,00 - 1,50 arası ( ) 1,51 - 2,00 arası ( ) 2,01 - 2,50 arası  
( ) 2,51 - 3,00 arası ( ) 3,01 - 3.50 arası

**13. Nerelesiniz (Bölge ve şehir) :**

( ) Marmara Bölgesi ( ) Karadeniz Bölgesi ( ) Doğu Anadolu Bölgesi ( ) İç Anadolu Bölgesi  
( ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( ) Akdeniz Bölgesi ( ) Ege Bölgesi

**14. Nerede kalıyorsunuz (ev, yurt, vs) :**

15. Kaldığınız yerde nasıl bir çalışma ortamınız var?

16. Kaldığınız yerde kişisel bilgisayarınız var mı? Varsa bilgisayarınızı hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

17. Şimdiye kadar elde ettiğiniz özel başarılarınız var mı? Varsa nelerdir?.....

18. Özel ilgi alanlarınız nelerdir?.....

19. Özel yetenekleriniz nelerdir?.....

20. Fobileriniz nelerdir? .....

## Ek-5 Akademik Başarı Testi

Sevgili Arkadaşlar,

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarını belirlemektir. Bu çalışma tamamen bilimsel olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN  
Arş. Gör. Fatih KANA

**1. Sınıf içi öğretim etkinliklerini planlarken, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almak isteyen bir öğretmen, aşağıdakilerden hangisine öncelik vermelidir?**

- İçeriği sunmak için ayrılan süreyi artırmak
- Her öğrenciye uygun içerik sunmak
- Öğrenciler arası etkileşime ağırlık vermek
- İçeriği, örneklerle zenginleştirmek
- Çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmak

**2. Öğrenci, öğretim sürecine bizzat katılmalı, okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı ve bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmelidir.**

**Bu açıklama aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisiyle doğrudan ilgilidir?**

- Öğretmen, öğrencileri içeriğe yönlendirmelidir.
- Öğrencinin olgu ve olayları çok yönlü olarak değerlendirmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.
- Öğrencinin yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır.
- Bilginin teorik temellerine inilmelidir.

**3. Aşağıdakilerden hangisinin, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını sağlama gücü en azdır?**

- Etkin katılımın beklendiğini söyleme
- Ödül vb. ile etkin katılımı özendirme
- Sürece katılanlara dönüt verme
- Katılımı kolaylaştırıcı önlemler alma
- Grup çalışması veya eşli çalışma yaptırma

**4. Bir öğretmen dersin başında öğrencilere gazetelerden bazı resimler göstermiş ve onlardan, bu resimlere bakarak o gün işlenecek konuyu tahmin etmelerini istemiştir.**

**Öğretmenin bu davranışı, aşağıdakilerden hangisine en az hizmet eder?**

- Dersi güncel olaylarla ilişkilendirme
- Önceki öğrenmelerle bağlantı kurma
- Öğrencileri öğrenmeye güdüleme
- Öğrencilerin zihinsel hazırlık yapmasını sağlama
- Öğrencilerin dikkatlerini konuya çekme

**5. Öğretmen, öğretim etkinliklerini planlarken öncelikle aşağıdakilerden hangisini dikkate almalıdır?**

- Öğrencilerin yakın çevresinin beklentileri
- Okul yönetiminin istekleri
- Öğrencilerin ilgileri
- Öğretim araç gereçleri
- Öğretim programının amaçları

**6. Öğretmen aşağıdaki yöntemlerden hangisini uzun süre kullandığında, öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecine etkin katılımı en aza iner?**

- Buluş yoluyla öğrenme
- Gösteri
- Anlatım
- Rol yapma
- Soru-cevap

**7. Bir işlemin, davranışın, deneyin nasıl yapıldığını, bir araç-gerecin ya da makinenin nasıl kullanılacağını öğretmenin önce uygulama yaparak gösterdiği, sonrada öğrenciye yaptırdığı öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?**

- Gösteri
- Gösterip Yaptırma
- Örnek Olay
- Soru-Cevap
- Proje Tabanlı Öğrenme

**8. Aşağıdaki düşünme biçimlerinden hangisi bir olayı benzer ve bilinen başka bir olaya benzeterek öğrenmeyi sağlama yoludur?**

- Simülasyon (Benzetişim)
- Tümdengelim
- Analoji (Benzetim)
- Tümevarım
- Sentez

**9. Aşağıdakilerden hangisinde öğrencilerde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey kazanımların gerçekleşmesi amacıyla kullanılabilir en uygun yöntemdir?**

- Sunuş yoluyla öğrenme
- Problem çözme
- Soru-Cevap
- Gösterip yaptırma
- Düz anlatım

**10. Aşağıdakilerden hangisi öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermede alınan tamamlayıcı eğitim çalışmalarından biri değildir?**

- Küçük grupta çalışma
- Mikro öğretim
- Bireysel öğretim
- Eşli (ikili) çalışma
- Programlı öğretim

**11. Öğretim-öğrenme sürecinde, öğrencilerde yaratıcı düşüncüyü geliştirmeye ve farklı yaklaşımları düzenlemeye yönelik olan ve bir konu üzerinde eleştiri ve yargılama olmaksızın düşüncelerin ifade edilmesi esasına dayanan teknik aşağıdakilerden hangisidir?**

- Altı şapka
- Drama
- Gösterim (Demonstrasyon)
- Beyin fırtınası
- Anlatım



12. Rol yapma, tekniğine öğrenci başkasının rolüne girerek onun yerine davranır ve bireyler önceden kendilerine verilen rolleri oynarlar.

**Buna göre, aşağıdakilerden hangisi rol yapma tekniğinin öğrencinin gelişimine sağladığı faydalardan biri değildir?**

- Yaratıcılığı geliştirme
- Öznel düşüncelerini ifade etme
- Sosyal etkileşimi artırma
- Yeteneklerini sergileme
- Empatiyi geliştirme

13. Aşağıdakilerden hangisi bireysel öğretim tekniği olarak kabul edilir?

- Gösteri
- Altı şapka
- Simülasyon (Benzetişim)
- Programlı öğretim
- Drama

14. Gezi-gözlem tekniği okul ve sınıf çalışmalarını tamamlamak, temel konuları doğal ortamında görmek ve okul ile yaşam arasındaki bağı kurmak amacıyla yapılan planlı etkinlikleri kapsar.

**Buna göre aşağıdakilerden hangisi gezi-gözlem tekniğinin faydalarından biri değildir?**

- İlk elden öğrenme yaşantılarını sağlama
- Öğrenci etkinliğine dayanması
- Okul öğrenmelerini gerçek yaşama yansıtma
- Bilgi kaynaklarının geçerliliğini test etme
- Öğrenme sürecinde ilgi ve merakı sağlama

15. Aşağıdakilerden hangisi sergi ve koleksiyon tekniklerinin ortak özelliklerinden biri değildir?

- Ürün ve performans örneklerini sunma
- Proje temelli öğrenme yaklaşımında kullanma
- Öğrenci etkinliklerini değerlendirme
- Planlı iş yapma ve sorumluluk duygusu geliştirme
- Öğrencileri rekabete sokarak en güzel çalışmayı seçme

16. Aşağıdakilerden hangisi tartışma yönteminde öğretmenden beklenen bir görev değildir?

- Tartışma konusunu belirleme
- Tartışmada yetersiz konulan saptama
- Tartışmadaki yanlış fikirleri düzeltme
- Tartışmayı kapsamını aşmaması için kontrol etme
- Tartışmayı özetleme

17. Aşağıdakilerden hangisi gösterip-yaptırma yönteminin öğrencilerin öğrenmelerine getirmiş olduğu faydalardan biri değildir?

- Devinimsel (psiko-motor) becerilerin öğrenilmesi
- Öğrencilerin birbiriyle etkileşimini sağlama
- Davranış model olarak gösterilerek öğrencilerin bu modelden öğrenmeleri sağlanır
- Bir becerinin en uygun ve ustaca yapılmasını sağlama
- Öğrencilerin özgüvenini artırma

18. Aşağıdakilerden hangisi öğretme-öğrenme sürecinde deney yönteminin kullanılmasını gerektiren etkinliklerden biri değildir?

- Bilimsel bir olayı kanıtlama
- Bilgiyi ilk elden duyu organlarını kullanarak elde etme
- Koşulları belirlenmiş ve denetlenebilir ortamlarda yapılma
- Bilginin kaynağını kontrol etme
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirme

19. "İlk yardım dersinde suni solunumun manken üzerinde yapılması" aşağıdaki hangisine girer?

- Gösteri
- Rol oynama
- Drama
- Beyin fırtınası
- Örnek olay

20. Aşağıdakilerden hangisi araştırma soruşturma öğretim stratejisinde en çok kullanılan yöntemdir?

- Proje
- Gezi-gözlem
- Tartışma
- Örnek olay
- Soru-yanıt

21. Eğitsel gezilerin temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- Boş zamanları değerlendirme.
- Öğrenciler arasında yardımlaşmayı geliştirme.
- İlk elden somut yaşantılar sağlama.
- Öğrencilerin hazır oluş düzeyini yükseltme.
- Öğrencileri sınıf ortamının monotonluğundan kurtarma.

22. Aşağıdakilerden hangisi, "problem çözme yönteminin" yararlarından biridir?

- Öğrencilerin sosyal gelişimini sağlar.
- Öğrencilerin empati becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirir.
- Öğrencinin araştırma becerilerini geliştirir.

23. Aşağıdakilerden hangisi öğrencilerin bireysel ve sosyal konularda başkalarının görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı olan bir tekniktir?

- Beyin fırtınası
- Drama
- Münazara
- Panel
- Anlatım

24. Aşağıdaki ifadelerden hangisi eğitsel oyunlar için geçerli değildir?

- Neşeli ve rahat bir ortam sağlanmalıdır.
- Etkin olmayan öğrencilere, derse katılma imkânı verilmelidir.
- Öğretmen planı oyun içinde geliştirmelidir.
- Oyunlar öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Oyunun kuralları anlaşılır olmalıdır.

**25. Öğrencilere proje ve ev ödevi verilmesinin temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?**

- Konuların tekrar edilmesini sağlama
- Konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesini sağlama
- Öğrencilere bağımsız çalışma yeterliği kazandırma
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yükseltme
- Öğrencilere boş zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazandırma

**26. Sınıf içi öğretim etkinlikleri düzenlenirken yaşama yakınlık ilkesi üzerinde önemle durulmalı ve etkinlikler bu doğrultuda uygulanmalıdır.**

**Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin bu ilkeyi uyguladığının bir göstergesidir?**

- İhtiyaç duyulan bilgi ve becerileri öğretmesi
- İçeriğe ayırdığı süreyi azaltması
- Kendisinin öğretim sürecinin merkezinde yer alması
- İçeriğin eksiksiz ezberlenmesinde önem vermesi
- Sınıf içinde bireysel çalışmayı özendirilmesi

**27. Öğrenciler aşağıdaki yolların hangisiyle en etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilirler?**

- Kaynaklardan okumayla
- Yapma ve açıklamayla
- Başkalarından dinlemeye
- Dinleme ve okumayla
- Dinleme ve görmeyle

**28. Öğretmen başından geçen bir olayı anlatarak derse giriş yapar. Öğrencilere dersin amacını ve konusunu söyler. Soru sorar; doğru yanıtlayanlara "aferin" der ve gülümser, yanlış ya da eksik yanıtlayanlara ise küçük mesajlar vererek doğru yanıt bulmalarına yardımcı olur.**

**Yukarıda verilen örnekte aşağıdakilerden hangisine yer verilmemiştir?**

- Ön bilgileri hatırlatma
- Dönüt ve düzeltme verme
- Dikkat çekme
- Hedeften haberdar etme
- Pekiştirme

**29. Hangisi düz anlatım yönteminin etkili kullanımı için kılavuz ilkelerden biri değildir?**

- Öğretmen sesini iyi kullanarak, anlatımı tekdüzelikten kurtarmalıdır.
- Öğretmen anlatıma ayrılan süreyi iyi kullanmalı, gereksiz ayrıntılara girmemelidir.
- Anlatım olabildiğince kısa ve öz olmalıdır.
- Öğretmen öğrencilere söz geçirebilmeli, sınıf içi disiplini sağlamalıdır.
- Konu iyi düzenlenmeli, amaca uygun, bir anlatıma yer verilmelidir.

