

yıl
year

2017

cilt
volume

4

sayı
number

3

e - ISSN

2148 - 8940



e - kaffkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kaffkas journal of educational research

Argümantasyon Temelli Deney Raporu Yazımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argüman Yapılarını Geliştirmelerine Etkisinin İncelenmesi
Examining the Effect on Development of Pre Science Teachers' Argument Structure of Writing the Argumentation Based Experiment Report
Tufan İNALTEKİN, Hakan AKÇAY

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi
Attitudes of Literature Teacher Candidates towards Individuals with Special Needs and Relation to Some Variables
Tazegül DEMİR ATALAY, Ömer ATALAY

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Secondary School Students' Reading Anxiety and Academic Self-Efficacy Beliefs in Terms of Various Variables
Aysel ARSLAN

Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi
The Correlation Between Life-Long Learning Tendencies of Students of Turkish Teaching and
Turkish Language and Literature Departments and Their Attitudes Toward Profession
Berna ÜRÜN KARAHAN

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları
Perspectives on Social Studies Teacher Candidates' Metaphor Perceptions for Culture and Identity Concept
Şule ERDİLMEN OCAK, Erol ÇİYDEM, Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi
Cilt 4, Sayı 3, Aralık 2017
E-Kafkas Journal of Educational Research
Volume 4, Number 3, December 2017

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Rektör)

Yazı İşleri Müdürü/ Editör

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

Editör Yardımcıları

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

Dizgi – Düzenleme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
E – posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt 4, Sayı 3, Aralık 2017

Hakem Listesi*

- Banu ÖZDEMİR (Yrd. Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi)
Deniz MELANLIOĞLU (Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)
Emine KARASU AVCI (Yrd. Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi)
Emre DAĞAŞAN (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)
Esra Nur TİRYAKİ (Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi)
Gıyasettin AYTAŞ (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)
Mehmet Kürşat Duru (Yrd. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi)
Oktay ASLAN (Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Orhan ERCAN (Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Oya AĞLARCI (Yrd. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi)
Sabri GÜNGÖR (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)
Suna CANLI (Yrd.Doç.Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Ümmühan ÖNER (Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi)
Yaşar KOP (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

Argümantasyon Temelli Deney Raporu Yazımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argüman Yapılarını Geliştirmelerine Etkisinin İncelenmesi Examining the Effect on Development of Pre Science Teachers' Argument Structure of Writing the Argumentation Based Experiment Report <i>Tufan İNALTEKİN, Hakan AKÇAY</i>	1-19
Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi Attitudes of Literature Teacher Candidates towards Individuals with Special Needs and Relation to Some Variables <i>Tazegül DEMİR ATALAY, Ömer ATALAY</i>	20-29
Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation of Secondary School Students' Reading Anxiety and Academic Self-Efficacy Beliefs in Terms of Various Variables <i>Aysel ARSLAN</i>	30-44
Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi The Correlation Between Life-Long Learning Tendencies of Students of Turkish Teaching and Turkish Language and Literature Departments and Their Attitudes Toward Profession <i>Berna ÜRÜN KARAHAN</i>	45-58
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları Perspectives on Social Studies Teacher Candidates' Metaphor Perceptions for Culture and Identity Concept <i>Şule ERDİLMEN OCAK, Erol ÇİYDEM, Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN</i>	59-71

Argümantasyon Temelli Deneysel Raporu Yazımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argüman Yapılarını Geliştirmelerine Etkisinin İncelenmesi*

Examining the Effect on Development of Pre Science Teachers' Argument Structure of Writing the Argumentation Based Experiment Report

Tufan İNALTEKİN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
tufan.inaltekin@kafkas.edu.tr

Hakan AKÇAY

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
hakcay@yildiz.edu.tr

Atıf: İnaltekin, T. & Akçay, H. (2017). Argümantasyon Temelli Deneysel Raporu Yazımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argüman Yapılarını Geliştirmelerine Etkisinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1-19.

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan laboratuvar uygulamalarında argümantasyona dayalı deneysel raporu yazım anlayışını kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının süreç boyunca ortaya koydukları argümanların gelişimini incelemektir. Araştırma 2012-2013 güz yarısında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programı 2. sınıfta öğrenim gören 46 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın deneysel tasarımı, örneklem grubunun zamana bağlı nasıl değişim gösterdiğini ortaya koyan zaman serisi deseni olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın verileri beş hafta boyunca Genel Biyoloji Laboratuvarı-I dersinde toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı, fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerinde argümantasyon temelli hazırladıkları deneysel raporlarıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları deneysel raporları, Choi (2008) tarafından geliştirilmiş olan yazarak bilim öğrenme yaklaşımı puanlama ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 17 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının beş hafta boyunca argümantasyon temelli hazırladıkları deneysel raporlarındaki her bir argüman bileşeni puanında sürece dayalı anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans dönemi laboratuvar uygulamalarında argümantasyon temelli yazarak öğrenme anlayışını kullanmalarının, onların bilimi sorgulama ve anlama yollarını geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretmen Adayları, Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme, Biyoloji Laboratuvarı, Fen Eğitimi

Abstract

The purpose of this study is to examine the development of the arguments presented throughout the process by the science teacher candidates using the sense of writing experiment report based on argumentation in the laboratory applications which is an integral part of science education. The survey was conducted with 46 teacher candidates studying in the second year of a science teacher education program in a state university in the fall semester of 2012-2013 in Turkey. The experimental design of the study was designed as a time series design which shows how the sample group changes with time. The data of this study were collected in the General Biology Laboratory-I course for five weeks. The data collection tool of the research is the experimental reports prepared by the science teacher candidates on the basis of argumentation in laboratory lessons. The experimental reports prepared by science teacher candidates were evaluated using the scoring scale for science learning by writing approach developed by Choi (2008). The data from the study were analyzed using the SPSS 17 program. The findings from the analysis showed that there was a meaningful increase in the each argument component score based on the process in the argument-based experimental reports prepared by the science teacher candidates for five weeks. The result of this research shows that the science teacher candidates using the argumentation based sense of write and learn have an effective approach to develop methods for scientific inquiry and understanding.

Keywords: Preservice Science Teachers, Argumentation Based Science Learning, Biology Laboratory, Science Education

*Bu çalışma, International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST)-2017’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Günümüzde birçok ülke geleceklere için 21. yüzyılın beklentilerine cevap verecek yeterlilikte bireyler yetiştirme çabası içerisine girmiştir. Bundan otuz yıl önce eğitim açısından bireylerden beklenen bilgi ve davranış bugün için artık çok farklılaşmış bir boyuttadır. Uzay ve teknoloji çağının getirdiği bu değişimler bireylerin öğrenme becerilerinde değişmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin eğitimindeki bu değişim çabasının kendisini en çok hissettirdiği alan belkide fen bilimleri alanı olmuştur. Bugün birçok ülke fen bilimleri alanında yüzyılın beklentilerine cevap verecek bireyleri yetiştirmek için bu alana çok daha ciddi yatırımlar yapmaya başlamışlardır. Eğitim üzerine kafa yoran birçok çevre, fen bilimleri alanında yetişecek bireylerden beklenen özellikleri, bilgiyi araştıran ve sorgulayan, karmaşık durumlara ilişkin eleştirel düşünen, problem çözme becerilerini kullanan ve yaratıcı fikirler sergileyebilen olarak tanımlamaktadır. Fen eğitimi alanındaki bu değişime ilişkin süreçlerden en önemlisi olarak, öğrencinin sorgulamaya dayalı düşünme yolları içerisinde bilgiyi anlamlı şekilde kazanması gösterilmektedir (Goldston ve diğ., 2010; Tseng ve diğ., 2013). Bu süreç içerisinde hem rehber olarak öğretmenin hemde bilgiyi yapılandıran olarak öğrencinin kullanacağı metotlar öğrenmenin anlamlandırılmasını sağlayan değişkenlerdir (Prain ve diğ., 2009; Furtak ve Alonzo, 2010; Rogers ve diğ., 2010; Dawson ve Venville, 2010). Bilginin anlamlı öğrenilmesine ilişkin fen eğitimi araştırmaları, öğrenme süreci içerisinde öğrenenin aktif olması ve elde edeceği bilgiyi kendi bilişsel öğrenmelerine dayalı olarak sorgulamasının önemi üzerinde durmaktadır (Haefner ve Zembal-Saul, 2004; Wee ve diğ., 2007; Prain ve Waldrup, 2010). Sorgulayarak öğrenme süreci, öğrencilerin gerçek dünya olaylarına ilişkin soruları cevaplarırken bilimin araçlarını kullanmaları olarak tanımlanmaktadır (Hapgood ve Palincsar, 2006). Amerika Ulusal Fen Eğitimi Kurumu, 2000’li yıllardan beri fen eğitimine ilişkin standartları tanımlarken, öğrencilerin öğrenmede aktif katılımcılar olmaları ve bilimsel düşünce süreçlerini daha etkili kullanmaları için sorgulama temelli bir anlayışın gerekliliğini fen eğitiminin merkezi bileşeni olarak ifade etmişlerdir.

