

**THE EFFECT OF ARGUMENTATION-BASED
LANGUAGE TEACHING APPROACH PRE-SERVICE
TURKISH LANGUAGE TEACHER ATTITUDES TO
SPECIAL TEACHING METHODS COURSE^{1,2}**

**Argümantasyona Dayalı Dil Öğrenme Yaklaşımının Türkçe
Öğretmeni Adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri Dersine
Yönelik Tutumlarına Etkisi**

Fatih KANA³

Abstract

Language teaching techniques which are based on argumentations are practiced by adapting "argumentation-based science teaching (ATBÖ)" approach into language teaching. 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, critical thinking skills 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'. This research was 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 3rd 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. Qualitative data showed that students enjoyed the courses through ADE approach.

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

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda 29.11.2013 tarihinde tamamlanan "Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Karma Gömülü Deneysel Çalışma" başlıklı doktora tezinden elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

² Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince 2013/100 proje numarasıyla desteklenmiştir.

³ Arş. Gör. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. e-posta: fatihkana@comu.edu.tr

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. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni yetiştirmede ATBÖ yaklaşımının dil eğitimi sürecine adaptasyonu ile ortaya çıkan Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) yaklaşımının öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe eğitimi bölümünde Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersinde, güz ve bahar yarıyılarında toplam 28 hafta, 256 ders saati deneysel uygulama yapılmıştır. Araştırma, karma araştırma desenlerinden Karma Gömülü Deneysel Desenle desenlenmiştir. 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. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Tekrarlanan Ölçümlü Deneme Düzeni kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde hem betimsel hem de içerik analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular incelendiğinde ADE yaklaşımının öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumlarını etkilediği görülmektedir.

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

1. Giriş

Günümüzde dil öğretimi dille birlikte zihinsel becerilerin üst düzeye çıkarılmasını; düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir (Güneş, 2007: 23). Tanımlanan özelliklerde birey yetiştirmek için eğitim programlarının hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkçe öğretiminde 2005'ten sonra bir değişiklik olmuş, ülkemizde uzun yıllar kullanılan davranışçı eğitim yaklaşımının yerine yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda Türkçe öğretim programı değişmiştir. Bu değişikliklerle öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmiş, davranış değiştirme yerine beceri geliştirme temel alınmış, tek yönlü yerine çok yönlü düşünme öngörülmüş, düz mantık yerine sarmal mantık anlayışına geçilmiş, şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık öne çıkarılmıştır, fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşime ağırlık verilmiş, etkinliklerle etkin öğrenmeye önem verilmiştir (Güneş, 2007: 20-22).

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 bu bireyleri yetiştirecek nitelikli öğretmenler istemektedir. Bu öğretmenlerin yetişebilmesi için öğretmen eğitimi programlarında etkili yaklaşımların kullanılması gerekmektedir.

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (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 olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni yetiştirme programları incelendiğinde ATBÖ yaklaşımının dil eğitimine adapte edilmesi Türkçe öğretmeni adaylarının XXI. 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.