**30. Öğretmenin öğrencilerden öğrendiklerine örnek vermesini istemesi aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?**

- Ön koşul davranışları
- Dönüt
- Güdüleme
- Davranışa ortaya çıkarma
- Tekrar

**31. Aynı sınıfta bulunan öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış düzeyleri arasında önemli farklılıklar görülebilir.**

**Böyle bir durumla karşılaşan öğretmen, sınıf içi öğretim etkinliklerini düzenlerken aşağıdakilerden hangisine ağırlık vererek, ortaya çıkabilecek öğrenme güçlüklerini önemli ölçüde azaltabilir?**

- Sınıfta öğrenciler arasındaki etkileşimi sınırlandırmaya
- Sınıftaki ortalama öğrenciye uygun bir öğretim yaklaşımını sürdürmeye
- Her öğrenci için ayrı bir program uygulamaya
- Öğretmen ve konu merkezli bir yaklaşımı sürdürmeye
- Öğrencileri hazır bulunuşluk düzeylerine uygun etkinliklere sokmaya

**32. Aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisinin öğrencileri derse güdülemede en etkili olması beklenir?**

- Derste öğrenilecek bilgilerin nerede, ne işe yarayacağını söyleme
- Derste ele alınacak konunun başlığını söyleme
- Dersi anlatırken öğrencilerin sessiz olarak dinlemelerini sağlama
- Dersi anlattıktan sonra öğrencilere konuyla ilgili ödev verme
- Öğrencilerin derste öğrenilecek konuyla ilgili bilgilerini yoklama

**33. Bir sınıfta öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler olabilir.**

**Bu durumdaki öğrencileri diğer öğrencilerin öğrenme düzeyine ulaştırabilmek için öğretmenin aşağıda alacağı önemlerden hangisi olumlu sonuç vermez?**

- Her öğrencinin düzeyine uygun etkinlikleri düzenleme.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine önem verme
- Durumu iyi olan öğrenciyle ikili çalışmaya yöneltme
- Sınıfın geneline uygun öğretimi yapma
- Farklı yöntem ve teknikleri kullanma

**34. Aşağıdakilerden hangisi eğitim kurumlarını (öğrenme yaşantılarını) düzenlemede dikkat edilecek ilkelerden biri değildir?**

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alma
- Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlama
- Her öğrenciye göre etkinlik programı hazırlama
- Farklı yöntem ve teknikleri uygulama
- Hızlı öğrenen öğrencileri kontrol etme

**35. Aşağıdakilerden hangisi örnek olay yönteminin öğretme-öğrenme sürecinde kullanımının faydalarından biri değildir?**

- Bilgi birimlerini öğrenme
- Bildiklerini bir olay üzerinde kullanma
- Problem çözme becerisini kullanma
- Gerçek yaşamda ortaya çıkan olaylar üzerinde çalışma olanağını vermesi
- Öğrencilere düşünme ve düşündüklerini ifade etme olanağını vermesi

36. Aşağıdakilerden hangisi örnek olay yönteminin öğrencilerin öğrenmesine sağladığı en önemli katkıdır?

- Öğrencilere bir konuda tartışma olanağını vermesi
- Anlaşılmayan konuları düzeltme olanağını vermesi
- Bildiklerini ve kavradıklarını gerçek durumlara uyarlama olanağını vermesi
- Gerçek yaşamda yaşanmış ya da yaşanma olasılığı olan bir olay üzerinde çalışma
- Öğrenci merkezli eğitimi uygulama

37. “Öğrencilerden birisi doktor, diğer ikisi hasta olur. Doktor ve hastaları arasındaki ilişkiler, sorunlar ve tartışmalar yansıtılır.”

Burada uygulanan yöntem aşağıdakilerden hangisidir?

- Problem çözme
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Beyin fırtınası
- Eğitsel oyun
- Rol oynama

38. Öğrencilerin, “başkalarıyla iyi geçinme, yardımlaşma, duygu ve düşüncelerini paylaşma, bir gruba ait olma, karşılıklı sevgi ve saygı” gibi toplumsal davranışlar kazanmalarına yardımcı olan yöntem hangisidir?

- Rol oynama-drama
- Soru-cevap
- İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme
- Tanışma
- Örnek olay

39. Aşağıdaki yargılardan hangisi soru yanıt yöntemiyle ilgilidir?

- Dersin etkili olup olmadığını değerlendirir.
- Sosyal becerileri geliştirir.
- Konuların belli bir düzene göre sunulmasını sağlar.
- Öğrenci merkezli öğretim yapma olanağı sağlar.
- Yaratıcı düşünmenin geliştirilme sinde kullanılamaz.

40. Aşağıdakilerden hangisi mikro öğretim tekniğinin özelliklerinden değildir?

- Öğrenci sayısı sınırlandırılır.
- Alan deneyimi olan öğretmenler tarafından kullanılır.
- Aday öğretmenlerin yetiştirilme sinde kullanılır.
- Uygulama bittikten sonra değerlendirme yapılır.
- Eksiklikler varsa ders yeniden planlanır ve uygulanır.

41. Aşağıdakilerden hangisi örnek olay yönteminin özelliklerinden değildir?

- Öğrenci merkezlidir.
- Öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygu lama şansı bulurlar.
- Bir problemi çözmeyi, analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler.
- Araştırma ve problem çözme gücünü geliştirir.
- Her öğrenci öğrenme durumunu kendine göre ayarlar.

42. Altı şapkalı düşünme tekniğinin eğitimde kullanılmasının en temel amacı nedir?

- Öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini sağlamak.
- Öğrencilerin deneyimlerinden yararlanmak.
- Başkalarının duygularına empati duymalarını sağlamak.
- Öğrencilerin duygularını tanım lamasını ve analiz etmesini sağlamak.
- Farklı durumlarda farklı düşüncelerini sağlamak.

43. Aşağıdakilerden hangisi tartışma yönteminin yararları arasında yer almaz?

- Çelişkileri uzlaştırır.
- Yorumlama becerisi geliştirir.
- Öğrenciler becerileri yaparak yaşayarak öğrenirler.
- Liderlik becerisini geliştirir.
- Anlama becerisini geliştirir.

44. Aşağıdakilerden hangisi problem çözme yönteminde kullanılacak problem durumlarında bulunması gereken özelliklerden biri değildir?

- İlgi çekici ve merak uyandırıcı olma
- Uygulanabilir nitelikte birçok çözümün olması
- Gerçek yaşamla ilgili olma
- Tek yönlü zihinsel süreç kullanmayı gerektirmesi
- Araştırma becerisini gerektirmesi

45. Aşağıdakilerden hangisi öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi konusunda öğretmenin göz önünde bulundurması gereken başlıca özelliklerden birisi değildir?

- Öğretmen kendi kişiliği, yetenekleri, bilgi ve becerilerine en uygun yöntem ya da tekniği seçmelidir.
- Öğretmenin, yöntem ya da teknik seçimini etkileyen etmenlerden birinin de, öğretilecek öğrenci kümesinin büyüklüğü olduğu unutulmamalıdır.
- Öğretmen yöntem ya da teknik seçiminde, öğrencilerinin gelişim özelliklerini ve hazırbulunmuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmak durumundadır.
- Öğretmen, öğretme-öğrenme ortamında, kendisinin değil öğrencilerinin etkin olmasına olanak sağlayan yöntem ya da teknikleri seçmeye çaba göstermeli; bunu yaparken de konuya ayrılan süreyi her zaman göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin öğretme-öğrenme süreci içindeki gelişmelerini çok iyi takip etmeli, günü geldiğinde velilere ve diğer ilgililere öğrencinin başarı değerlendirilmesini sunmalıdır.

46. Aşağıdaki öğretme-öğrenme etkinliklerinden hangisinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi en azdır?

- Değerlendirmede doğru ölçütleri kullanma
- Rol yapma
- Tutarsızlıkları ayırt etme
- Doğrular ile iddiaları ayırt edebilme
- Bilgilerin kaynağını test etme

47. Türkçe dersinde “Sağlığımız ve Çevre” konusunu işleyecek olan bir öğretmen farklı yetenek ve kişilik özelliklerine sahip öğrencilerden 5 kişilik gruplar oluşturur. Gruplara konuyla ilgili çalışma yaprakları dağıtır. Öğrenciler kendi aralarında çalışmalarına ilişkin mümkün olduğunca çok fikir ileri sürerler. Gruplar çalışma sonunda ileri sürülen fikirler üzerinde konuşarak çalışmalarına son şeklini verirler.

Bu etkinlikte;

- I. Örnek olay
- II. Beyin fırtınası
- III. Benzetme
- IV. Tartışma

**Yöntemlerinden hangileri kullanılmıştır?**

- a) I ve II
- b) I ve III
- c) II ve IV
- d) II ve III
- e) III ve IV

48. Bir öğretmen sınıfta “çevre kirliliği” konusunu proje temelli öğretim yaklaşımı ile işleyecektir.

**Öğretmen bu etkinliği sırasında aşağıdakilerden hangisini yapmasına gereklilik yoktur?**

- a) Konuyu problem durumuna dönüştürme
- b) Öğrencileri dört ya da beşerli gruplara ayırma
- c) Sorunun çözümü için uygun önerilerde bulunma
- d) Öğrencilerin gazete haberi, fotoğraf, resim ve panolar hazırlamasını sağlama
- e) Değerlendirmeyi grubun ürününe bağlı olarak yapma

49. Aşağıdakilerden hangisi “beyin fırtınası” tekniğinin başarısını engeller?

- a) Düşüncelerin üretilmesine ve geliştirilmesine önem verilmesi
- b) Düşüncelerde niteliğe de niceliğe de önem verilmesi
- c) Özendirici bir ortam oluşturularak katılımcıların serbest konuşabilmelerinin sağlanması
- d) Düşüncelerin ifadesi sırasında eleştirilerin önlenmesi, değerlendirmenin sonraya bırakılması
- e) Düşüncelerin ifadesinde bireylerin yönlendirilmesi, görüşlerinin düzenlenmesi

50. Aşağıdakilerden hangisinin temel özelliği bireylerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamaktır?

- a) Problem çözme
- b) İşbirliğine dayalı çalışma
- c) Laboratuvar çalışmaları
- d) Eğitsel oyunlar
- e) İnceleme-araştırma

51. İşbirliğine dayalı öğretim yöntemleri yoğun olarak kullanıldığında aşağıdakilerden en çok hangisi gelişir?