Fen eğitimi reform çalışmaları kapsamında anlamlı öğrenme üzerine söylemlere bakıldığında öğrencilerin bilimsel süreçler içerisinde meşgul olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Zembal-Saul, 2009). Öğrenmeyi anlamlı hale getirmenin bir yolu olarak sorgulama temelli fen eğitimi bilim insanları gibi düşünmeyi ve davranmayı gerektirmektedir. Bu anlayış fen konularının öğrenilmesinde geleneksel içerik öğretiminden farklı olarak konulara ilişkin problem durumlarını belirleme, olaylara ilişkin iddalar ortaya koyma ve çözüme ilişkin deliller bulma gibi bilimsel tartışma sürecine yön veren bir değişimi yansıtmalıdır (Martin ve Hand, 2009). Bilimsel tartışma, bilimsel sorgulama yapma yolunda merkezi bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Osborne ve diğ., 2004). Sorgulamaya dayalı öğrenme sınıflarında, öğrenciler bilimsel düşünme yeteneklerini kullanma yoluyla bilgilerini anlamlandırma teşebbüsü içinde açıklamalar yapmaktadırlar. Ayrıca sorgulama süreçleriyle öğrenciler, üretilen yeni fikirlerle önceki fikirlerinin nasıl bütünleşeceğini keşfetme fırsatı yakalamaktadırlar (Martin ve Hand, 2009).

Fen eğitiminde bilimsel sorgulama üzerine devam eden bu vurgu tartışmaya dayalı bilgi yapılandırması sürecini ön plana çıkarmaktadır. Bu perspektiften düşünüldüğünde bilimsel bilginin gelişmesi, sorgulamanın hedefleri ve bilimsel söylev (argümantasyon) uygulaması arasındaki ilişkinin güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine bağlıdır (Zembal-Saul, 2009). Fen eğitiminde öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına yönelik olarak uzun yıllar boyunca eğitimciler birçok yöntemi devreye sokmaya çalışmış ve pekçok uygulama süreci içerisinde bu yöntemlerin etkililiği üzerine fen eğitimini daha verimli hale getirme çabası içerisine girmişlerdir (Von Secker ve Lissitz, 1999; Norman ve diğ., 2001; Özmen, 2004; Schroeder ve diğ., 2007; Karamustafaoglu, 2009). Fen eğitimi, bilimsel bir bağlam içerisinde anlamlı öğrenme argümanlarını formüle edebilme yeteneğini öğrencilere kazandırmalıdır. Bu bakımdan bilimsel davranışların sonuçları olarak biçimlenen argümantasyon, bilgi içeriğini anlamada epistemolojik yapının özel bir söylem türü ve bilişsel perspektiften kavramaların anlaşılmasına yardım edebilen öğretimsel bir süreçtir (Duschl ve diğ., 2007; Katchevich, Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2011). Bricker ve Bell (2009), argümantasyonu, fenin epistemik bir uygulama merkezi ve bilimsel söylem içinde nasıl meşgul olunacağını öğrenilmesi olarak tanımlamıştır (Kuhn, 2010). Başka bir ifadeyle argümantasyon, fen eğitiminde bir bilgi inşası olarak düşünme, yazma ve açıklama yoluyla bireysel yâ da grup içinde sosyal aktiflik pozisyonunun alındığı bilimsel uygulama sürecidir (Sampson, 2009). Öğrenenlerin doğal dünya deneyimleri edinmelerinde anahtar bileşenlerden birisi olan argümantasyon, anlamlı bir tartışma sürecine ulaşmayı amaçlayan epistemolojik bütünlüktür (Kim ve Song, 2005). Son yıllarda argümantasyon temelli öğrenme uygulamaları, fen eğitiminde bilimsel bilgiyi öğrenenlerin anlamlı bir şekilde yapılandırmalarında etkili bir yöntem olarak yoğun bir şekilde tercih edilmiştir (Osborne ve diğ., 2004; Erduran ve diğ., 2006; Erduran, 2006; Zembal-Saul, 2009; Tippet, 2009; Hakyolu ve Ogan-Bekiroglu, 2011; Böttcher ve Meisert, 2011; Erduran & Jime’nez-Alexandre, 2011). Yine fen eğitimi alan yazında argümantasyon yönteminin öğretmen ve öğrencilerin bilgi anlayışlarını geliştirmede etkili bir öğrenme yolu olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Osborne, Simon ve Erduran, 2002; Osborne, 2007; Kaya ve Kılıç, 2008; Ogunniyi ve Hewson, 2008; Berland ve Katherine L. McNeill, 2009; Hewson ve Ogunniyi, 2011). Fen eğitiminde argümantasyon çalışmaları, Toulman’ın 1958’deki hem öğretmenler hem de öğrenciler için kullanılabilen, bilimsel bir tartışmanın ana hatlarını ortaya koyduğu model üzerinden şekillenmiştir (Dawson ve Venville, 2010). Argümantasyonun yapısını birbirine bağlı öğeler açısından ele alan Toulmin’in modeli, altı element içerir. Bu elementler; veri, delil, iddia, destekleyiciler, nitelendiriciler ve çürütücülerdir (Osborne ve diğ.,

2004). Veri; bir iddiayı desteklemek için başvuru olan gerçeklerdir. Delil; iddia ve veri arasındaki ilişkiyi doğrulamakta kullanılan prensipler veya kurallardır. Destekleyiciler; bir delilin doğrulanmasını sağlayan varsayımların altında yatan temeldir. Nitelendiriciler; iddiayı doğrulayacak şartların altındaki durumlardır ve onlar iddialar üzerindeki sınırlamalarda yer alır. Çürütücüler; iddiayı doğrulamayacak şartların altındaki durumlardır. İddialar; tartışma yoluyla kurulabilen değerlerin sonuçlarıdır (Tippet, 2009). Jimine'z-Aleixandre ve Erduran (2008), fen eğitiminde argümantasyonun potansiyeline ilişkin olarak şu hususları ifade etmişlerdir:

- ✓ Öğrenciler için bilişsel ve metabilşsel süreçlere geçişi destekler.
- ✓ İletişim becerilerinin gelişmesi ve özellikle eleştirel düşünmenin gelişimini destekler.
- ✓ Bilimin dilini yazmak ve konuşmak için öğrencilere bilim okuryazarlığının kazandırılmasını destekler.
- ✓ Bilginin değerlendirilmesi için epistemik kriterlerin gelişimini ve çocuklara kültürel normlar kazandırma yoluyla sosyalleşmelerini destekler.