1.1.Argümantasyon Kavramı

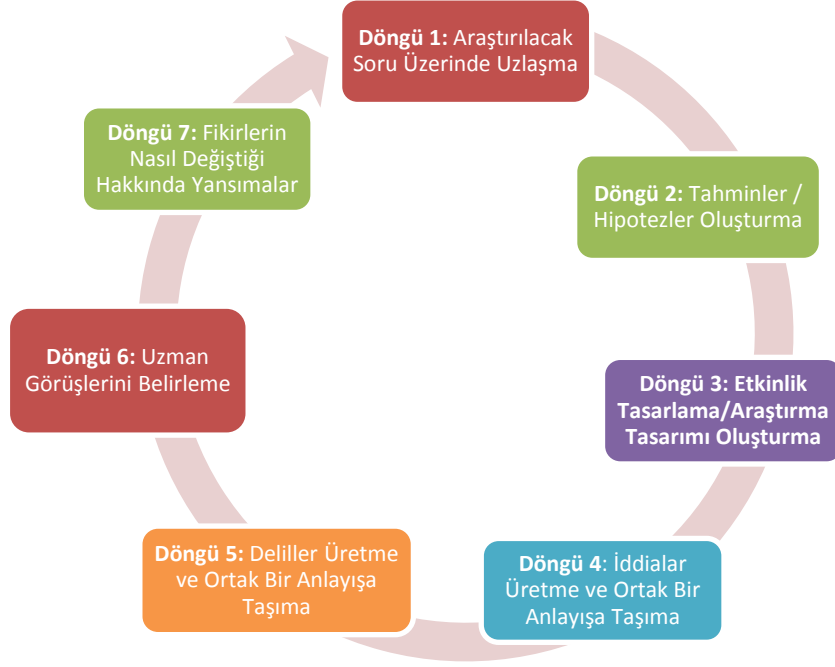
Argümantasyonun literatürde birçok tanımı yer almaktadır. Argümantasyon, Toulmin'e (2003) göre bir iddianın geçerliliğini ispat etmek için gerekçe, destek, çürütme kullanılarak insanların ikna edilmesi; Jimenez-Aleixander,Rodriguez, ve Duschl'a göre (2000) soruları, sorunları ve tartışmaları çözme süreci; Eemern ve Grootendorst'a göre (2004), bir dinleyicinin onayı alınarak bir fikri ispat etmeye veya çürütmeye yarayan durumlardan oluşan sosyal, mantıksal, sözel bir aktivite; Driver, Newton ve Osborne'a (2000) göre ise düşünme veya yazma aracıyla bireysel veya sosyal bir aktivitedir.

Argüman ve argümantasyon kavramları alanyazında 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). Öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif hâle getiren, düşünme üzerine düşünmeyi sağlayan argümantasyonun, fen eğitiminde sıkça kullanılan bir yaklaşım hâline geldiği görülmektedir. Jiménez-Aleixander ve Erduran (2007), argümantasyonun fen eğitimine katkısını 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.

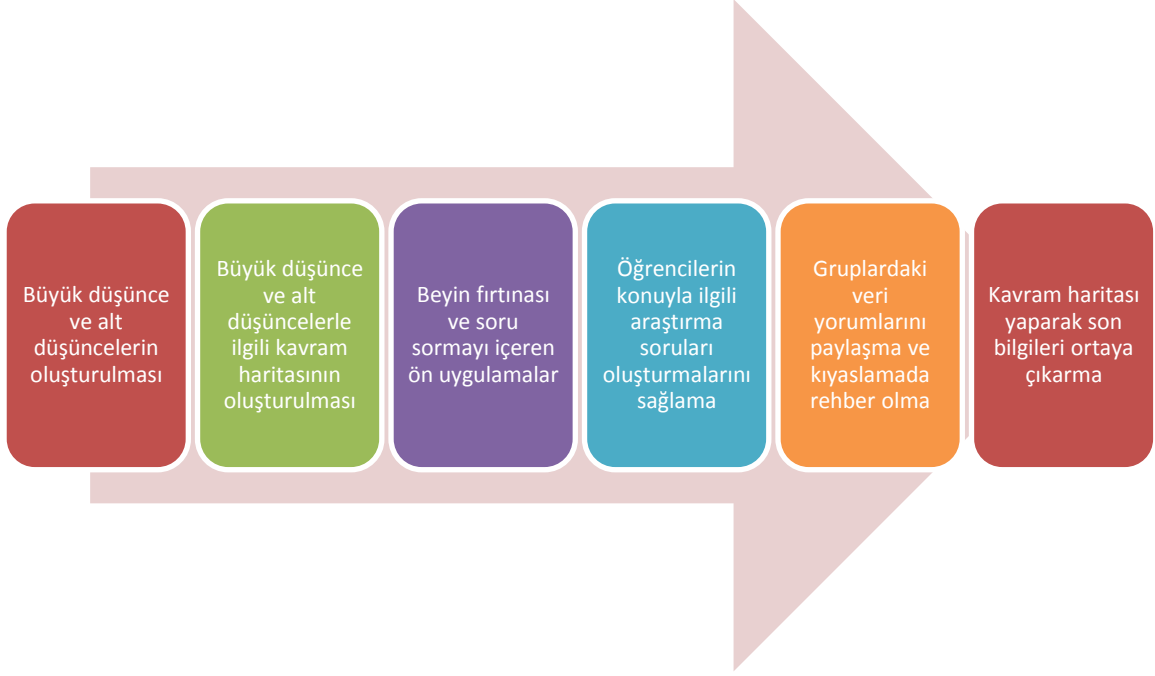
1.2.Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi (ADE) Yaklaşımı