- a) Sözlü ve yazılı iletişim becerileri
- b) Analitik düşünme
- c) Düzenli çalışma alışkanlığı
- d) İş bölümü ve dayanışma
- e) Yaratıcı düşünme

52. Öğretmen,

- I. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileriyle birlikte öğrenir.
- II. Öğrenenleri işbirliği içinde çalışmalarını konusunda yönlendirir.
- III. Öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir araştırmacıdır.
- IV. Öğrenenlere, bilgiye ulaşma yollarını keşfetmelerinde yardımcı olur.

**Yukarıdaki özelliklere sahip bir öğretmenin, aşağıdaki öğretim-öğrenme yaklaşımlarından hangisini benimsediği söylenebilir?**

- a) Proje tabanlı
- b) Davranışçı
- c) Konu merkezli
- d) Geniş alan
- e) Yapılandırmacı

53. Aynı sınıfta bulunan öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış düzeyleri arasında önemli farklılıklar görülebilir.

**Böyle bir durumla karşılaşan öğretmen, sınıf içi öğretim etkinliklerini düzenlerken aşağıdakilerden hangisine ağırlık vererek, ortaya çıkabilecek öğrenme güçlüklerini önemli ölçüde azaltabilir?**

- a) Sınıfta öğrenciler arasındaki etkileşimi sınırlandırmaya
- b) Sınıftaki ortalama öğrenciye uygun bir öğretim yaklaşımını sürdürmeye
- c) Her öğrenci için ayrı program uygulamaya
- d) Öğrencileri hazır bulunuşluk düzeylerine uygun etkinliklere sokmaya
- e) Öğretmen ve konu merkezli bir yaklaşımı sürdürmeye

54. Yapılandırmacılık öğrenenin deneyimler kazanmasına ve bu deneyimleri üzerinde düşünerek bilgiyi zihinde oluşturmalarını temele alan ve değerlendirmeyi öğretim sürecine dönük olarak yapan bir öğrenme yaklaşımıdır.

**Buna göre, aşağıdaki değerlendirme araç ve yöntemlerinden hangisinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında kullanımı en az olur?**

- a) Portfolyo (ürün seçki dosyası) değerlendirme uygulamaları
- b) İlgi ve tutum ölçekleri
- c) İş ve performans testleri
- d) Çoktan seçmeli testler
- e) Sergi ve koleksiyonlar

55. Aşağıdakilerden hangisi bireysel ağırlıklı yöntem ve tekniklere örnek olarak verilebilir?

- a) Düz anlatım
- b) Balık kılıcı
- c) bilgisayarlı öğretim
- d) Soru-yanıt
- e) Oyunlar

56. Ülkemizde bir dersin öğretim programının hazırlanması ve uygulamaya konulması konusunda aşağıdakilerden hangisi yetkilidir?

- a) Okul müdürleri
- b) Millî Eğitim Müdürlükleri
- c) Ders öğretmenleri
- d) Talim ve Terbiye Kurulu
- e) Zümre öğretmenleri

57. Öğrencilere öğretilen konular ya da bu konuların, sorunların çözüm yolları bazen zıtlıklar ve çelişkiler içerir.

**Düşünceleri bu zıtlıkların iki ucunda ya da aralarında bir yerlerde olan öğrencilerin, eğilimlerini gerekçelendirdikleri, bütün sınıfın etkin katılımını gerektiren, katılımcılarda hoşgörü, katlanma, konuşma, dinleme ve değişmeye açıklık becerileri geliştiren yöntem ya da teknik aşağıdakilerden hangisidir?**

- a) Fikir taraması                      b) Zıt panel                      c) Beyin fırtınası  
d) Münazara                              e) Görüş geliştirme

58. Konuyla ilgili bilgi sahibi olduğunda, farklı bakış açılarıyla konuya ilişkin duygular irdelendiğinde, kararın getirilmesi ve tehlikeleri bilindiğinde, yaratıcılığı geliştirip farklı seçenekler oluşturulduğunda, yerinde karar verme olasılığı artar.

**Sıralanan bu süreç aşağıda verilen hangi yöntemle ya da teknikle bağlantılıdır?**

- a) İstasyon                      b) Beyin fırtınası                      c) Fikir taraması  
d) Altı şapkalı düşünme                      e) Çok boyutlu düşünme

59. Eğitsel oyunların özellikle okul öncesi eğitim döneminde ve ilköğretimin ilk yıllarında kullanılmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu  
b) Uygulamanın kolaylığı  
c) Uygulama süresinin kısalığı  
d) Fiziksel ortamların uygunluğu  
e) Öğretmenin gerekli beceriye sahip oluşu

60. Hazırlanan bir ilköğretim programına, ülke gerçekleriyle örtüşmediği, öğretmen ve öğrenci özelliklerini dikkate almadığı, daha önce uygulanan öğretim programlarından elde edilen sonuçları göz ardı ettiği yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında aşağıdakilerden hangisinin yapılmış olması, bu eleştirilere en iyi cevabı oluşturur?

- a) Bütün paydaşları kapsayan ihtiyaç analizinin yapılması  
b) Program felsefesinin belirginleştirilmesi  
c) Hedef ifadelerinin açık bir şekilde yazılması  
d) Öğrenme etkinliklerinin planlanması  
e) Program geliştirmenin bir komisyon tarafından yapılması

61. Öğrencilerin öğrenmelerinde; okul bahçesi, koridor, kantin, spor salonu ortamları önemlidir. Bu ortamlarda kullanılan dil, iletişim, giyim, yeme-içme biçimi sınıf içi öğrenmelerinden farklı öğrenmelere yol açabilir. Bu durum, aşağıda verilenlerden hangisini en iyi ifade eder?

- a) Öğretim programı  
b) Örtük program  
c) Ekstra program  
d) İhmal edilen program  
e) Gerçekleşen program

62. Bir ülkede uygulanmakta olan öğretim programı, temel eserlerin incelenmesi esasına dayanmakta iken bunun yerine öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve ihtiyaçları esas alınarak programın öğelerinin belirlendiği yeni bir program anlayışına geçiş yapılmıştır.

**Bu anlayış değişikliği, aşağıdaki program geliştirme temellerinden hangisiyle en fazla ilişkilidir?**

- a) Felsefi  
b) Toplumsal  
c) Tarihi  
d) Ekonomik  
e) Psikolojik

63. Türkçe dersini, yapılandırmacı öğrenme temelinde işleyen bir öğretmenin aşağıdakilerden hangisini yapması **beklenmez?**

- a) Öğrencilerin isteklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması  
b) Öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutması  
c) Konuları öğrencilere dağıtarak sınıfa sunmalarını istemesi  
d) Öğrenilen bilgilerin başka alanlarda kullanılmasını sağlaması  
e) Öğrencilerin konuya dair ön bilgilerini harekete geçirmesi

64. Öğrenmede bitişiklik kuramının öncülerinden Guthrie'ye göre öğrenilen bilgilerin sağlıklı bir şekilde transfer edilebilmesi için öğrencilerin gerçek ve gerçeğe yakın öğrenme yaşantıları kazanmaları önemlidir. Bu görüşü benimseyen bir öğretmenin ünite planı hazırlarken aşağıdaki uygulamalardan hangisine en az yer vermesi beklenir?

- a) Alan gezilerine  
b) Örnek olay yöntemine  
c) Yaparak-yaşayarak öğrenmeye  
d) Görsel sunumlara  
e) Performans görevlerine

65. Aşağıdakilerden hangisi okuma gelişim dosyasında yer alması gereken belgelerden **değildir?**

- a) Öğrenci kimlik bilgisi  
b) Öğrenci seviyesini gösteren bilgi formu  
c) Öğrenci değerlendirme formları  
d) Öğretmen değerlendirme formları  
e) Ebeveyn değerlendirme formları

66. Aşağıdakilerden hangisi II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programındaki zorunlu temalar arasında **yer almaz?**

- a) Sevgi  
b) Okuma Kültürü  
c) Atatürkçülük  
d) Milli Kültür  
e) Toplum Hayatı

**67. Aşağıdakilerden hangisi dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özelliklerden biri değildir?**

- a) İnsani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
- b) Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır.
- c) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
- d) Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
- e) Metinleri düzenlemek amacıyla gerektiğinde cümle düzeyinde ekleme yapılmalıdır.

**68. Aşağıdaki temel becerilerden hangisi II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında yer almamaktadır?**

- a) Aktif Öğrenme
- b) Yaratıcı Düşünme
- c) Girişimcilik
- d) Problem Çözme
- e) Araştırma

**69. Aşağıdakilerden hangisi okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklerden biri değildir?**

- a) Metinler işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
- b) Her bir metin öğrencilerin söz varlığını en az yüzde 10 zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- c) Metinler öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- d) Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
- e) Ders kitaplarında bir yazar tarafından yazılan metin sayısı ikiyi geçmemelidir.

**70. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ara disiplin kazanımlarından biri değildir?**

- a) Afetten korunma ve güvenli yaşam kazanımları
- b) Özel Eğitim kazanımları
- c) Kariyer bilinci geliştirme kazanımları
- d) Bilişim teknolojilerini kullanma kazanımları
- e) Sağlık kültürü kazanımları

**71. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerde geliştirilmek istenen amaçlar arasında yer almaz?**

- a) Sıralama, ilişki kurma ve tahmin etme becerilerini geliştirmeleri
- b) Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları
- c) Türkçenin milli birliğin temel unsurlarından biri olarak benimseyerek yabancı kelimeleri kullanmamaları
- d) Hoş görülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları
- e) Milli, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri

**72. Aşağıdaki ana temalardan hangisi II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında yer almamaktadır?**

- a) Alışkanlıklar
- b) İletişim
- c) Hak ve Özgürlükler
- d) Kişisel Gelişim
- e) Yardımlaşma

**73. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre aşağıdakilerden hangisi Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında değildir?**

- a) Türk milletinin milli, ahlaki ve kültürel değerlerini benimseyen bireyler yetiştirmek
- b) Milli değerleri korumak için Batı medeniyetinden etkilenmeyen bireyler yetiştirmek
- c) Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek
- d) Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek
- e) Toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak

**75. Türkçe Öğretiminde kullanılan dinleme tekniklerini sıralayınız.**

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....

**76. Türkçe Öğretiminde kullanılan okuma tekniklerini sıralayınız.**

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....

**77. Türkçe Öğretiminde kullanılan yazma tekniklerini sıralayınız.**

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....

**78. Türkçe Öğretiminde kullanılan konuşma tekniklerini sıralayınız.**

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....