Amerika Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NSES=National Science Education Standards) sorgulama temelli öğrenme oluşumları yoluyla, öğrencinin ne bildiğini ve nasıl daha fazla fikirlerle bu bilgilerini ilişkilendirebileceklerini belirten sözlü ve yazılı oluşumlar üzerine önemle vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin bilimsel düşünme yolları içerisinde bilgiyi anlamlandırma yeteneklerini geliştirmeleri için sözel dili, yazmayı ve okumayı kullanmaları gerekmektedir (Hapgood ve Palincsar, 2006; Klein, 1999). Fen eğitiminde yazmaya dayalı fırsatlar, fen kavramalarını anlamak için öğrencilere imkân veren bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Günümüzde feni yazarak ve konuşarak öğrenmenin önemi fen eğitimi araştırmalarında giderek artan bir ilgi haline gelmiştir (Porter ve Masingila, 2000; Keys, 1999; Yore ve diğ., 2003; Hand ve diğ., 2007; Armstrong ve diğ., 2008; Nückles ve diğ., 2010; Nam ve diğ., 2011; Peker ve Wallace, 2011; Tomas ve Ritchie, 2012). Bu çalışmalar; öğrenme başarısının yazma yoluyla nasıl ilerlediğini, farklı yazma uygulamalarıyla ilgili bilişsel süreçlerin tanımlanmasını ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde farklı yazma etkinliklerinin etkisini içermektedir (Mason, 1998; Klein, 2000; Levin ve Wagner, 2006; Klein, 2006; Hand ve diğ., 2007; Mateos ve diğ., 2008; Hand ve diğ., 2009; Günel ve diğ., 2009; Papadopoulos ve diğ., 2011; Mc Dermott ve Hand, 2012).

Eğitimde kullanılan dil hem bilimin üretilmesinde hem de aktarılmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Bilimsel bilginin yapılandırılmasında bir yol olarak fen derslerinde yazma aktivitelerinin kullanılması, öğrenenlerin kişisel olarak aktif bir süreçte dahil olmaları fırsatını sunan eşsiz bir oluşumdur (Choi ve diğ., 2010). Fen eğitiminde 1970'in ortalarından beri konuların içeriğinin anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde yazma işleminin nasıl katkı sağlayıp sağlamadığı araştırma sorusu olarak sürekli karşımıza çıkmaktadır. Rivard and Straw (2000: p.569) eğitimde yazının önemini şöyle belirtmişlerdir; "Bir öğrenme enstrümanı olarak yazının kullanılması bilginin kişisel olarak yapılandırılmasını üstlenmektedir." Carlson (2007), "*Öğrencilere bilimsel olarak yazmayı öğretmek, onlara bilimsel olarak düşünmeyi öğretmektir*" (p.53) şeklinde öğrenme sürecinde anlamlı bilgi yapıları oluşturmak için öğrencinin düşüncelerini yazıya çeşitli şekillerde dökmesinin önemini vurgulamaktadır. Daha da önemlisi yazmaya dayalı öğrenme öğrenenlerin bilgi yapılarına ilişkin yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünebilme becerilerini ortaya koyan yansıtıcı öğrenme aktiviteleridir (D'Avanzo, 2003). Bazı araştırmalar, yazmaya dayalı etkinliklerin ne kadar erken yaşlarda öğrenme süreçlerine dahil edilirse öğrencinin bilgilerini yansıtma o kadar etkili olacağını belirtmektedirler (Kieft ve diğ., 2006; Hohenshell ve Hand, 2006; Choi ve diğ., 2010). Mason ve Boscolo (2000) göre eğer bir öğrenme aracı olarak öğrencilerin yazmayı kullanmalarını istiyorsak, o zaman onlara düşünme ve muhakeme etme fırsatı vermeli ve öğrenmelerini istediğimiz konuya ilişkin kendi anlatım dillerinde düşünebilme imkânı tanımalıyız. Fen derslerinde yazarak öğrenme tekniklerinin kullanılması daha çok düşünmeyi ve iletişim yeteneğini ilerletmede kullanılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin bilgiyi keşfetme, bilim okuyazarlığını geliştirme, içerik bilgisini ilerletme, bilginin sergilenmesi, inanışlar üzerine yansıtma ve düşünceleri organize etmeyi sağlayan bir oluşum olarak üzerinde önemle durulmaktadır (Keys, 1999; Levin ve Wagner, 2006; Hand ve diğ., 2007; Baker ve diğ., 2008). Ortaokul fen eğitiminde yazmaya dayalı aktiviteler, öğrencilerin bilim okuyazarlıklarının gelişmesinde, meta bilişsel ilerlemede ve fene ilişkin düşünme yeteneklerini geliştirmede pozitif bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır (Hand ve Prain, 2001). Fen eğitiminde bilginin kişisel olarak yapılandırılmasında ve öğrenenin zihinsel dünyasındaki soyut oluşumların sergilenmesinde yazarak öğrenme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır (Yore ve diğ., 2003; Hohenshell ve Hand, 2006). Klein (2006), öğrencilerin bilimsel bilgiyi anlamlı yapılar içinde açıklamaya ihtiyaç duyduklarını ve bilimsel düşüncelerini kendi ifadeleriyle açıklama ihtiyacı hissettiklerini belirtmektedir. Öğrenciler bilişsel yapılandırmada, dil ve düşüncenin bir bütünlük içinde geliştiği süreçlere ve kendi zihinlerindeki sözcüklerle ifade etmelerine imkân sağlayan oluşumların desteklenmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Hand ve diğ., 2009). Feni öğrenmede argümantasyon sürecini, yazma ve söylem üzerine bir teorik bütünleşme olarak sunan *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ)* yaklaşımı, öğrencileri bilimsel kavramları öğrenirken ezberlemenin ötesinde kanıta dayalı bir tartışma süreci inşa ederek, daha kapsamlı anlamlandırmalara yönelmektedir (Takao ve Kelly, 2003). ATBÖ yaklaşımı, öğrencilerin sorular sorduğu, iddialarını tanımladığı, gözlemlerini kayıt ettiği, delillerini sağladığı ve fen kavramlarına ilişkin anlayışları üzerine yansıtma bulunmalarına imkan veren bir öğrenme sürecini temsil etmektedir (Poock ve diğ., 2007). Keys ve diğ., (1999), ATBÖ'yü fen içeriğini öğrencilerin anlamasına yardım eden, veriler hakkında öğrencileri düşünmeye sevk eden ve uygulamalara klavuzluk eden bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bilimsel sorgulama içersine argümantasyonu katarak, öğrenme içinde dil kullanmanın

önemini tanımlayan bir taslak olarak ATBÖ'yu biçimlendirmişlerdir. ATBÖ yaklaşımı, aktiviteler yoluyla öğrencilere kılavuzluk eden tartışmacı ve sorgulayıcı fen öğretiminde bilimin doğasını yansıtan, hem öğretmen hem öğrenci şablonuna dayalı yazma aktivitelerini içermektedir (Akkus ve diğ., 2007). Orijinal Adı “*Science Writing Heuristic*” ve Türkçe'ye ceviri “*Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme*” yaklaşımı olan ATBÖ, sorgulamaya dayalı fen öğretimde, dili etkin bir şekilde kullanarak bunu yazıya ve konuşmaya dökme sürecini ifade etmektedir (Kıngır ve diğ., 2011). Bilgiyi anlamlı öğrenmede, bilimsel tartışma ve okuma-yazma gibi dil etkinliklerini içeren temel dinamikler üzerine inşa edilen öğrenme yaklaşımıdır. ATBÖ yaklaşımı, sözlü ve yazılı tartışmayı kullanma yoluyla laboratuvar aktivitelerinde, fen öğrenmeyi kolaylaştırmak için geliştirilen sorgulama dayalı bir argümantasyon uygulamasıdır (Keys ve diğ., 1999). Öğrenci ve öğretmen şablonu olmak üzere iki şablon içermektedir (Tablo 1). Öğrenci şablonu, laboratuvar araştırmaları hakkında öğrencilerin düşüncelerini biçimlendiren yarı yapılandırılmış yazım formudur. Bu şablon, öğrencilerin bilimsel araştırmaları anlamlandırmalarına ilişkin kendi müzakerelerini kolaylaştıran yazma aktivitelerini içermektedir. Öğretmen şablonu, öğrencilerin bilimsel sorgulama süreçlerinde meşgul olduğu grup ve sınıf müzakerelerini kolaylaştırmaya rehberlik eden oluşumları ifade eder (Nam, Choi ve Hand, 2011; Günel ve diğ., 2012).