Araştırmada, yapılandırmacı eğitim anlayışını temel alan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının yapısı, Toulmin ve Watson'un argüman modelleri dikkate alınarak dil eğitiminde sınıf canlılığını sağlamak, öğrencilerin dört temel dil becerisini daha etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) yaklaşımı kullanılmıştır. ADE yaklaşımı sınıf içi dil uygulamalarında, soru-iddia-delili kullanmaya dayalıdır. Bu yaklaşımın sınıf içerisinde uygulanması, sınıf içi iletişimi, diyalogu artırabilir; aynı zamanda sınıf içerisinde zihinsel etkinliklerle öğrenmenin daha iyi gerçekleşmesini sağlayabilir. Öğrenciler bu yaklaşım sayesinde dört temel dil becerisini etkili şekilde kullanma fırsatı yakalayabilirler. ADE yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanması gereken döngüsü aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:



Şekil 1. 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. Öğrencilerin konuyla ilgili nitelikli sorular oluşturabilmeleri için öğretmenin dersin başından öğrencilerin konuyla ilgili zihinsel süreçlerini harekete geçirecek zihinsel aktivite gerçekleşmesi gerekir. 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 delillere, gerekçeler sunarak savunduğu fikirleri açıklarlar ve başlangıç sorusuyla ilgili uzmanların ne düşündüğünü öğrenmek için konuyla ilgili okumalar yaparlar. Bu okumaların ardından öğrenci, 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 veya yanlışlığını diğer fikirlerle karşılaştırırken okuma becerisini aktif bir şekilde kullanırlar. Bu süreçte raporlar yoluyla, amaçlı yazma aktiviteleri yoluyla dil eğitiminde argümantasyona dayalı bir süreç gerçekleşmiş olur.



Şekil 2. ADE Uygulamalarında Öğretmen Süreci

Öğretmen öğrencileri yönlendirme konusunda aktif bir sürecin içerisinde yer almaktadır. Öğretmen öncelikle derste öğrencilere temel olarak kazandıracığı konuyla ilgili büyük düşünceyi ve alt düşünceleri belirlemelidir. Öğretmenin konuyla ilgiliyi büyük düşünceyi ve alt düşünceyi belirledikten sonra anlatacağı konuyla ilgili kavram haritası hazırlaması, kendi bildiklerini ortaya çıkaracağı gibi, ders içerisinde bir rehber olarak öğretmene yardımcı olabilir. Öğretmenin süreç başlamadan önce öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek aktiviteler yapması, 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 yönlendirmesi gerekir. ADE uygulamalarında konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde ikna ve gerekçelendirmeye yönelik uygulamaların yapılması, öğrencilerin zihinsel süreçlerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni yetiştirme programında uygulanan ADE yaklaşımının Türkçe öğretmeni adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmektir. Bu amaç etrafında araştırmanın problem cümlesi şöyle şekillenmiştir: *Argümantasyona dayalı Dil Eğitimi (ADE) uygulamaları Türkçe öğretmeni adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?*

1.4.Araştırmanın Önemi

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

- Türkçe öğretmeni 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.