**Ek-6 Türkçe Öğretmeni Adayları Özyeterlik İnanç Ölçeği**

| Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü etki durumuna göre (1-5 arası) işaretleyiniz. | Hiç Etkilemedi |   | Çok Etkiledi |   |   |
|---|----------------|---|--------------|---|---|
|   | ←              |   |              |   | → |
| 1. Türkçe öğretimini gerektiği gibi yapamayacağım endişesi taşıyorum.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 2. Türkçeyi öğretmede kendime yeteri kadar güvenmiyorum.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 3. Türkçe öğretimi için sürekli olarak daha iyi öğretim yolları bulabileceğim kanısındayım.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 4. Türkçe ders konularının verilmesi aşamasında meslektaşlarımla ortak çalışmaktan kaçınmam.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 5. Öğrenciler Türkçe dersinde başarısız not aldıklarında kendimi suçlu görürüm.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 6. Türkçe dersi ile ilgili kavramsal bilgilerimin pek çok meslektaşımın daha iyi olduğunu düşünüyorum.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 7. Türkçe öğretmenliği yapabilmek için gerekli özelliklere sahip olmadığımı düşünüyorum.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 8. Öğrencilerin Türkçe öğretmenliğini meslek olarak seçmeleri konusunda özendirici olmak isterim.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 9. Türkçe dersini anlatırken öğrenciler, “o an için cevabından emin olmadığım sorular sorduklarında ne yaparım” endişesi taşıyorum.                         | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 10. Tercih etme şansım olursa, meslektaşlarımla Türkçe öğretimimi değerlendirmelerini arzu ederim.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 11. Öğrencilerin Türkçe ile ilgili sorularını bilimsel boyutta cevaplayabileceğimi düşünüyorum.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 12. Türkçe öğretirken, öğrencilerim öğrenme konusunda güçlük yaşıyorsa, nasıl yardımcı olacağımı bilemiyorum.   | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 13. Türkçeyi öğretirken, öğrencilerden gelen soruları genellikle memnuniyetle karşılayacağım inancını taşıyorum.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 14. Türkçe dersinin konularını öğrencilerime öğretirken, mutluluk duyacağımı hissediyorum.  | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |
| 15. Öğrencinin Türkçe ders konularını öğrenmek için dersane, özel ders vb... sınıf dışı ortamlardan yararlanılması gerektiğini düşünüyorum.                 | 1              | 2 | 3            | 4 | 5 |



**Ek-7 Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

|   | Hiç Etkilemedi ← → Çok Etkiledi |   |   |   |   |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|
|   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.ÖÖY dersine Türkçe öğretiminde kullanabileceğim öğretim yöntemlerini öğrenmek için girerim.             | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.ÖÖY dersinde değişik yöntemler öğrenmek bende merak uyandırır.  | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Üniversitede daha çok ÖÖY dersi yapmak isterim.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Zorunlu olmasam ÖÖY dersine girmezdim.  | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.ÖÖY ders saatinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.ÖÖY dersini üniversitede girdiğim birçok dersten daha az severim.                                       | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.ÖÖY dersinde başarısız olduğumu düşünürüm.  | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.ÖÖY dersinde yeni yöntemler öğrenmek bende heyecan uyandırır.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.ÖÖY dersinde yer alan yöntemleri ve konuları öğrenmekte zorlanırım.                                     | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.ÖÖY dersinde işlenen konuların öğretmen olduğumda bana yararlı olacak düşüncesi hoşuma gider.          | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.ÖÖY dersi kendime olan güvenimi artırır.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.ÖÖY dersinde farklı yöntemlerin uygulanmasının sıkıcı olduğunu düşünürüm.                              | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.ÖÖY dersinde farklı yöntemlerle etkinlik yapmayı dört gözle beklerim.                                  | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.ÖÖY dersinde farklı yöntemlerle etkinlik yapmanın yöntemleri öğrenmek için gerekli olduğunu düşünürüm. | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.ÖÖY dersinde yapılan uygulamaların zaman kaybı olduğunu düşünürüm.                                     | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ÖÖY dersinde geçirdiğim zamanın boşa geçtiğini düşünürüm.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.ÖÖY dersinde tartışma yapmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.   | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.ÖÖY dersinde daha çok Türkçe dersinin öğretilmesiyle ilgili yöntem öğretilmesini isterim               | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.ÖÖY dersinde yapılan uygulamalar teorik bilgilerimi pekiştirir.  | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.ÖÖY ile ilgili bilmediğim bir yöntemi etkinlik yaparak öğrenmek isterim.                               | 1                               | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek-8 Cornell Eleştirel Düşünme Testi İzin ve Yönergesi

### İlgili Makama

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Sayın Fatih Kana'nın "Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Türkçe Öğretmen Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Karma Gömülü Deneysel Çalışma" isimli doktora tezi çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z'nin kullanımına ve elde edilen verilere dayalı olarak akademik yayın yapılmasına yönelik izin tarafımızca verilmiştir, bilgilerinize arz ederim.  
20/12/2013

Kutlu Tanrıverdi

Genel Müdür

Epodim Eğitim&Danışmanlık

EPODİM Eğitim Danışmanlık

İthalat İhr. Paz. San. Tic. Ltd. Şti.

Kozan V.D.3360561324

Cumhuriyet Mh.Irmak Cd.Gültekin Sk.No.117/B

Tf:0322 516 00 00 Kozan/ADANA

www.epodim.com - www.epodim.net - www.epodim.info

## YÖNERGE

Test 52 sorudan oluşmaktadır. Zamanınızı uygun kullandığınız takdirde bu soruları yanıtlamak için verilen 50 dakikalık süre yeterlidir. Sorularda verilen olaylarla ilgili fikrinizin olmadığı durumlarda işaretleme yapmaktan kaçınınız. Ancak elinizde tahmin yürütmenizi sağlayacak önemli ipuçlarınız varsa işaretlemekten çekinmeyiniz. Her bir soru için sadece bir “en uygun” yanıt vardır.

**CEVAPLARINIZI CEVAP KÂĞIDINA KURŞUN KALEMLE İŞARETLEYİNİZ. VAKTİNİZİN KALMASI DURUMUNDA GERİYE DÖNÜP CEVAPLARINIZI KONTROL EDEBİLİRSİNİZ.**

Bu testin her hakkı saklıdır. Hangi amaçla olursa olsun, testlerin tamamının veya bir kısmının EPODİM Eğitim Danışmanlığı'nın yazılı izni olmadan kopya edilmesi, fotoğrafının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması, yayımlanması ya da kullanılması yasaktır. Bu yasağa uymayanlar gerekli cezai sorumluluğu ve testlerin hazırlanmasındaki mali külfeti peşinen kabullenmiş sayılır.

### Ek-9 Gözlem Formu

**Gözlemin amacı:** Bu gözlemin amacı Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) yaklaşımı çerçevesinde işlenen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öncelikle nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin süreç içerisindeki durumunu belirlemektir.

**Tarih:**.....

**Başlangıç/Bitiş:**...../.....

**Toplam Süre:**...

**Sınıf mevcudu:**.....

**Kız Öğrenci Sayısı:**...

**Erkek Öğrenci Sayısı:**...

### Gözlem Boyutları

**Sınıfın fiziksel yapısı:** Sınıf yerleşme düzeni, masaların yerleşimi.

**Sınıfın iletişimsel yapısı:** Öğrencilerin kendi aralarında gelişen iletişim biçimleri, davranışları.

Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi yaklaşımının öğrenme sürecinin boyutları:

- **Öğrencileri motive etmek için yapılan etkinlikler:**
- **Öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için yapılan etkinlikler:**
- **Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler:**
- **Öğrencilerin bireysel farklarına yönelik yapılan etkinlikler:**
- **Öğretmenin sınıf içerisinde üstlendiği rol:**
- **Öğrencileri aktif kılmak için yapılan etkinlikler:**
- **Öğretim sürecinde kullanılan kaynaklar ve farklı kaynaklara yönlendirmek için yapılan etkinlikler:**
- **Öğrencilere dönüt vermeye yönelik yapılan etkinlikler:**

### Ek-10 Görüşme Soruları

Öncelikle görüşlerini benimle paylaşmak üzere bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Şimdi sana birtakım sorular soracağım. Bu sorulara cevap verirken düşüncelerini tüm açıklığıyla dile getirmenin önemli olduğunu vurgulamak isterim. Sorularımı anlamadığında tekrar etmemi veya daha da açmamı isteyebilirsin. Seninle yaptığımız bu görüşme kaydedilecek ancak gizli tutularak bu çalışma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

#### **BÖLÜM-1 (Türkçe Öğrenimi ve Öğretimi Hakkındaki Anlayış Değişimi)**

1. Sana göre Türkçe nasıl öğretilmelidir? Yani öğrencilerin Türkçeyi en iyi nasıl öğreneceğini düşünüyorsun?
2. Bu düşünceleri oluştururken katılmış olduğun uygulamanın etkisi olduğunu düşünüyor musun? Olduysa nasıl?
3. Gelecekte yürütmeyi planladığın Türkçe derslerini uygulama öncesi ve sonrası olarak karşılaştırabilir misin? Aynı ve farklı yönleri neler?

#### **BÖLÜM -2 (Öğretmen Olarak Rollerindeki Değişime İlişkin Algulamaları)**

1. Sınıfta öğretmen olarak nasıl bir rolün olduğunu düşünüyorsun?
2. Bu düşünceleri oluştururken katılmış olduğun uygulamanın etkisi olduğunu düşünüyor musun? Olduysa nasıl?
3. Gelecekteki sınıflarınızda oynamayı planladığınız öğretmen rolünü uygulama öncesi ve sonrası olarak karşılaştırabilir misin? Aynı ve farklı yönleri neler?

#### **BÖLÜM -3 (Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımına İlişkin Anlayış ve İnançlar)**

1. Sınıfta uygulanan yaklaşım senin için ne ifade ediyor. Yani sınıfta iki dönem boyunca uygulanan bu yaklaşımı kendi ifadelerinle nasıl tanımlarsın?
- 2- Sana göre sınıfta yapılan uygulamaların amacı nedir?
- 3- Sana göre sınıf içerisinde uygulanan yaklaşımın ne gibi avantajları, güçlü yanları; ne gibi zayıf yönleri var?
- 4- Sınıf içerisinde uyguladığımız yaklaşımı kendi yaptığın Türkçe derslerinde uygulamayı planlıyor musun? Neden?
- 5- Sence bu yaklaşım Türkçe derslerinde uygulanmalı mı? Neden?

7- Sence bu yaklaşımı kullanarak Türkçe öğretmenin öğrenciler açısından kazançları neler olabilir? Öğrencilere ne gibi faydaları olur?

**BÖLÜM -4 (Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Uygulaması Hakkındaki Düşünceler)**

1- Katılmış olduğun uygulama çalışması hakkında bir şeyler söylemek istesen neler söylersin?

2- Katılmış olduğun uygulamalarının sende değişimler sağladığını düşünüyor musun? Sağladıysa ne gibi değişimler sağladı?

3- Bu uygulamadan neler bekliyordun? Uygulama beklentilerini karşıladı mı?

### Ek-11 Dersle İlgili Görüş Bildirme Formu

Sevgili öğretmen adayları,

Bu araştırma öğretmen adayları olarak sizlerin Özel Öğretim Yöntemleri dersine ilişkin bazı konulardaki düşünceleriniz, beklentileriniz ve önerilerinizi belirlemek amacıyla bu form düzenlenmiştir. Forma vereceğiniz yanıtlar Özel Öğretim Yöntemleri dersinin beklentileriniz ışığında düzenlenmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle tüm sorulara içten yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Ankete vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak, araştırmacı tarafından güvenli bir şekilde saklanacak ve sadece araştırmayı yürütenlerce ulaşılabilecektir. Sözlü ya da yazılı olarak hiçbir katılımcının ismi açıklanmayacak, isimler yerine araştırmacı tarafından verilen kodlar kullanılacaktır. Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

- 1) Eğitim Fakültesinde dersleri genelde nasıl islediğinizi açıklar mısınız?
- 2) Özel Öğretim Yöntemleri derslerinizi nasıl işlemek hoşunuza gider ve sizin daha iyi öğrenmenizi sağlar?
- 3) Özel Öğretim Yöntemleri dersinde ne tür araç-gereç, kaynak ve teknolojik araçlar kullanılmasını isterdiniz?
- 4) Özel Öğretim Yöntemleri dersinde ders öğretim elemanının sizi nelere göre değerlendirmesini isterdiniz?
- 5) Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğretmenin sizin bilgi, beceri, değer ve davranışlarınızı ölçmek için ne tür yöntem ve araçlar kullanmasını isterdiniz?
- 6) Bunun dışında derse ilişkin belirtmek istediğiniz görüş, öneri ve beklentilerinizi yazar mısınız?