Tablo 1.

ATBÖ yaklaşımı öğretmen ve öğrenci şablonları

Öğretmen Şablonu	Öğrenci Şablonu
<ul style="list-style-type: none">➤ Kavram haritası yoluyla ön bilgilerin ortaya çıkarılması➤ İnfomal yazma, gözlem yapma, beyin fırtınası ve soru sorma tekniklerinin kullanıldığı laboratuvar öncesi etkinliklerin yapılması.➤ Laboratuvar etkinliklerine katılım➤ Müzakere Fazı-Laboratuvar etkinliklerinde kişisel yazma faaliyetlerinin yapılması➤ Müzakere Fazı- Küçük gruplarda gözlemlerden elde edilen verilerin yorumlarının paylaşımı ve kıyaslanması➤ Müzakere Fazı-Düşüncelerin Kitap yâda diğer kaynaklar ile karşılaştırılması➤ Müzakere Fazı- Bireysel yansıma ve yazma faaliyetlerinin yapılması➤ Kavram haritası yoluyla öğretim sonunda öğrenilenlerin ortaya çıkarılması	<ul style="list-style-type: none">➤ Başlangıç Düşünceleri-Sorularım Nelerdir?➤ Testler-Ne yaptım?➤ Gözlemler-Ne gördüm?➤ İddialar-Ne iddia edebilirim?➤ Kanıt-Nasıl anladım? Niçin bu iddialarda bulunuyorum?➤ Okuma- Benim düşüncelerim başka düşüncelerle nasıl karşılaştırılır?➤ Yansıma-Düşüncelerim nasıl değişti?

ATBÖ yaklaşımında öğrencilere deneyi nasıl yapacakları açıkça söylenmez, bunun yerine öğrenciler aktif olarak soruları cevaplama içinde olurlar. Öğrenciler için ATBÖ şablonu, bilimsel sorgulama içinde bilgiyi yapılandırmada öğrencilere yardım eden bir araçtır. Geleneksel laboaratuvar raporlarının içerdiği amaç, metod, gözlem, sonuçlar ve değerlendirme gibi bölümlerin olmamasıyla farklılaşır. Bu bakımdan ATBÖ yaklaşımı, bilimsel sorgulama içinde ortaya çıkarılan öğrenci yazılarındaki argümanların analiz edilebilmesi imkanını sunar (Choi ve diğ., 2010). ATBÖ yaklaşımının bileşenleri, yansıtıcı düşünme ve yazmanın elementlerini içeren bir bütünlüğe sahiptir (Akkus ve diğ., 2007; Martin ve Hand, 2009; Nam, Choi ve Hand, 2010; Cavagnetto ve diğ., 2010; Kingir ve diğ., 2011; Chen ve diğ., 2016). Hand ve diğ. (2004) çalışmalarında, yedinci sınıf fen derslerinde ATBÖ yaklaşımını kullanarak öğrencilerin laboratuvar aktivitelerindeki gelişimlerini incelenmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler laboratuvar raporlarını ATBÖ öğrenci şablonu ve geleneksel formatta hazırlamışlardır. Araştırma sonuçları geleneksel yaklaşımla, ATBÖ yaklaşımının uygulandığı gruplar arasında performans düzeyleri bakımından, ATBÖ yaklaşımı lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu, feni sorgulama anlayışlarındaki gelişim ve aktiviteleri tamamlamak için ihtiyaç duyulan bilişsel ve metabilişsel süreçlerin farkında olunmasına ilişkin de önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Laboratuvar aktiviteleri boyunca öğrenciler, veri toplar, gözlem yapar, notları kayda geçer ve aktivitelerinin sonuçları hakkında bilimsel geçerlilikler ortaya koyarlar (Akçay, Hand ve Norton-Meier, 2010). Anlamlı bilgi yapıları oluşturmaya fırsat veren eşsiz bir öğrenme çevresi olarak fen laboratuvarının eğitimsel etkileri, pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Hofstein ve diğ., 1996; Sharma ve Anderson, 2009; Morgil ve diğ., 2009; Koray ve diğ., 2007; Yeşilyurt, 2006; Choi ve diğ., 2013; Aslan ve Tekin, 2015). Günümüzde fen eğitiminin hedeflerinden biri bilimsel bağlam içinde argümantasyonun yapılandırılmasına ilişkin oluşumları öğrencilere sağlamaktır. Son yıllarda pek çok çalışma fen eğitiminde argümantasyonun yapılandırılması üzerine yürütülmüştür. Fakat bu araştırmaların sadece birkaçı laboratuvar uygulamalarıyla ilişkilendirilmiştir (Kim ve Song, 2006; Hohenshell and Hand 2006; Poock ve diğ., 2007; Peker ve Wallace, 2011; Walker, 2011; Katchevich ve diğ., 2011). Bu bağlamda araştırmamızın temel amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar derslerinde argümantasyona dayalı yazdıkları deney raporlarında süreç boyunca anlamlı bir argüman gelişiminin olup olmadığının incelenmesidir.

Geleneksel fen laboratuvarı uygulamalarında öğrenciler, genel olarak öğretmenin araştırma sürecine yön vermesini takip ederek bilimsel düşünceler oluşturmaktadırlar. Son yıllarda fen eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğretimin tüm oluşumlarına aktif olarak dâhil edilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Fen derslerinde öğrenilen teorik bilginin somutlaştırılmasında eşsiz fırsatlar sunan laboratuvar uygulamaları, öğrencinin bilimsel düşüncesini gözleme dayalı anlamlandırmasında çok önemli bir süreçtir. Fen laboratuvarlarındaki deney raporları öğrencilerin bilimsel bilgi yapılarına ilişkin düşüncelerini yansıtmasında önemli bir köprü görevi yapmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın problemini “Laboratuvar uygulamalarında argümantasyona dayalı söylem ve yazı üzerine rapor yazımının fen bilgisi öğretmen adaylarının süreç boyunca oluşturdukları argüman yapılarının gelişimine etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, deneysel araştırma desenlerinden zaman serili desendir. Bu tür araştırma desenleri uzunlamasına yapılmaktadır. Bu tür araştırmalarda zaman önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Zamana yayılan tasarımlarda iki veya daha fazla değişik zamanda veri toplanmaktadır. Zamana yayılan tasarımlar diğer tasarımlara göre daha karmaşık ve pahalı olmasına rağmen, üzerinde çalışılan konunun zaman içerisinde nasıl değiştiğini gözleme açısından daha güçlüdür (Neuman, 2000; Durna, 2010). Bu araştırmada 46 fen bilgisi öğretmen adayından oluşan tek gruplu bir zaman serisi deseni kullanılmıştır. Araştırmada argümantasyona dayalı yazılan deney raporlarının zaman içerisinde fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş olduğu argümanların niteliğini geliştirmedeki etkisine bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılı güz yarısında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programı 2. sınıfında öğrenim gören 46 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %54,3’ü (N:25) erkek, %45,7’i (N:21) bayandır.