2. Yöntem

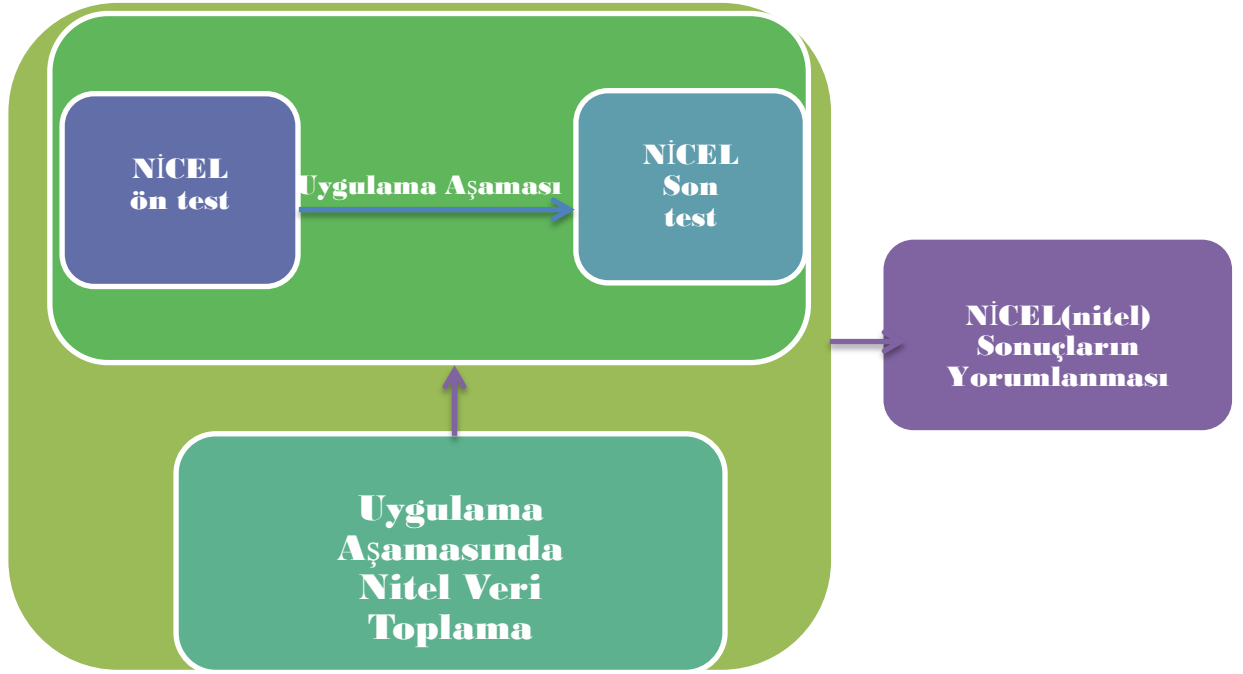
2.1. Karma Araştırma Deseni (Mixed Method Design)

1800'li yıllarda yaşayan araştırmacılar Frederic Le Play (1855), Charles Booth (1892-1897) ve Bohm Rowntree (1901) gibi 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 kullanmışlardır (Hesse-Biber, 2010: 2-3). Karma araştırmalar, verileri birleştirmek için zengin bir araştırma yöntemidir çünkü bu araştırmalar sayesinde kelimelere ve resimlere, sayılar kullanılarak anlam katılabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 21).

2.2. Araştırmanın Modeli

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 desenin kullanılması araştırma sürecinde kullanılan nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kuvvetlendirmektedir.

Araştırmada Karma Gömülü Deneysel Desenin kullanılması araştırmanın sonuçlarını güçlendirmiştir. Araştırmaya ait Karma Gömülü Deneysel Desenin uygulama planı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Creswell, PlanoClark, 2007: 68).



Şekil 3. Karma Gömülü Deneysel Desen (Mixed Embedded Experimental)

Bu desene uygun olarak araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla ön test-son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011: 3) bir araştırmanın deneysel olmasının temel koşulu deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız (seçkisiz, random) atanmış olmasıdır. Deneklerin seçkisiz atanıp atanmamasına göre deneysel desenler; gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler olarak üç gruba ayrılmaktadır. Araştırmada deneklerin seçkisiz atanmamasından dolayı yarı deneysel desen (quasi-experimental design) kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, eşleştirilmiş ve zaman serisi desen olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmada eşleştirilmiş desen (Thematching-only design) kullanılmış olup bu desenin temel özelliği yansız atama yapılamamasıdır. Desende, hâlihazırdaki gruplar belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada uygulanan desen aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012: 208):

Tablo 1 Deneysel Model

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G _D	O ₁	X	O ₃
G _K	O ₂	Y	O ₄

G_D Deneysel grubunu

G_K Kontrol grubunu

O₁ ve O₃ Deneysel grubunun ön test ve son test ölçümlerini

O₂ ve O₄ Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini
X ve Y deney ve kontrol grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni
(deneysel değişkeni) göstermektedir.