## Ek-12 Odak Grup Görüşme Formu

**Saat:** ..... **Yer:**..... **Tarih:**.....

Merhaba,

Bu görüşme bir süredir birlikte gerçekleştirdiğimiz uygulamaları birlikte değerlendirmek ve bundan sonraki aşamalarda yapılacak çalışmalar için görüşlerinizi almak amacıyla düzenlendi. Görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme süresinde bazı kurallara dikkat etmeniz gerekiyor. Öncelikle herkes söz alarak konuşmalı, kimse birbirinin söylediğine müdahale etmemelidir. Eklemek istedikleriniz varsa arkadaşımız söyleyeceklerini bitirdikten sonra söz isteyerek konuşmalısınız. Görüşme kaydedileceği için gürültü yapacak hareketlerden uzak durmanız gerekiyor. Görüşmede söyleyecekleriniz gerçekleştirdiğim araştırmaya veri sağlayacağı için bu süreçte gerçek, samimi duygu ve düşüncelerinizi ifade etmenizi bekliyorum. Burada söyleyeceklerinizin hepsi öncelikle yazıya aktarılacak, daha sonra analiz edilecektir. Bu süreçte gerçekleşen görüşmeler kimseye gösterilmeyecek, yalnızca doğru sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla başka bazı araştırmacılara gösterilebilir. Söylenenler yazıya aktarılırken her birinize ayrı bir kod adı verilecek, araştırmacılara verilen ve raporda bu adlar kullanılacaktır. Sizin sormak ya da söylemek istediğiniz bir şey var mı?

- 1) Derslerde yapılan uygulamalarla ilgili ne düşünüyorsunuz? Derslerde hoşlandığımız ya da hoşlanmadığımız noktalar var mı? Varsa neler?
- 2) Derslerimizde zaman zaman grup çalışmaları yaptık, bu çalışmalarla ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 3) Derslerdeki değerlendirme çalışmaları eski derslerinize göre farklılık gösteriyor mu? Gösteriyorsa nasıl bir farklılık gösteriyor?
- 4) Derse yönelik tutumlarınızda bir değişiklik var mı?
- 5) Derste uygulanan yaklaşım özyeterliklerinizi gelişmesine katkı sağlıyor mu? Sağlıyorsa veya sağlamıyorsa neden?
- 6) Derslerde uygulanan yaklaşım düşünme becerilerinizin gelişmesinde katkı sağladı mı? Sağladıysa nasıl sağladı? Sağlamadıysa neden sağlamadığını düşünüyorsunuz?
- 7) Sizin eklemek istediğiniz ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?



### Ek-13 Gizemli Bir Olay Aktivitesi

Siz ve sizin arkadaşınız, zenginliği ve sessiz yapısı ile oldukça iyi bilinen zengin fakat tuhaf bir adam olan Bay Yıldız'ın ölümünü incelemek üzere kiralanmış olan özel dedektiflersiniz. O, her zaman endişe ve korku hisleriyle dolu olduğundan insanların etrafında bulunmaktan kaçınmıştır. Onun aynı zamanda paranoya rahatsızlığı olduğu da bilinmektedir. Hizmetlilerinin ona karşı gizli bir şekilde komplo kuruyor olmalarından korktuğu için uzun zaman önce işe aldığı hizmetlilerini işten çıkarmıştır. O her gece akşam yemeği olarak aynı yemeği, az-pişmiş kanlı iki biftek ve fırında pişmiş iki patates yedi.

Size, olay yerine varmanızın üzerine, Bay Yıldız'ın bu sabah erken bir saatte evinde hizmetlileri tarafından ölü olarak bulunduğu anlatılmıştır. Aşçının Bay Yıldız için her zamanki yemeği hazırladığı dün akşam, korkunç fırtına olmasından dolayı, bay Yıldız hizmetlilerin evlerine sorunsuz dönebilmeleri için onlara erken izin verilmişti. Hizmetliler sabah geri döndüklerinde Bay Yıldız'ı yemek odasında yüz üstü yatarken buldular.

Siz, odanın içine bakarak incelemelerinize başlarsınız. Yemek odasındaki büyük pencere camı kırılmış paramparça olmuştur. Cam dışarıdan darbe ile kırılmış gibi görünmektedir. Ölünün vücudunda kesik yaraları teşhis edilmekte, ye masanın hemen yanında yüzüstü yatmaktadır. Ayrıca, cesedin tam altında halının üzerinde büyük kırmızı bir leke göze çarpmaktadır. Açılmış vaziyette bir şişe kırmızı şarap ve bir kısmı yenmiş bir biftek masanın üzerinde durmaktadır. Cesedin hemen yanında devrilmiş bir sandalye ve masanın altında üzerinde kan olan bir bıçak görülmektedir.

Tüm bu bilgilerle, tek bir iddia ve Bay Yıldız'ın nasıl öldüğünü açıklayabilecek destekleyici kanıt ya da kanıtlar sunun. Söz konusu iddia ve kanıtı olayların gelişim senaryosu içinde anlatınız.

## Ek-14 Örnek Uygulama Süreci

| <b>Tablo 1: ÖĞRETMEN MÜZAKERE DÖNGÜSÜ</b>   |
|---|
| <i>Aktivite İsmi: Düğme Aktivitesi</i>  |
| <p><b>Ders Kazanımı (Büyük Düşünce):</b> Kelimeler anlamlı ve görevli birimlerdir.</p> <p><b>Alt düşünce:</b> Birimler bir araya gelerek dizgeleri oluşturur.</p> <p><b>Alt düşünce:</b> Anlamlı görevli birimler bir ismi niteler ya da belirtir.</p>  |
| <b>Döngü 1: Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma</b>   |
| <p><i>Ortamı Hazırlama:</i> Sınıf içerisinde öğrenciler sınıfın durumuna göre üçerli ya da dörderli heterojen gruplara ayrılırlar. Öğrencilere değişik boyutlarda, değişik renklerde, değişik özellikleri bulunan düğmeler verilir. Her gruptan bu düğmeleri belli bir ölçüt olmadan gruplandırmaları istenir.</p> <p><b>Problem:</b> Düğmeleri ele alarak düğmeleri gözleri görmeyen birine nasıl anlatırız? Gözleri göremeyen birinin keşfetmesi gereken düğmelerin özellikleri nelerdir?</p> <p><b>Gözlem:</b> Elde olan materyaller gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Öğrenciler gruplarında düğmeleri nasıl gruplandırabileceklerine dair müzakere ederler ve düğmeleri nasıl gruplandırabileceklerine dair soru oluştururlar</p> <p><b>Amaç:</b> Doğada yer alan her kelimenin aslında belli bir şekilde gruplandığını ve bu gruplara belli isimler verdiğimizi anlamalarını sağlamak.</p> |
| <b>Döngü 2: Tahminler/Hipotezler Oluşturma</b>  |
| <p><b>Problem:</b> Sorunun cevabı ile ilgili ne düşünüyorlar ve neden bunun sorunun cevabı olduğunu düşünüyorlar?</p> <p><b>Gözlem:</b> Muhtemel sonuçlarla ilgili beyin fırtınasının yapılması.</p> <p><b>Müzakere:</b> Öğretmenlerin muhtemel hipotezlerini söyleyecekleri, listeleyecekleri ve paylaşacakları bir müzakere ortamı oluşturulur.</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin başlangıç düşüncelerini ortaya çıkarmalarını ve paylaşmalarını sağlamak. Öğrencilerin iddialar oluşturacakları gerekçeler sunmalarını sağlamak.</p>  |
| <b>Döngü 3: Soruşturma (araştırma) tasarımları üretme(oluşturma)</b>  |
| <p><b>Problem:</b> Soruları test ettirebilmek için ne yapabiliriz?</p> <p><b>Gözlem:</b> Grup içerisinde öğrencilerin düğmeleri nasıl gruplayacaklarına dair tartışma yapmaları</p> <p><b>Müzakere:</b> Öğrencilerin düğme gruplandırmasıyla ilgili müzakere sürecine girmeleri</p> <p><b>Amaç:</b> Düğmeleri, dolayısıyla kelimelerin nasıl gruplandırıldıklarının farkına varmaları</p>   |

#### **Döngü 4: İddialar üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Etkinlik sonucunda elde ettiği sonuçlara dayanarak genel bir yargıya varmalarını ister.

**Problem:** Etkinlik sırasında öğrenciler gözlemlerine dayanarak ne iddia edebilirler?

**Gözlem:** Sürecin başlangıcından itibaren yapılan gözlemler.

**Müzakere:** Öğretmenler iddialarını oluşturmak için Düşün-Eşleş-Paylaş aktivitesi yaparlar

**Amaç:** Öğrencilerin birbirleri ile tartışmaları sonucunda düğmelerin nasıl gruplandırılacağına yönelik iddialar ortaya atmalarını sağlamak.

#### **Döngü 5: Delil üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

**Problem:** Öğrencilerin soru, iddia, delil arasındaki ilişkiyi kurmalarını nasıl sağlayabilirim?

**Gözlem:** Öğrenci tartışmaları takip edilecek

**Müzakere:** Her grubun elde ettiği soru iddia delil üçlemesi tahtaya yansıtılarak veya kartonlar kullanarak tahtaya postitlerle yapıştırılıp tartışılabilir.

**Amaç:** Öğretmenlerin kelimelerin anlamlı ve görevli birimler olduğunu soru-iddia-delil üçgeninde fark etmelerini sağlamak

#### **Döngü 6: Uzmanların konu hakkında ne söylediğini belirleme**

*Ortamı Hazırlama:* Bu bölümde öğretmenlerin dil öğretiminde yaptıkları sınıflandırmalar ile ilgili etkinlikleri sonucunda elde ettikleri sonuçlar ile mevcut bilimsel bilgileri karşılaştırmaları ve eksik kalan parçaları tamamlamaları için fırsat sağlama amacını içermektedir.

**Problem:** Öğrenciler buldukları sonuçlar ile bilimsel sonuçları örtüştürmelerini nasıl sağlarım?

**Gözlem:** Öğrencilerin internet üzerinden konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlamak.

**Müzakere:** Öğretmenlerin okuduklarını grup arkadaşlarıyla paylaşmaları

**Amaç:** Öğrencilerin kelimelerin neden gruplandırıldığına yönelik düşüncelerini sağlamak

#### **Döngü 7: Fikirlerin nasıl değiştiğini yansıtmak için fırsatlar sağlama**

**Problem:** Öğretmenlerin etkinlik süresince dil uygulamalarındaki sınıflandırmalar arasındaki ilişkiye dair düşüncelerindeki değişimi nasıl fark ettirim?