Uygulama

Bu araştırma Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı 2. Sınıfta okutulmakta olan *Genel Biyoloji Laboratuvarı-I* dersinde yürütülmüştür. Deneysel uygulama konuları olarak; *Farklı Hücre Yapıları, Hücre Bölünmeleri, Kan Hücreleri, Organik Madde Tayini ve DNA İzolasyonu* olmak üzere beş uygulama konusu seçilmiştir. Bu araştırma sürecine başlamadan önce, uygulama grubundaki öğretmen adaylarına ATBÖ yaklaşımı hakkında üç ders saati ve ATBÖ yaklaşımına dayalı deney raporu yazımı konusunda da iki ders saati olmak üzere toplam beş ders saati araştırmacılar tarafından seminer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına ATBÖ öğrenci şablonuna dayalı deney raporu yazımı kapsamında literatürden iki adet örnek makale incelemeleri için verilmiştir. Yine öğretmen adaylarına örnek argümantasyona dayalı deney raporu yazım formları dağıtılarak uygulama öncesinde bu formlar üzerinde inceleme yapmaları sağlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları Biyoloji Laboratuvarı-I derslerinde dörderli gruplar halinde biyoloji deneyleri üzerinde çalışmışlardır. Bunun yanında ise her öğretmen adayı bireysel deney raporu hazırlamıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının her deney çalışmasına ilişkin raporlarda yazdıkları argümanların niteliğini, bir sonraki uygulamada iyileştirmeleri konusunda uygun ipuçlarıyla desteklemişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları beş hafta boyunca *Genel Biyoloji Laboratuvarı-I* dersi bitiminde hazırladıkları deney raporlarını araştırmacılara teslim etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, *Argümantasyon Temelli Bilim Öğrenme (ATBÖ)* yaklaşımlarında sıklıkla kullanılan “*Öğrenci Deney Raporu Yazım Formu*” kullanılmıştır (Choi, 2008). Bu deney raporu yazım formu öğrencinin yapacağı deneyle ilgili merak ettiği konuları bir soruyla başlatan ve argümantasyon sürecini bir bütünlük içinde iddia, delil ve yansıma durumlarıyla biçimlendirdiği yapıyı ifade etmektedir (Kingir ve diğ., 2011). Araştırmanın verileri fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf *Genel Biyoloji Laboratuvarı-I* dersinde beş haftalık bir uygulama süreci boyunca toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ilk iş olarak öğrenci deney raporlarından elde edilen nitel veriler puanlanarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Bu amaçla Choi (2008) tarafından geliştirilmiş olan puanlama ölçeği kullanılmıştır (Ek1). Bu puanlama ölçeği argümantasyonun bileşenleri ve bu bileşenler arasındaki anlamlı bir bütünlüğü vurgulayan sekiz ayrı yapıyı içermektedir. Puanlama ölçeğinde her boyut belirli sayıda ve nitelikte özelliği temsil etmesine göre 1 ile 5 puan arasında değerlendirmeye imkân vermektedir. Örneğin, öğrencilerin deney raporlarında ortaya koyduğu araştırma sorusu test etmeye imkân vermiyorsa bu özellik ölçekte 1 puanla değerlendirilmektedir. Eğer öğrencinin ortaya koyduğu soru fikirlerine yön vermede, uygulamanın özünü yakalamada etkili ve test edilebilme imkânı veriyorsa 5 puanla değerlendirilmektedir. Nitel verilerin puanlanırken her iki araştırmacı tarafından da puanlama yapılarak, analiz iç tutarlılığının sağlanması amaçlanmıştır. Buna göre, ATBÖ yaklaşımına dayalı yazılan deney raporlarındaki her bir bileşen için ortalama iç tutarlılık korelasyon değerleri şu şekilde hesaplanmıştır; Soru (.78), iddia (.72), delil (.69), soru-iddia ilişkisi (.75), iddia-delil ilişkisi (.78), yansıma (.81), bütüncül düşünce (.74) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesinden elde edilen puanlar SPSS 17. programında analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, fen bilgisi öğretmenliği lisans programı Biyoloji Laboratuvarı-I dersinde beş haftalık uygulama süresi boyunca hazırlanan argümantasyon temelli öğrenci deney raporlarındaki argüman gelişimine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 2.

Argümantasyon temelli hazırlanan deney raporlarındaki soru, iddia ve delil bileşenlerinin gelişimi analiz sonuçları

Uygulama No	N	Soru		İddia		Delil	
		X	S.S	X	S.S	X	S.S
1	46	1,71	,65	1,17	,46	1,19	,38
2	46	2,00	,56	1,73	,44	1,69	,46
3	46	2,19	,42	2,36	,48	2,17	,52
4	46	2,58	,49	2,86	,45	2,78	,41
5	46	3,21	,41	3,32	,47	3,34	,48

Tablo 2’de fen bilgisi öğretmen adaylarının ATBÖ yaklaşımına dayalı olarak beş haftalık uygulama konuları bağlamında yazmış oldukları deney raporlarındaki argümantasyon bileşenlerinden soru, iddia ve delil bileşenlerine ilişkin gelişim durumları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının deney raporlarından soru bileşeni için, sırasıyla “*Farklı Hücre Yapıları*” X=1,71, “*Organik Madde Tayini*” X=2,0, “*Hücre Bölünmeleri*” X=2,19, “*Kan Hücreleri*” X=2,58 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 3,21 ortalama puanlar aldıkları tespit edilmiştir. İddia bileşeni için, “*Farklı Hücre Yapıları*” X=1,17, “*Organik Madde Tayini*” X=1,73, “*Hücre Bölünmeleri*” X=2,36, “*Kan Hücreleri*” X=2,86 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 3,32 ortalama puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Delil bileşeni için, “*Farklı Hücre Yapıları*” X=1,19, “*Organik Madde Tayini*” X=1,69, “*Hücre Bölünmeleri*” X=2,17, “*Kan Hücreleri*” X=2,78 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 3,34 ortalama puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının üretmiş oldukları argüman yapıları olan sorular, iddialar ve delillerin kalitesi ve bilimsel geçerliliği beş haftalık sürede önemli bir gelişim göstermiştir. Aşağıda verilmiş olan alıntılar öğretmen adaylarının deney raporları puanlama ölçeğine göre değerlendirildiğinde düşük ve yüksek kalitede argüman yapıları olarak belirlenmiş örnekleri ifade etmektedir:

Etkinlik 1(Farklı Hücre Yapıları) için üretilen soru yapıları;

“Hayvan ve bitki hücresi arasındaki farkı gözlemlerle bulabilir miyiz?”(K11)

“Kitaplarda gördüğüm hayvan ve bitki hücresi resimlerini gözlemleyebilir miyim?”(E14)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre her iki soru yapısını da 1. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını kapalı uçlu ve düşük kalitede olduğuna karar vermişlerdir.

“Bitki ve Hayvan hücresinin yapısal özelliklerini nasıl ayırt edebiliriz?”(E13)

“Farklı hücrelerin sınıflandırmasını yapabilecek özellikleri nasıl tespit edebiliriz?”(K19)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (E13)'ün sorusunu 4. düzey, (K19)'un sorusunu ise 5. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacılar bu soru yapılarını test edilebilir ve araştırmanın özünü yakalayan soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik 2 (Organik Madde Tayini) için üretilen soru yapıları;

“Ayraçlar yardımıyla besinlerdeki organik maddeleri nasıl ayırt edebiliriz?”(E5)

“Hangi ayraçlar hangi malzemelerle ne renk verir?”(K20)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre her iki soru yapısını da 1. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalamada düşük kalitede olduğuna karar vermişlerdir.

“Bir organik maddenin verilen örnekte varlığını tespit etmek için sadece ayraçlarla ilişkisi bulunması yeterli midir?”(E11)

“Ayraçlar karakteristik organik maddede neden renk değiştirir?”(K8)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (E11)'in sorusunu 5. düzey, (K8)'in sorusunu ise 4. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını açık uçlu ve araştırmanın özünü yakalayan soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik 3 (Hücre Bölünmeleri) için üretilen soru yapıları;

“Mitoz bölünmede başlangıca göre kaç hücre oluşur?”(K20)

“Mitoz ve Mayoz bölünme arasındaki farklar nelerdir?”(K9)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre her iki soru yapısını da 2. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalamada düşük kalitede soru yapıları olduğuna karar vermişlerdir.