2.3. 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 yöntem, 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 haneli bitenler başka bir şubeye yerleştirilerek öğrencilerin üniversiteye geliş sıralarına göre eş değer şubeler oluşturulmuştur. Eğitim fakültesi öğrenci işlerinden öğrencilerin geliş puanları alınarak, bu puanlar şubelere göre analiz edilmiştir.

Tablo 2 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 2 incelediğinde 3-A ve 3-B şubeleri arasında üniversiteye geliş puanları açısından bir farklılık gözükmediği görülmektedir ($t(71) = 0.47, p > 0.05$). Üniversiteye geliş puanları dikkate alındığında bu iki şube eşit gözükmektedir.

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

Tablo 3 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 3 incelediğinde 3-A ve 3-B şubeleri arasında üniversitede geçirdikleri dört akademik yarıyılıda elde ettikleri genel başarı not ortalamaları açısından bir farklılık gözükmediği görülmektedir ($t(71)=1.71, p > 0.09$). Öğrencilerin üniversitede elde ettikleri genel akademik başarı puanları dikkate alındığında, eşit düzeyde oldukları söylenebilir. 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.

2.4. Deney ve Kontrol Grubu

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4 *Deney Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Bilgileri*

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kadın	20	55,6	22	59,5
Erkek	16	44,4	15	40,5

Deney grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde öğretmen adaylarının % 55.6'sı kadın, % 44.4'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgileri incelendiğinde öğretmen adaylarının % 59.5'inin kadın, % 40,5'inin ise erkek olduğu görülmektedir.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersiyle ilgili tutumlarındaki değişiklikleri tespit etmek amacıyla “*Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği*” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 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 χ^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 güvenirlik ölçümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik 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.

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları analiz edilirken öğretmen adaylarına takma isimler verilmiştir.

3. 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 farklılaş

farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeğin ön test sonuçlarına t-testi uygulanmıştır.

Tablo 5 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 5 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 6 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 6 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 sınavdığı için bu analiz yapılmadan önce Box testi yapılmıştır.

Tablo7 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 Levenetestidir.

Tablo 8 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 9 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		

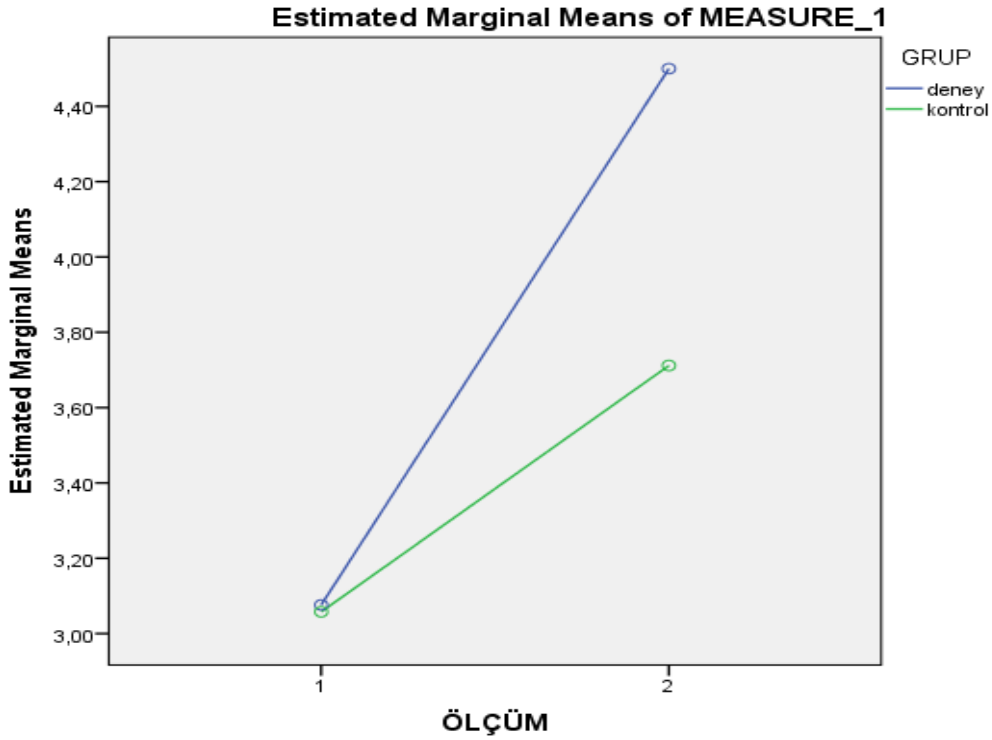
Tabloda yer alan ölçüm ile ilgili verilerin amacı, deney ve kontrol grubu ayırt etmeksizin uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını incelemektedir. Ölçüm sonuçları incelendiğinde ön test puan ortalamasıyla son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($F_{(1-71)}=504.04$, $p<0.05$). Grupların ÖÖY dersine yönelik son test tutum puanları, her iki grubun ön test ölçümlerine göre yüksek çıkmıştır.