**Gözlem:** Sınıflandırmalarla ilgili öğretmenlerin ilk tahminleri, gerekçeleri ve son düşüncelerini gözleme

**Müzakere:** Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiği gösterebilecekleri yazılı bir yansıma yapmalarını ve sınıf arkadaşları ile paylaşmaları

**Amaç:** Öğrencilerin konunun sıfat veya anadil öğretiminde kelimelerin nasıl gruplandırıldığına yönelik fikirlerini bu etkinlik yoluyla tekrar düşüncelerini sağlama ve bu etkinlik yoluyla dil öğretimindeki gruplandırmaları nasıl anlayabileceklerini, öğretmen olduklarında öğrencilerine bu süreci nasıl ifade edebileceklerine yönelik düşünceler üretebilmelerini sağlamak

### Ek-15 Örnek Uygulama Süreci

| <b>ÖĞRETMEN MÜZAKERE DÖNGÜSÜ</b>  |
|---|
| <i>Aktivite İsmi:</i>   |
| <p><b>Ders Kazanımı (Büyük Düşünce):</b> Dil ve kültür birbirini tamamlayan bir bütündür.</p> <p><b>Alt düşünce:</b> Dil ve kültür sayesinde kültürel kimliklerimizin farkına varırız.</p> <p><b>Alt Düşünce:</b> Kültürler farklılıklar toplumları birbirinden ayırır.</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 1: Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma</b></p> <p><i>Dil ve kültür kavramlarının katılımcılar için ne ifade ettiğini belirlemek, kendi alanlarıyla ilgili dil ve kültürle ilgili soru üretmelerini sağlamak</i></p> <p><b>Problem:</b> Katılımcıların dil ve kültür hakkındaki düşünceleri nelerdir? Kültür neye ve kime göre farklılaşmaktadır? Katılımcılara dil ve kültür hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak, kültürel farklılaşma sebeplerini ortaya koymak.</p> <p><b>Gözlem:</b> Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ve konuya karşı ilgileri gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Küçük grup tartışmaları yoluyla öğrencilerden başlangıç soruları oluşturmaları istenir. Başlangıç soruları tahtaya yazılarak onların kültür ve dille ilgili düşünceleri bütün sınıf tarafından paylaşılır.</p> <p><b>Amaç:</b> Katılımcıların dil ve kültür farkındalıklarını gözden geçirmelerini sağlamak.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 2: Tahminler/Hipotezler Oluşturma</b></p> <p><b>Problem:</b> Katılımcılar soruları üretirken ne üzerine yoğunlaştılar? Dil ve kültürle ilgili konularıyla ilgili en çok merak ettikleri nelerdir?</p> <p><b>Gözlem:</b> Katılımcıların grup tartışmaları gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Grupların konuyla ilgili başlangıç düşünceleri sınıfça tartışılır.</p> <p><b>Amaç:</b> Katılımcıların dil ve kültür konusuyla ilgili başlangıç düşüncelerini ortaya çıkarmalarını ve paylaşmalarını sağlamak.</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 3: Soruşturma (araştırma) tasarımları üretme(oluşturma)</b></p> <p><b>Problem:</b> Soruları test ettirebilmek için ne yaptırabilirim?</p> <p><b>Gözlem:</b> öğrencilerden sorduğu soruları ifade edebilecek kavram haritaları yapmaları istenebilir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Katılımcıların kavram haritalarını tartışabilecekleri grup tartışması yapmaları</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin <u>sorularına yönelik</u> bir kavram haritası hazırlamalarını sağlamak, diğer gruplarda yapılan kavram haritalarını takip etmelerini sağlamak.</p>  |

#### **Döngü 4: İddialar üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Öğretmen öğrencilerin kavram haritaları sonucunda elde ettiği sonuçlara dayanarak genel bir yargıya varmalarını ister.

**Problem:** Katılımcılar yaptıkları kavram haritaları ve gözlemler sonucunda ne iddia edebilir?

**Gözlem:** Sürecin başlangıcından itibaren ders içinde ve ders dışında yapılanları gözlemler.

**Müzakere:** Katılımcılar iddialarını oluştururlar. İddialarını sınıf ortamında tartışır. Katılımcılar iddialarıyla arkadaşlarını ikna etmelidir.

**Amaç:** Katılımcıların birbirleri ile tartışmaları sonucunda sorularına yönelik iddialar ortaya atmalarını sağlamak.

#### **Döngü 5: Delil üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Katılımcılar dil ve kültür ilişkisini anlayamazlarsa ve kültürel farklılıkların kaynağını ifade edemezlerse yeni bir problem durumu oluşturulur.

**Problem:** Katılımcıların konuyla ilgili soru, iddia, delil arasındaki ilişkiyi kurmalarını nasıl sağlayabilirim?

**Gözlem:** Öğrenci tartışmaları takip edilecek

**Müzakere:** Her grubun elde ettiği soru, iddia, delil üçlemesi tahtaya yansıtılarak tartışılabilir. Bu tartışma sayesinde her grubun ne kadar doğru veriler oluşturabildikleri görülür.

**Amaç:** Katılımcıların dil ve kültür ilişkisini, kültürün toplumun temel dinamiği olduğunu ve kültürel farklılıkların bölgeden bölgeye değiştiğini soru-iddia-delil üçgeninde fark etmelerini sağlamak

#### **Döngü 6: Uzmanların konu hakkında ne söylediğini belirleme**

*Ortamı Hazırlama:* Bu alt amaç öğrencilerin sınıfta yaptıkları uygulamaları ile elde ettikleri sonuçlar ile mevcut bilgileri karşılaştırmaları ve eksik kalan parçaları tamamlamaları için fırsat sağlama amacını içermektedir.

**Problem:** Katılımcıların buldukları sonuçlar ile genel sonuçları örtüştürmelerini nasıl sağlarız?

**Gözlem:** Katılımcıların konuyla ilgili internet üzerinden araştırma yapmaları

**Müzakere:** Öğrencilerin internet üzerinden bulduklarını diğer katılımcılarla paylaşmaları

**Amaç:** Katılımcıların buldukları sonuçlar ile gerçek sonuçları örtüştürmelerini sağlamak yani katılımcıların kültür ile ilgili bilgileriyle okumalarından, gözlemlerden ve tartışmalardan elde ettikleri sonuçları bütünleştirmek, eksik ve yanlış olan bilgilerini düzeltmek

**Döngü 7: Fikirlerin nasıl değiştiğini yansıtmak için fırsatlar sağlama**

**Problem:** Öğrencilerin araştırma boyunca düşüncelerindeki değişimi nasıl fark ettirim?

**Gözlem:** Konuyu işledikten sonra öğrencilerin ilk tahminleri, gerekçeleri ve son düşüncelerini gözleme

**Müzakere:** Katılımcıların fikirlerinin nasıl değiştiği gösterebilecekleri yazılı bir yansıma yapmalarını ve sınıf arkadaşları ile paylaşımları,

**Amaç:** Katılımcıların süreç içerisinde düşüncelerindeki değişimi fark ettirmek.

### Ek-15 Örnek Uygulama Süreci

|   |
|---|
| <p><b>ÖĞRETMEN MÜZAKERE DÖNGÜSÜ</b></p> <p><i>Aktivite İsmi:</i></p> <p><b>Ders Kazanımı (Büyük Düşünce):</b> Dil ve kültür birbirini tamamlayan bir bütündür.</p> <p><b>Alt düşünce:</b> Dil ve kültür sayesinde kültürel kimliklerimizin farkına varırız.</p> <p><b>Alt Düşünce:</b> Kültürler farklılıklar toplumları birbirinden ayırır.</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 1: Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma</b></p> <p><i>Dil ve kültür kavramlarının katılımcılar için ne ifade ettiğini belirlemek, kendi alanlarıyla ilgili dil ve kültürle ilgili soru üretmelerini sağlamak</i></p> <p><b>Problem:</b> Katılımcıların dil ve kültür hakkındaki düşünceleri nelerdir? Kültür neye ve kime göre farklılaşmaktadır? Katılımcılara dil ve kültür hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak, kültürel farklılaşma sebeplerini ortaya koymak.</p> <p><b>Gözlem:</b> Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ve konuya karşı ilgileri gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Küçük grup tartışmaları yoluyla öğrencilerden başlangıç soruları oluşturmaları istenir. Başlangıç soruları tahtaya yazılarak onların kültür ve dille ilgili düşünceleri bütün sınıf tarafından paylaşılır.</p> <p><b>Amaç:</b> Katılımcıların dil ve kültür farkındalıklarını gözden geçirmelerini sağlamak.</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 2: Tahminler/Hipotezler Oluşturma</b></p> <p><b>Problem:</b> Katılımcılar soruları üretirken ne üzerine yoğunlaştılar? Dil ve kültürle ilgili konularıyla ilgili en çok merak ettikleri nelerdir?</p> <p><b>Gözlem:</b> Katılımcıların grup tartışmaları gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Grupların konuyla ilgili başlangıç düşünceleri sınıfça tartışılır.</p> <p><b>Amaç:</b> Katılımcıların dil ve kültür konusuyla ilgili başlangıç düşüncelerini ortaya çıkarmalarını ve paylaşmalarını sağlamak.</p>   |
| <p><b>Döngü 3: Soruşturma (araştırma) tasarımları üretme(oluşturma)</b></p> <p><b>Problem:</b> Soruları test ettirebilmek için ne yaptırabilirim?</p> <p><b>Gözlem:</b> öğrencilerden sorduğu soruları ifade edebilecek kavram haritaları yapmaları istenebilir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Katılımcıların kavram haritalarını tartışabilecekleri grup tartışması yapmaları</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin <u>sorularına yönelik</u> bir kavram haritası hazırlamalarını sağlamak, diğer gruplarda yapılan kavram haritalarını takip etmelerini sağlamak.</p>  |

#### **Döngü 4: İddialar üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Öğretmen öğrencilerin kavram haritaları sonucunda elde ettiği sonuçlara dayanarak genel bir yargıya varmalarını ister.

**Problem:** Katılımcılar yaptıkları kavram haritaları ve gözlemler sonucunda ne iddia edebilir?

**Gözlem:** Sürecin başlangıcından itibaren ders içinde ve ders dışında yapılanları gözlemler.

**Müzakere:** Katılımcılar iddialarını oluştururlar. İddialarını sınıf ortamında tartışır. Katılımcılar iddialarıyla arkadaşlarını ikna etmelidir.

**Amaç:** Katılımcıların birbirleri ile tartışmaları sonucunda sorularına yönelik iddialar ortaya atmalarını sağlamak.

#### **Döngü 5: Delil üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Katılımcılar dil ve kültür ilişkisini anlayamazlarsa ve kültürel farklılıkların kaynağını ifade edemezlerse yeni bir problem durumu oluşturulur.

**Problem:** Katılımcıların konuyla ilgili soru, iddia, delil arasındaki ilişkiyi kurmalarını nasıl sağlayabilirim?

**Gözlem:** Öğrenci tartışmaları takip edilecek

**Müzakere:** Her grubun elde ettiği soru, iddia, delil üçlemesi tahtaya yansıtılarak tartışılabilir. Bu tartışma sayesinde her grubun ne kadar doğru veriler oluşturabildikleri görülür.