“Bir hücrede bölünme sonunda oluşan yeni hücre kalıtsal olarak temel hücreyle aynı özelliklere mi sahip olur?”(E21)

“Tek hücreli ve çok hücreli organizmalarda hücre bölünmesinin evreleri aynı mıdır?”(K16)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (E21)'in sorusunu 5. düzey, (K16)'nın sorusunu ise 4. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalayan yüksek kalitede soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik 4 (Kan Hücreleri) için üretilen soru yapıları;

“Kan hücrelerinin insan vücudundaki görevleri nelerdir?”(E1)

“İnsan vücudunda ki kan hücrelerinin yapısal farklılıklarını nasıl tespit edebiliriz?”(E19)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre her iki soru yapısını da 1. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalamada düşük kalitede soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

“Vücudumuzdaki kan hücreleri sayısal olarak neden birbirinden farklıdır?”(K10)

“Ömürlerini tamamlayan kan hücreleri nasıl yok olmaktadır?”(K20)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (K10)'un sorusunu 5. Düzey, (K20)'nin sorusunu ise 4. Düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalayan yüksek kalitede soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik 5 (DNA İzolasyonu) için üretilen soru yapıları;

“DNA'yı gözlemlemek için hangi işlemleri yapmalıyız?”(E4)

“Bir bitki hücresinin DNA'sını nasıl gözlemleyebiliriz?”(E11)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre her iki soru yapısını da 1. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalamada düşük kalitede soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

“Canlıların kalıtsal özelliğini taşıyan DNA'yı biyokimyasal yöntemlerle nasıl ipliksi yapıya ayırabiliriz?”(K14)

“Canlı hücrelerinde hücre duvarlarının yıkılarak, DNA- protein kompleksinin çözülmesi nasıl sağlanabilir?(E3)

Yukarıdaki soru yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (K14)’ün sorusunu 4. Düzey, (E3)’ün sorusunu ise 5. Düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde bu soru yapılarını araştırmanın özünü yakalayan yüksek kalitede soru yapıları olarak değerlendirmişlerdir.

Etkinlik 5 (DNA İzolasyonu) için üretilen iddia yapıları;

“Soğan zarını belli işlemlerden geçirerek DNA’yı iplikçikler halinde gözlemleyebiliriz.”(E6)

“Bir canlı hücresindeki DNA’nın yapısındaki proteinleri ayırmak için güçlü enzimlere ihtiyacımız vardır.”(E7)

Yukarıdaki iddia yapılarına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (E7)’nin iddiasını 4. Düzey, (E6)’nın iddiasını ise 1. Düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Burada araştırmacıların her ikisinde (E6)’nın üretmiş olduğu iddiayı hiçbir veri ve gözleme dayanmaz yapı olarak değerlendirmişlerdir. (E7)’nin üretmiş olduğu iddia araştırmanın özünü yakalamada önemli ve yeterlidir.

Etkinlik 5 (DNA İzolasyonu) için üretilen Deliller;

“Kimyasal bir reaksiyon için optimum sıcaklık önemlidir ve bu yüzden DNA yapısını protein yapısından ayırmak için ısıtma işlemine tabi tuttum. DNA’yı saf iplikçikler halinde gözlemlemek için hidroliz şarttır. Fiziksel olarak ısıtılan hücrenin bunun yanında kimyasal işlemlerle protein yapısından ayrılması sağlanır. Bunu gerçekleştirmek için güçlü bir enzim olarak proteaz enzimini kullandım. Burada kimyasal reaksiyon olduğu için biyolojik katalizör kullanılmıştır”(E7)

Yukarıdaki Delil yapısına bakıldığında, araştırmacılar puanlama cetveline göre (E7)’nin delilini 5. düzey argüman olarak değerlendirmişlerdir. Çünkü DNA izolasyonu etkinliğinde amaç hücre duvarının parçalanması ve yapısal olarak destekleyen bileşenlerin ayrılması için gerekli olan işlem basamaklarının doğru bir şekilde ifade edilmesini sağlayan delillerin ortaya koyulmasıdır.

Tablo 3.

Argümantasyon temelli hazırlanan deney raporlarındaki soru-iddia ve iddia-delil ilişkisinin gelişimi analiz sonuçları

Uygulama No	N	Soru-İddia İlişkisi		İddia- Delil İlişkisi	
		X	S.S	X	S.S
1	46	1,32	,47	1,17	,38
2	46	1,71	,45	1,76	,43
3	46	2,41	,49	2,19	,41
4	46	2,91	,41	2,80	,40
5	46	3,32	,47	3,21	,42

Tablo 3’de fen bilgisi öğretmen adaylarının ATBÖ yaklaşımına dayalı yazdıkları deney raporlarında üretmiş oldukları argümantasyon bileşenlerinden Soru-İddia ve İddia-Delil ilişkisi gelişimleri verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının uygulamalarda üretmiş oldukları Soru-İddia argümanları ilişkisinden sırasıyla, “Farklı Hücre Yapıları” X=1,32, “Organik Madde Tayini” X=1,71, “Hücre Bölünmeleri” X=2,41, “Kan Hücreleri” X=2,91 ve “DNA İzolasyonu” X= 3,32 ortalama puan aldıkları tespit edilmiştir. İddia-Delil argümanlarının ilişkisi bağlamında ise, “Farklı Hücre Yapıları” X=1,17, “Organik Madde Tayini” X=1,76, “Hücre Bölünmeleri” X=2,19, “Kan Hücreleri” X=2,80 ve “DNA İzolasyonu” X= 3,21 ortalama puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının deney raporlarında üretmiş oldukları argümanlardan Soru-İddia ve İddia-Delil ilişkisi boyutları bağlamında beş haftalık sürede önemli bir gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 4.

Argümantasyon temelli hazırlanan deney raporlarındaki çoklu temsil ve yansıma boyutlarındaki gelişime ilişkin analiz sonuçları

Uygulama No	N	Çoklu Temsil		Yansıma	
		X	S.S	X	S.S
1	46	1,08	,28	1,21	,41
2	46	1,54	,50	1,89	,31
3	46	2,19	,45	2,36	,48
4	46	2,67	,47	3,04	,46
5	46	2,97	,39	3,19	,40

Tablo 4’de fen bilgisi öğretmen adaylarının ATBÖ yaklaşımına dayalı yazdıkları deney raporlarında üretmiş oldukları bileşenlerinden *Çoklu Temsil* ve *Yansımalar* argüman yapılarına göre beş haftalık gelişim bulguları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının *Çoklu Temsil* argümanı gelişiminde sırasıyla “*Farklı Hücre Yapıları*” X=1,08, “*Organik Madde Tayini*” X=1,54, “*Hücre Bölünmeleri*” X=2,19, “*Kan Hücreleri*” X=2,67 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 2,97 ortalama puanlara ulaştıkları görülmektedir. *Yansımalar* argümanı gelişimine bakıldığında ise “*Farklı Hücre Yapıları*” X=1,21, “*Organik Madde Tayini*” X=1,89, “*Hücre Bölünmeleri*” X=2,36, “*Kan Hücreleri*” X=3,04 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 3,19 ortalama puanlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının üretmiş oldukları *Çoklu Temsil* ve *Yansımalar* boyutlarında beş haftalık uygulama süresince önemli bir gelişim kaydettiği görülmüştür.

Tablo 5.