Tabloda yer alan Ölçüm*Grup sütununun 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 puan ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları açısından 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.

Tabloda yer alan 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 olduğunu göstermektedir ($F_{(1-71)} = 48.67$, $p < 0.05$). Yani gruplarda elde edilen bütünortalama puanlar dikkate alındığında, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

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



Grafik 1. 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 10 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.

Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) Dersine Yönelik Tutumla İlgili Nitel Bulgular ve Yorum

Nitel 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 içerisindedir. Bu bölümde nicel verilerin gösterdiği bu tablo, öğrenci günlükleri, video kayıtları, araştırmacı günlüğünden, yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan nitel verilerden elde edilen bilgilerle karşılaştırılmış ve nitel verilerin nicel verileri destekleyip desteklemediği tespit etmeye çalışılmıştır.



Şekil 4. 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 iletişimi 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 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 olanağına sahip olmaktadır. 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 düşüncelerini dile getirmesi, kendi sözcükleriyle o konuda ne biliyorlarsa onu ifade istemeleri onlar için bir direnç sebebi olmaktadır. Bu süreçte öncelikle birkaç hafta içerisinde öğretmen adayları derste ne olduğunu anlamaya çalışmaktadırlar. Başkalarının düşünceleri ifade etmesi, konu hakkında tartışması farklı gelirken, bir taraftan da saçma ve gereksiz gelmektedir fakat dersin amacını anladıktan ve dersle ilgili bir farkındalık oluştuktan sonra öğrencilerin derse karşı tutum ve ilgisi artmaya başlamaktadır.

Asya, derse karşı tutumunun her geçen gün arttığını belirtmekte 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. 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, soru sormayı bile basite alan öğrencilerin, kendilerinin soru sormayı bilmediklerini ifade etmektedir. Öğrenciler eleştirel düşünmenin, karşısındakini yerden yere vurmak olduğunu sanırken bu tanımı değiştirmek öğrencilere farklı gelmiştir. Öğrenci, derse karşı direnç gösterdiğini açıkça belirtmekte ve dersin amacını anladığı hâlde farklılığına alışamadığını ifade etmektedir. Emine, “düşündüğüm hâlde öğrendim” diyerek daha önce derslerde fazla düşünme fırsatı verilmediğini de açıkça belirtmektedir.

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.”

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).”*Ahmet, 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).*

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 derse karşı arkadaşlarının tutumunu şu şekilde ifade etmektedir:“Derste ilgilimi çeken sınıfın katılımlı bir şekilde derse katılmasıdır (06.12.2012, Öğrenci günlüğü)”. Melek,uygulamanın son haftalarında bile derse yönelik tutumlarının artmasını günlüğünde şu şekilde ifade etmektedir: “Dersin görsel, işitsel ve sözlü tartışma olarak işlenmesi bence çok güzel (06.12.2012, Öğrenci günlüğü)”.