**Amaç:** Katılımcıların dil ve kültür ilişkisini, kültürün toplumun temel dinamiği olduğunu ve kültürel farklılıkların bölgeden bölgeye değiştiğini soru-iddia-delil üçgeninde fark etmelerini sağlamak

#### **Döngü 6: Uzmanların konu hakkında ne söylediğini belirleme**

*Ortamı Hazırlama:* Bu alt amaç öğrencilerin sınıfta yaptıkları uygulamaları ile elde ettikleri sonuçlar ile mevcut bilgileri karşılaştırmaları ve eksik kalan parçaları tamamlamaları için fırsat sağlama amacını içermektedir.

**Problem:** Katılımcıların buldukları sonuçlar ile genel sonuçları örtüştürmelerini nasıl sağlarız?

**Gözlem:** Katılımcıların konuyla ilgili internet üzerinden araştırma yapmaları

**Müzakere:** Öğrencilerin internet üzerinden bulduklarını diğer katılımcılarla paylaşmaları

**Amaç:** Katılımcıların buldukları sonuçlar ile gerçek sonuçları örtüştürmelerini sağlamak yani katılımcıların kültür ile ilgili bilgileriyle okumalarından, gözlemlerden ve tartışmalardan elde ettikleri sonuçları bütünleştirmek, eksik ve yanlış olan bilgilerini düzeltmek

#### **Döngü 7: Fikirlerin nasıl değiştiğini yansıtmak için fırsatlar sağlama**

**Problem:** Öğrencilerin araştırma boyunca düşüncelerindeki değişimi nasıl fark ettiririm?



**G**özlem: Konuyu işledikten sonra öğrencilerin ilk tahminleri, gerekçeleri ve son düşüncelerini gözlemleme

**M**üzakere: Katılımcıların fikirlerinin nasıl değiştiği gösterebilecekleri yazılı bir yansıma yapmalarını ve sınıf arkadaşları ile paylaşımları,

**A**maç: Katılımcıların süreç içerisinde düşüncelerindeki değişimi fark ettirmek.

### Ek-16 Örnek Uygulama Süreci

|   |
|---|
| <b>ÖĞRETMEN MÜZAKERE DÖNGÜSÜ</b>  |
| <i>Aktivite İsmi: Yapılandırmacılık</i>   |
| <p><b>Ders Kazanımı (Büyük Düşünce):</b> Yapılandırmacılık, bilgiyi yapılandırmaktır.</p> <p><b>Alt düşünce:</b> Bilgiyi yapılandırırken öğretmen ve öğrenci ortaklaşa hareket eder.</p> <p><b>Alt Düşünce:</b> Yapılandırmacılık öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olduğu süreçtir.</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 1: Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma</b></p> <p><b>Ortamı Hazırlama:</b> Öğretmen sınıfa gelirken değişik özelliklerde (kare, üçgen, dikdörtgen) legolar getirir. Bu legolar yoluyla grup olarak şekiller yapıp bu şekilleri nasıl ve neye göre yaptıklarını açıklamalarını ister.</p> <p><b>Problem:</b> Öğrenciler legoları nasıl yapılandıracaklar?</p> <p><b>Gözlem:</b> Öğrencilerin legoları nasıl yapılandırdıkları gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Öğrenciler, elindeki legolarla oluşturdukları şekli neye göre oluşturduklarını müzakare ederler.</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin yapılandırmayla ilgili belli bir anlayış içerisine girmelerini sağlamak</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 2: Tahminler/Hipotezler Oluşturma</b></p> <p><b>Problem:</b> Öğrenciler küçük grup tartışmalarından sonra yaptıkları şekilleri eğitime uyarlayarak bir soru oluşturmaları istenir. Öğrenciler niçin o soruları sordular?</p> <p><b>Gözlem:</b> Öğrencilerin grup tartışmaları gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Grupların konuyla ilgili başlangıç düşünceleri sınıfça tartışılır.</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin başlangıç düşüncelerini ortaya çıkarmalarını ve paylaşımlarını sağlamak ve bu yolla kendilerini sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlamak.</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 3: Soruşturma (araştırma) tasarımları üretme(oluşturma)</b></p> <p><b>Problem:</b> Soruları test ettirebilmek için ne yaptırabilir?</p> <p><b>Gözlem:</b> Öğrencilerden sorduğu soruları ifade edebilecek için yaptıkları etkinlikler gözlemlenir.</p> <p><b>Müzakere:</b> Öğrenciler oluşturdukları sorular yoluyla yapılandırmacı eğitim anlayışla ilgili ne bildiklerini sorgularlar.</p> <p><b>Amaç:</b> Öğrencilerin sorularına yönelik bir etkinlik, bir uygulama (drama, oyun vb.) hazırlamalarını sağlamak, diğer gruplarda yapılan etkinlikleri, uygulamaları takip etmelerini sağlamak.</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Döngü 4: İddialar üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma</b></p> <p><b>Ortamı Hazırlama:</b> Öğretmen, öğrencilerin etkinlikler sonucunda ve sordukları sorular sonucunda elde ettiği sonuçlara dayanarak genel bir yargıya varmalarını ister.</p> <p><b>Problem:</b> Öğrenciler yaptıkları etkinlikler, okumalar ve gözlemler sonucunda ne iddia edebilir?</p> <p><b>Gözlem:</b> Sürecin başlangıcından itibaren ders içerisinde müzakere gözlemleri ve ders dışında</p>   |

konu hakkında yaptığı görüşmeler, okumalar gözlemlenebilir.

**Müzakere:** Öğrenciler grupça iddialarını oluştururlar. İddialarını sınıf ortamında tartışır. Öğrenciler iddialarını oluştururken bu iddialarını sağlam delillerle desteklemelidirler.

**Amaç:** Öğrencilerin birbirleri ile tartışmaları ve sorularına yönelik iddialar ortaya atmalarını sağlamak.

#### **Döngü 5: Delil üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

*Ortamı Hazırlama:* Öğrenciler yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ilgili net ifadeler kullanamaz ve öğretmen öğrencilerin yapılandırmacılığı tam olarak kavrayamadıklarını farkederse müzakere süreci devam eder.

**Problem:** Öğrencilerin soru, iddia, delil arasındaki ilişkiyi kurmalarını nasıl sağlayabilirim?

**Gözlem:** Öğrenci tartışmaları takip edilecek, gözlemlenecek.

**Müzakere:** Her grubun konuyla ilgili elde ettiği soru, iddia, delil üçlemesi tahtaya yansıtılarak tartışılabilir. Bu tartışma sayesinde her grubun ne kadar doğru veriler oluşturabildikleri görülür. Doğru veri oluşturamayan grupların soruları, iddiaları müzakere edilerek grubun soru, iddia, delili kavramaları sağlanır.

**Amaç:** Öğrencilerin soru-iddia-delil üçgeninde yapılandırmacılığı tam olarak kavramalarını, varsa soru işaretlerini tamamen gidermeyi sağlamak

#### **Döngü 6: Uzmanların konu hakkında ne söylediğini belirleme**

*Ortamı Hazırlama:* Bu alt amaç öğrencilerin sınıfta yaptıkları uygulamaları ile elde ettikleri sonuçlar ile mevcut bilgileri karşılaştırmaları ve eksik kalan parçaları tamamlamaları için fırsat sağlama amacını içermektedir.

**Problem:** Öğrencilerin buldukları sonuçlar okumalarıyla, gözlemleriyle, etkinlikleriyle buldukları sonucun örtüşürmelerini nasıl sağlarım?

**Gözlem:** Öğrencilerin okuma düzeylerine uygun ve konuyla ilgili kitap vb. okumaları

**Müzakere:** Öğrencilerin okuduklarını grup arkadaşları ve sınıf ile paylaşımlarını gözlemlemek

**Amaç:** Öğrencilerin buldukları sonuçlar ile okumalarıyla, gözlemleriyle, etkinlikleriyle buldukları sonucun örtüşürmelerini sağlamak

#### **Döngü 7: Fikirlerin nasıl değiştiğini yansıtmak için fırsatlar sağlama**

**Problem:** Öğrencilerin araştırma boyunca düşüncelerindeki değişimi nasıl fark ettiririm?

**Gözlem:** Konuyu işledikten sonra öğrencilerin ilk tahminleri, gerekçeleri ve son düşüncelerini gözlemleme

**Müzakere:** Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiği gösterebilecekleri raporlar doldurmaları ve bu raporları sınıfla müzakere etmeleri

**Amaç:** Öğrencilerin metin işleme sürecinde düşüncelerindeki değişimi fark ettirmek ve bunu sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak.

### Ek-17 Örnek Uygulama Süreci

|   |
|---|
| <b>ÖĞRETMEN MÜZAKERE DÖNGÜSÜ</b>  |
| <i>Aktivite İsmi: Her çocuk özeldir</i>   |
| <i>Ders Kazanımı (Büyük Düşünce): Her çocuğun bilgiyi edinme süreci kendine göre özeldir</i><br><i>Alt düşünce: Öğretmen, sınıf içerisinde her çocuğun özelliğini dikkate alarak öğretim yapar.</i>   |
| <b>Döngü 1: Araştırılacak Soru Üzerinde Uzlaşma</b>   |
| <i>Ortamı Hazırlama: Öğretmen sınıfa gelirken film getirir. Her çocuk özeldir mesajını veren film öğrenciler tarafından izlenir.</i><br><b>Problem:</b> Öğrenciler filmde ne mesaj çıkaracaklar?<br><b>Gözlem:</b> Öğrencilerin film izlerken verdikleri tepkiler gözlemlenir.<br><b>Müzakere:</b> Öğrenciler, niçin bu filmi izlediklerini müzakare ederler.<br><b>Amaç:</b> Öğrencilerin sınıf içerisinde her çocuğun özel olduğunu farkına varmalarını sağlamak  |
| <b>Döngü 2: Tahminler/Hipotezler Oluşturma</b>  |
| <b>Problem:</b> Öğrenciler bu filmi niye izledikler, filmin verdiği mesajlar nelerdir?<br><b>Gözlem:</b> Öğrencilerin grup tartışmaları gözlemlenir.<br><b>Müzakere:</b> Grupların konuyla ilgili başlangıç düşünceleri sınıfça tartışılır.<br><b>Amaç:</b> Öğrencilerin başlangıç düşüncelerini ortaya çıkarmalarını ve paylaşımlarını sağlamak ve bu yolla kendilerini sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlamak.  |
| <b>Döngü 3: Soruşturma (araştırma) tasarımları üretme(oluşturma)</b>  |
| <b>Problem:</b> Soruları test ettirebilmek için ne yaptırabilir?<br><b>Gözlem:</b> Öğrencilerden sorduğu soruları ifade edebilecek için yaptıkları etkinlikler gözlemlenir.<br><b>Müzakere:</b> Öğrenciler oluşturdukları sorular yoluyla her çocuk için sınıf içerisinde özel bir yöntem uygulanıp uygulanamayacağını müzakere ederler.<br><b>Amaç:</b> Öğrencilerin sorularına yönelik bir etkinlik, bir uygulama (drama, oyun vb.) hazırlamalarını sağlamak, diğer gruplarda yapılan etkinlikleri, uygulamaları takip etmelerini sağlamak.               |
| <b>Döngü 4: İddialar üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma</b>   |
| <i>Ortamı Hazırlama: Öğretmen, öğrencilerin etkinlikler sonucunda ve sordukları sorular sonucunda elde ettiği sonuçlara dayanarak genel bir yargıya varmalarını ister.</i><br><b>Problem:</b> Öğrenciler yaptıkları etkinlikler ve izledikleri film sonucunda ne iddia edebilir?<br><b>Gözlem:</b> Sürecin başlangıcından itibaren ders içerisinde müzakere gözlemleri ve ders dışında konu hakkında yaptığı görüşmeler, okumalar gözlemlenebilir.<br><b>Müzakere:</b> Öğrenciler grupça iddialarını oluştururlar. İddialarını sınıf ortamında tartışırlar. |

Öğrenciler iddialarını oluştururken bu iddialarını sağlam delillerle desteklemelidirler.