Argümantasyon temelli hazırlanan deney raporlarındaki bütüncül düşünme boyutu gelişimine ilişkin analiz sonuçları

Uygulama No	N	Bütüncül Düşünme			
		Min	Max	X	S.S
1	46	2,00	4,00	2,21	,62
2	46	2,00	6,00	3,82	,71
3	46	4,00	6,00	5,34	,95
4	46	4,00	8,00	6,04	,66
5	46	6,00	8,00	6,21	,63

Tablo 5’te fen bilgisi öğretmen adaylarının ATBÖ yaklaşımına dayalı yazdıkları deney raporlarında üretmiş oldukları bileşenlerinden “*Bütüncül Düşünme*” argüman yapısına ilişkin beş haftalık gelişim bulguları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının *Bütüncül Düşünme* argümanı gelişiminde sırasıyla, “*Farklı Hücre Yapıları*” X=2,21, “*Organik Madde Tayini*” X=3,82, “*Hücre Bölünmeleri*” X=5,34, “*Kan Hücreleri*” X=6,04 ve “*DNA İzolasyonu*” X= 6,21 ortalama puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının üretmiş oldukları argümanların, bütüncül düşünme yapısına göre değerlendirildiğinde beş haftalık süreçte önemli bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, fen bilimleri eğitiminde önemli bir yer tutan laboratuvar uygulamalarında geleneksel deney raporu yazımı yerine, öğrenme üzerinde daha etkili olduğu araştırmalarla desteklenen ATBÖ yaklaşımına dayalı rapor yazımının, fen bilgisi öğretmen adaylarının süreçte dayalı argüman yapılarının gelişimindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma beş haftalık *Genel Biyoloji Laboratuvarı-I* dersinde *Farklı Hücre Yapıları*, *Kan Hücreleri*, *Organik Madde Tayini*, *Hücre Bölünmeleri* ve *DNA İzolasyonu* konularıyla ilgili argümantasyon bileşenlerine dayalı hazırlanan deney raporlarıyla toplanmıştır. Bu araştırmada ATBÖ yaklaşımı öğrenci şablonu bileşenlerinden soru sorma, iddia ortaya koyma, iddialarını delillerle destekleme ve süreçte dayalı düşüncelerindeki değişimleri yazıyla raporlaştırma çalışmaları temel alınmıştır. Bu araştırma özünde deney raporlarındaki argümanların niteliğiyle ilgili süreçte dayalı gelişimin incelenmesine dayanmaktadır. Fen eğitiminde argümantasyon bileşenlerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar güçlü ve zayıf argümanların değerlendirilmesi (Hahn ve Oaksford, 2006; Eemeren ve Houtlosser., 2009) ve öğrencilerin düşüncelerini anlamının bir yolu olarak argümantasyon çalışmaları üzerine yoğunlaşan bilişsel öğrenme araştırmalarını içermektedir (Hornikx ve Hahn, 2012). Fen eğitiminde öğrenci başarısını yukarıya taşıma çabaları içerisinde bugün belki de en dikkat çeken

hususlardan birisi laboratuvar uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusudur. Laboratuvar derslerinde öğrenci düşüncelerini yansıtmının bir yolu olarak kullanılan raporlaştırma süreci buradaki oluşumların önemli bir boyutunu temsil etmektedir. Son yıllarda geleneksel laboratuvar uygulamaları perspektifinin dışında öğrencilerin bilimsel bilgiyi yapılandırmasında daha ilgi çekici öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir (Kim ve Song, 2006; Peker ve Wallace, 2011). Özellikle uluslararası fen eğitimi literatürü incelendiğinde laboratuvar öğrenmeleri üzerine argümantasyon ve sorgulamaya dayalı uygulama süreçlerinin bilimsel bilgiyi yapılandırmada geleneksel laboratuvar uygulamalarına kıyasla daha fazla katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Hohenshell ve Hand, 2006; Katchevich ve diğ., 2011).

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının süreç boyunca öğrenmelerine yön veren soruların niteliği her deney uygulamasında önemli bir gelişim göstermiştir (Tablo 1). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ilk uygulama süreci olan *Farklı Hücre Yapılarının Keşfi* konusunda üretikleri soruların kalitesine bakıldığında ortalama 1,71 ortalama puandayken, son uygulama konusu olan *DNA İzolasyonunda* ise 3,21 ortalama puana ulaştıkları görülmüştür. Bu artış öğrencilerin sürece dayalı olarak daha nitelikli sorular ortaya koyduklarını göstermektedir. Fen eğitiminde öğrencilerin anlamlı bilgi yapıları elde etmelerinde kendi öğrenme süreçlerini sorgulamaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenme beklentisini karşılayacak düşünceleri sorular eşliğinde ortaya koyarak sürece yön vermesi önemli bir aşamadır (Hand ve diğ., 2007). Uygulama süreci boyunca üretilen sorulara bakıldığında, öğretmen adaylarının ilk uygulamalarında sorgulamaya dayalı bir sürece yön vermede daha düşük nitelikte olan kapalı uçlu sorular ortaya koydukları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin son uygulamalara doğru ortaya koydukları soruların, öğrenme sürecinde sorgulama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey öğrenmeye yön verecek nitelikte etkili sorular olduğu görülmüştür. Laboratuvar uygulamaları boyunca bilimsel tartışmaya yön veren bu sorulardaki nitelik arttıkça yazılan raporlardaki diğer bileşenlerin gelişimi üzerinde de niteliksel olarak önemli bir gelişim olduğu belirlenmiştir. Argümantasyona dayalı uygulama süreçlerinde nitelikli soru oluşturabilmeye ilişkin yapılan araştırmalar, soru sorma yeteneğindeki gelişimin geleneksel öğrenme uygulamalarında düşük başarıda kalan öğrenciler için daha fazla sorumluluk alma konusunda güdüleyici olduğu ve önemli bir oryantasyon sürecine işaret ettiğini göstermektedir (Akkus ve diğ., 2007; Nam ve diğ., 2011). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ortamında sordukları soruların sayısının öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etki yapmadığı bunun yanında sorunun niteliğinin öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Günel ve diğ., 2012). Öğrenci düşüncelerine kılavuzluk edecek uygunlukta soru sorma yeteneği hem öğrenenin kendisi hemde diğerlerinin fikirleri üzerinde yansıtmayı yapmaları için çok önemlidir (Kuhn, 2009; Kuhn, 2010; Passmore ve Svoboda, 2012). Bunun yanında argümantasyon süreci ile soru sorma arasındaki ilişkinin niteliği kavramsal bilgiyi yapılandırma, derin ve eleştirel düşünceleri iletme potansiyeline sahiptir (Chin ve Osborne, 2010). Uygulama sürecinde fen bilimleri öğretmen adayları tarafından argümantasyona dayalı yazılan deney raporlarındaki diğer bir argüman olan iddiaların niteliği süreç devam ettikçe önemli bir gelişim göstermiştir. İlk uygulamada öğretmen adaylarının iddialara ilişkin ortalama puanları 1,30 iken, son uygulamada 3,34 ortalama puana ulaştıkları görülmektedir. Cavagnetto ve diğ. (2010) araştırmalarında, argümantasyon bileşenlerden iddianın kalitesini sürece ilişkin beklentinin ve oluşturulacak sorgulamaya dayalı öğrenmenin bütünlüğü açısından önemli bir pedagojik aşama olarak değerlendirmişlerdir. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan iddiaların kalitesi öğrenme sürecini yapılandırmada üst düzey düşünme becerileri geliştirilmesi açısından öğrencilere önemli pedagojik destek sağlamaktadır. Bilimsel tartışmaya ilişkin üretilen argümanların yapısındaki niteliksel değişim, öğrencilerin sürece ilişkin öğrenmelerinde daha fazla kavramsal anlayış sağlamasına yol açmaktadır (Posner ve diğ., 1982). Bu bakımdan iyi yapılandırılmış bir iddia, süreç boyunca üretilen bilgi yapılarının bütünlüğü ve daha anlaşılır kavramsal öğrenme süreçlerinin oluşturulması bakımından kıymetli bir oluşuma işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, ATBÖ yaklaşımına dayalı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının iddialarını kabul ettirebilmelerinin bir ölçüsü olarak ortaya koydukları delillere ilişkin gelişimleridir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sürece dayalı olarak, hem soru hem de iddia kalitelerindeki gelişim ortaya konan delillerin niteliğini de geliştirmiştir. Argümantasyona dayalı öğrenme süreçlerinde delillerin kalitesi arttıkça, elde edilmek istenen sonuçların metabilşsel düzeyde öğrenenin kendi zihninde kabulünde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bilimsel bir tartışmanın gücünü, öğrenciler tarafından toplanan verilerin yorumlanmasına dayalı olarak üretilen delillerin sunulması teşkil eder. Argümantasyona dayalı fen eğitimi araştırmaları öğrenenlerin iddialarını güçlendirmek için güçlü delil desteğinin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir (Choi, 2008). Jimenez-Aleixandre ve diğ., (2000), delillerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmalarında onlara açıklık kazandırdığına işaret etmektedir. Feni öğrenmede delil bileşeni, bilimsel düşüncenin anahtar boyutu olarak tanımlanır ve öğrencinin bilgiyi doğrulamasının temsili olarak ifade edilmektedir (Grandy, 1997; Prain & Hand 1999). Yine başka bir araştırmada, Erduran (2006) delillerdeki niteliksel gelişimin öğrencilerin, bilim insanlarının düşünme moduna sahip olmaları yönünde bir algı oluşturmalarını sağladığına dikkat çekmişlerdir. Maloney ve Simon (2006) araştırmalarında, argümantasyon uygulamalarında delillerin niteliğinin öğrencilerin karar alma becerilerine önemli bir etki yaptığını ifade etmişlerdir. Yine birçok araştırma delillerin niteliğindeki artışın, öğrencilerin bilimi anlayabilme ve iletişime geçebilme yollarına ilişkin yeteneklerinin gelişimini büyük oranda desteklediğini göstermektedir (Cronje ve diğ., 2011; Andrews ve diğ., 2009)