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 görülmektedir. ADE uygulamaları öğretmen adaylarının derse katılımlarını artırmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının 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, 25.02.2013)”.*

4. Tartışma

Araştırmada gerçekleştirilen ADE uygulamalarının Türkçe öğretmeni adaylarının ÖÖY dersine yönelik tutumlarını artırdığı görülmektedir. Tutumlar, öğrenci başarısını belirlemede kullanılabilir 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 (Nuhoglu, 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 kamera 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 olduğu 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; soru sorma becerilerinin geliştiğini hisseden öğretmen adaylarının ise derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ifade etmektedir. ADE uygulamalarında öğretmen adaylarının sorularını nasıl mükemmel soru yapabilirim diye sorgulaması ve bu süreci eve gittiğinde de devam ettirmesi derse yönelik olumlu tutum geliştirdiklerinin bir sonucu olarak gösterilebilir. Kaya ve Kılıç (2010) araştırmalarında fen sınıflarında öğrenciler ve öğretmen-öğrenci arasında meydana gelen diyalogların, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki rolünün büyük olduğunu ifade etmişlerdir. ADE uygulamaları sayesinde sınıf içerisinde oluşan diyalog sürecinin, öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. ADE uygulamalarında öğreten rolündeki öğretmen adayları, derse gelmeden önce anlatacağı konuyla ilgili kavram haritası oluşturmaktadır. Uygulamalarda öğretmen adaylarının kavram haritaları oluşturmada sıkıntı çektikleri görülmüş, bahar döneminden önce kavram haritasının oluşturulmasıyla ilgili onlara 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 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) araştırmasında kavram haritasının düz anlatım yöntemine göre öğrencilerin başarılarını artırdığını, derse karşı olumlu tutumlar sergilemelerinde önemli olduğunu tespit etmiştir. Yaman (2006) araştırmasında kavram haritalarının dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu tespit etmiş, kavram haritaları yoluyla öğrencilerdeki kavram yanlışlarının 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 ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Deney ve kontrol gruplu olarak yapılan bu deneysel çalışmada, ADE yaklaşımının Türkçe öğretmeni adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersine karşı tutumlarını etkileyip etkilemediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ADE yaklaşımının uygulandığı deney grubu ve geleneksel merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasında farklılıklar bulunmaktadır. Sorgulamaya dayalı bir dil eğitimi yaklaşımı olan ADE yaklaşımının kullanıldığı deney grubunda sınıf içindeki diyalogların, küçük grup-büyük grup tartışmalarının, soru-iddia-delilin derslerde etkili bir şekilde kullanılması öğretmen adaylarının derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilemiştir. Geleneksel merkezli öğretimin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ise derse yönelik tutumlarında olumlu bir gelişme olmadığı görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak ADE yaklaşımının derste öğrenciyi etkin hale getirdiği ve öğrencilerdeki bu etkinliğin derse karşı tutumlarını etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmayla ADE yaklaşımının, öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersine yönelik olumlu tutum kazanmalarında etkili bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen eğitiminde meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinde öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak, onların düşünme becerilerini geliştirmek, derste diyalog sürecini arttırmak için ADE yaklaşımı kullanılabilir.
2. Derste tartışma sürecinin yaşanması, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırdığından dolayı derslerde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri tartışma ortamları oluşturulabilir.
3. Öğrencilerin nitelikli sorular sormalarına yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması derslerin verimliliğini arttırabilir.

Kaynakça

- Aslan, C. (2010). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27. 123-136.
- Creswell, J. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- 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, İstanbul.
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Eemeren, F. H. ve Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation (1. Basım)*. USA: Cambridge University Press.
- Günel, M., Kingır, S. ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research*. New York: The Guilford Press.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A. B. ve Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84, 757-792.
- 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.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- 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. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1).
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim Fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-638.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- 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.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (10. edition), USA: Cambridge University Press.
- Ülgen, G. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Lazer Ofset: Ankara.

- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. USA: Cambridge University Press.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.