**Amaç:** Öğrencilerin birbirleri ile tartışmaları ve sorularına yönelik iddialar ortaya atmalarını sağlamak.

#### **Döngü 5: Delil üretme ve yaygın (ortak) bir anlayışa doğru taşıma**

**Problem:** Öğrencilerin soru, iddia, delil arasındaki ilişkiyi kurmalarını nasıl sağlayabilirim?

**Gözlem:** Öğrenci tartışmaları takip edilecek, gözlemlenecek.

**Müzakere:** Her grubun konuyla ilgili elde ettiği soru, iddia, delil üçlemesi tahtaya yansıtılarak tartışılabilir. Bu tartışma sayesinde her grubun ne kadar doğru veriler oluşturabildikleri görülür. Doğru veri oluşturamayan grupların soruları, iddiaları müzakere edilerek grubun soru, iddia, delili kavramaları sağlanır.

**Amaç:** Öğrencilerin soru-iddia-delil üçgeninde filmin temasından yola çıkarak kendi mesleklerine yönelik bir çıkarımda bulunmalarını sağlamak.

#### **Döngü 6: Uzmanların konu hakkında ne söylediğini belirleme**

*Ortamı Hazırlama:* Bu alt amaç öğrencilerin sınıfta yaptıkları uygulamaları ile elde ettikleri sonuçlar ile mevcut bilgileri karşılaştırmaları ve eksik kalan parçaları tamamlamaları için fırsat sağlama amacını içermektedir.

**Problem:** Öğrencilerin buldukları sonuçlar okumalarıyla, gözlemleriyle, etkinlikleriyle buldukları sonucun örtüşürmelerini nasıl sağlarım?

**Gözlem:** Öğrencilerin okuma düzeylerine uygun ve konuyla ilgili kitap vb. okumaları

**Müzakere:** Öğrencilerin okuduklarını grup arkadaşları ve sınıfla paylaşımlarını gözlemlemek

**Amaç:** Öğrencilerin buldukları sonuçlar ile okumalarıyla, gözlemleriyle, etkinlikleriyle buldukları sonucun örtüşürmelerini sağlamak

#### **Döngü 7: Fikirlerin nasıl değiştiğini yansıtmak için fırsatlar sağlama**

**Problem:** Öğrencilerin araştırma boyunca düşüncelerindeki değişimi nasıl fark ettiririm?

**Gözlem:** Konuyu işledikten sonra öğrencilerin ilk tahminleri, gerekçeleri ve son düşüncelerini gözleme

**Müzakere:** Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiği gösterebilecekleri raporlar doldurmaları ve bu raporları sınıfla müzakere etmeleri

**Amaç:** Öğrencilerin metin işleme sürecinde düşüncelerindeki değişimi fark ettirmek ve bunu sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak.

E

## k-17 Öğrenci Günlüğü Örneği

## ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

1. Derste ilginizi çeken ya da ilginizi çekmeyenler neydi? Açıklayarak anlatın...

Bu haftaki dersimizde ben dahil bir grup olarak derse biz istedik. Yarıcağımız sunumda ne yapacağımızı bilmeden başladık ama hocamızın yönlendirmeyle hazırladığımız kouran haritası jürimizin önündeydi ve biz derse ilerken aklımızda onu canlandırarak ilerledik. Arkadaşlarımız öğrencilerdi biz öğretmen. Derste metin yerine video kullanmamız yeni görsel işitsel metin kullanmamız sorunun daha iyi geçici oldu.

Ders çok zevkli ve akıcı geçti. Öğrencilerimizin hepsi konuyu grup halinde oturduklarını ve yaptığımızı değerlendirdik.

2. Bir öğretmen adayı gözüyle değerlendirdiğinizde nasıl bir ders işlendi? Sizce nasıl işlenebilirdi? (Öğrenciye sıkıcı, ilginç, güzel olan taraflarını nedenleriyle açıklayınız.)

Bir öğretmen adayı gözüyle baktığımda dersin çok iyi geçtiğini söyleyebilirim. Baste heyecan vardı nasıl peşpeşe diye jaket 2 ders saatini tüm çalışmalarımızı yapmamıza yetmedi bize çünkü arkadaşlarımızın cevapları ve gruplar arası tartışmalar ile ders çok güzel akıp geçti ve zaman bize yetmedi. Gruplara aynı hocamızın yaptığı gibi aralarda gezip yanlarına giderek yardımcı olduk. Bu sıradan jürimizin önünde absten önce hazırladığımız kouran haritalar vardı. Herkes konuyu herkes paylaştı ve çok iyi bir derste. Yeri geldi jüriye sınıfı kontrol etme tecrübesi de yasanmış oldu.

3. Ders sürecini öğretmenin rolü ve öğrencinin rolü bakımından değerlendiriniz.

Bu derste öğretmen bizdik. Ders bilme sürecini bilmemistik ve neyi onlara bulduracağımızın planını sorusunu önceden hazırladık, jaket cevapları onlar kendileri buldular. Öğretmen öğrenciye aslında hiçbir şey anlatmadı, biz sadece derste hedef aldığımız düşünceye onların ulaşması için sorular sorarak sınıfı ve grup tartışmalarının düzenli olarak sürmesini sağladık. Cevapları ise öğrenciler verdi. Grup halinde geldikler. İsmi paylaşım yapmayı da öğrendik.

4. Derste soru, iddia delil kavramları nasıl kullanıldı? Siz olsaydınız nasıl kullanırdınız?

Bu derste iddia ve delil kavramlarını hem öğrenci hem öğretmen olarak kullandık. Öğrenciler birşey konuştukça niçin böyle düşündün? Sen olsan ne yapardın diye sorduk onlar da bizim bu sorularımızla iddialarını delillendirmeye çalıştılar. Bunları farkında olmasakta günlük konularımızda bile kullanıyoruz.

Ben olsaydım da yine bu şekilde kullanırdım. onlara sadece soru delilini yazın demek yerine fark ettirmeden bunu yapmaya getirmek daha iyi diye düşünüyorum.

5. Bu dersten ne öğrendiniz?

Bu derste ders isteme süreciyle ilgili tecrübe edindim. Nasıl bir plan hazırlayabilirim onu öğrenmiş oldum. Tekdüze bir anlatım olmadan nasıl ders istenebilirmiş onu gördüm.

Öğrenciler daha çok konuştuğu zaman derste hem öğrenci hem de öğretmen için çok eğlenceli ve öğretici geçiyor. Hem öğrenciler özgür şekilde konuşabilmeyi, aktarabilmeyi söyleyebilmeyi öğreniyorlar.

6. Öğretmen olduğunuzda bu tarzda ders işlemek ister miydiniz? Anlatınız.

Evet isterdim. İki taraf için de daha faydalı olacaktır hedeflerini iyi belirlemek ve iyi kaliteli sorular sormak gerekli. Öğretmenler de bu yöntemi kullandıkça daha iyi soru sormayı öğrenecektir. Bizim de bu konuda ilk deneyimimizdi. Grup halinde süreci gerçekleştirdiğimiz için birimizin ekstremini diğeri tamamladı. Fakat ileride tek başımıza olacağız.

Bunun yanında bir de sınıf hakimiyeti olacak fakat herkesin söz söylebildiği bu ortamda kendisi konuşmak isteyen biri diğer arkadaşını da dinlemek zorunda kalıyor gibi geldi bana.

**Ek-18 ADE Rapor Değerlendirme Rubriği**

| <b>Kod</b> | <b>Bölüm</b>                          |   | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>Kod</b> |
|------------|---------------------------------------|---|----------|----------|----------|----------|------------|
| <b>101</b> | <i>Sorular</i>                        | Açık ve anlaşılır mı?   |          |          |          |          | <b>101</b> |
| <b>102</b> | <i>Başlangıç Düşünceleri</i>          | Akla yatkın bir şekilde açıklanmış mı?  |          |          |          |          | <b>102</b> |
| <b>103</b> | <i>Yaptıklarım</i>                    | Etkinlik/Araştırma tasarımı doğru bir şekilde ve soruyu cevaplamak adına yapılmış mı? |          |          |          |          | <b>103</b> |
| <b>104</b> | <i>Bulduklarım</i>                    | Bulduklarım neler?  |          |          |          |          | <b>104</b> |
| <b>105</b> | <i>İddialarım</i>                     | Açık ve anlaşılır mı?   |          |          |          |          | <b>105</b> |
| <b>106</b> |                                       | Bilimsel olarak doğru mu?   |          |          |          |          | <b>106</b> |
| <b>108</b> | <i>Delillerim</i>                     | Açık ve anlaşılır mı?   |          |          |          |          | <b>108</b> |
| <b>109</b> |                                       | Bulgularla ilişkili mi?   |          |          |          |          | <b>109</b> |
| <b>110</b> | <i>Okuduklarım</i>                    | Kaynaktan elde edilen bilgi yapılan aktivitenin temel düşüncelerini yansıtıyor mu?    |          |          |          |          | <b>110</b> |
| <b>21</b>  | <i>Soru-Başlangıç Düşüncesi</i>       | Soru ve başlangıç düşünceleri arasındaki tutarlılık                                   |          |          |          |          | <b>21</b>  |
| <b>31</b>  | <i>Yaptıklarım</i>                    | Üçü arasındaki tutarlılık   |          |          |          |          | <b>31</b>  |
| <b>32</b>  | <i>Bulduklarım Delillerim</i>         | Soruyu cevaplandırmaya yönelik mi?  |          |          |          |          | <b>32</b>  |
| <b>41</b>  | <i>Soru-İddia-Delil Üçgeni</i>        | Üçü arasındaki tutarlılık   |          |          |          |          | <b>41</b>  |
| <b>42</b>  |                                       | İddia ile soru arasındaki tutarlılık  |          |          |          |          | <b>42</b>  |
| <b>43</b>  |                                       | Delillerle, iddialar arasındaki tutarlılık  |          |          |          |          | <b>43</b>  |
| <b>51</b>  | <i>Okuduklarım ve iddialarım</i>      | Kaynaktan elde edilen bilgilerin iddia ile tutarlılığı                                |          |          |          |          | <b>51</b>  |
| <b>61</b>  | <i>Başlangıç Düşüncesi Yansımalar</i> | Değişmesinin ya da değişmemesinin nedenini ifade edebilmiş mi?                        |          |          |          |          | <b>61</b>  |



**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı** : Fatih KANA  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Haguenau/ FRANSA- 05.08.1983  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**İlkokul** : Tavas Hakimiyet İlköğretim Okulu  
**Ortaokul-Lise** : Tavas Zeybekler Anadolu Lisesi  
**Lisans** : Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe Öğretmenliği  
**Yüksek Lisans** : Pamukkale Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
**Doktora** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
**Görev Yaptığı Birimler** : MEB Türkçe Öğretmeni (2008-2010)  
**Görevi** : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi  
(2010- devam ediyor)  
**İletişim** : fatihkana@hotmail.com