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının beş haftalık uygulama boyunca deney raporlarındaki soru ve iddialar arasındaki ilişkinin niteliğine ait bulgularında önemli bir gelişim kaydettiklerini göstermektedir. Deney konularıyla ilgili soruların kalitesindeki artış ve bu sorulardan yola çıkarak öğrenci düşüncelerinin bir yansıması olarak geçmişten getirdikleri bilgi yapılarını sorgulama yolu olarak bunları iddialarıyla ilişkilendirmeleri bilimsel olarak düşünceyi formüle edebilme yolunda önemli bir adımdır (Cronje ve diğ., 2011). Choi (2008) araştırmasında soru-iddialar arasında kurulan anlamlı ilişkinin, sorgulanmak istenen fikirler için öğrencide bilişsel bütünlük sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan soru-iddia ikilisi arasındaki ilişkinin kalitesi argümantasyon sürecinin bütünlüğü açısından önemli bir aşama olduğu söylenebilir. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının iddia-delil arasındaki ilişkinin durumunu ortaya koyduğu bulgular argümantasyona dayalı deney raporu yazma uygulaması süreci boyunca bu ikilinin arasında kurulan bağın niteliğinde önemli bir gelişme olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğrencilerin ortaya koymuş oldukları iddiaların, her uygulama süreci boyunca daha sağlam delillerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ilk uygulama sürecinde elde ettikleri delillerin iddialarıyla çok uyum içinde olmadığı, ilerleyen uygulama süreçleri boyunca daha güçlü ve etkili deliller ortaya koyarak iddialarını destekledikleri görülmüştür. Bu sonuç, fen eğitimi araştırmalarda iddia ve buna uygun delil ilişkisinin önemini ortaya koyan birçok çalışmayla desteklenmiştir. Bu çalışmalarda, iddia ve delil argümanları arasındaki kurulan ilişkinin niteliğindeki gelişim öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinde ve bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde yapılandırmalarında önemli olduğunu vurgulamaktadır (Choi, 2008; Hand ve diğ., 2007; Hand ve Choi, 2010). Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak güçlü bir argümantasyon uygulamasında iddia ve delil arasındaki ilişkinin niteliği anlamlı öğrenme süreçleri açısından önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Yine iddia ve delil arasındaki ilişkinin önemi üzerine ilgili alan yazındaki diğer bir araştırmada, Sandoval ve Millwood (2005) bilimsel tartışmanın gelişmesinde bu iki argüman arasında kurulan ilişkinin niteliğinin, amaçlanan kavramsal anlayışın gelişmesi için kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca argümantasyona dayalı öğretilerinde, öğrencilerin ortaya koydukları iddia ve delilleri nasıl ilişkilendirdiklerini açıklayabilmeleri bilimsel düşünme yeteneklerini kullanmalarını gerektirmektedir (Llewellyn ve Rajesh, 2007). Bu bakımdan bu iki bileşen arasında kurulan ilişkinin niteliği öğrencinin bilimsel düşüncesine yön vermede önemli bir köprü görevi yapmaktadır.

Araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının düşüncelerini değerlendirmek için görsel destek sağlayan çoklu temsil yapıları (grafik, diyagram vb.) argümantasyon uygulamaları boyunca çeşitlenmiştir. İlk uygulamada öğrenci raporlarında çoğunlukla düz metin yapıları kullanıldığı, uygulama süreçleri devam ettikçe bu metinlerin yerine daha çok grafikler, diyagramlar, resimler ve tabloların yerleştiği görülmüştür. Öğrenci düşüncesinin görselleştirilmesini sağlayan bu yapılar, argümantasyon çalışmalarında düşünce ve iletişimin temsil kaynakları olarak önemli katkılar sağlamaktadırlar (Baker, 2003; Chin ve Osborne, 2010). Araştırmada yine diğer bir boyut olan fen bilgisi öğretmen adaylarının fikirlerindeki değişimin ifadesi olarak yansımalar bileşenine ait bulgular, ilk uygulama sonucunda fikirlerinin değişim nedeniyle ilgili yaptıkları açıklamalarda çok zayıf kaldıkları ve sahip oldukları bilgi yapılarıyla ilişki kurmada da yine çok yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Bunun yanında süreç ilerledikçe son uygulamalara doğru fikirlerindeki değişimin nedenlerine uygun açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca bu fikirleri hem zihinlerinde var olan bilgi yapılarıyla ilişkilendirdikleri hemde gerçek yaşamdan örneklerle açıkladıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Yore ve diğ., (2003) çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırmacılar bu çalışmalarında, bilimsel öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrencilerin oluşturdukları argümantasyon bileşenlerinin kalitesini, zihinsel muhasabelerinin birer aynası olarak ifade etmişlerdir. Argümantasyona dayalı öğrenme süreciyle öğrenciler düşüncelerindeki değişimi yansıtarak, zihinlerindeki bilgi yapılarını yeniden organize etme yollarını keşfetme ve öğrenmeye ilişkin farkındalığı iyileştirme fırsatı yakalamaktadırlar (Hohenshell ve Hand, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde, deney uygulamaları ve argümantasyon arasında kurulan bağ öğrencilerin sahip oldukları düşünceleri yansıtmaları açısından önemli bir fırsat sunmaktadır (Kim ve Song, 2006). Araştırmanın son bulgusu olan bütüncül değerlendirme boyutu, ilk uygulamadan son uygulamaya önemli bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının ilk deney konusunda bilimsel tartışma süreci argümanları bakımından, daha zayıf ve test edilmez sorular, geçersiz iddialar, iddialarını destekleyecek düşük kalitede deliller ve bunlar arasında zayıf bir ilişki kurduklarını göstermektedir. Bu durumun uygulama süreçleri devam ettikçe değiştiği daha zengin bir bilimsel tartışma oluşturdukları, daha nitelikli sorular, iddialar, güvenilir deliller sundukları ve bu bileşenler arasında mantıklı ilişkilendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Bilimsel tartışma sürecinin farklı bileşenleri arasındaki uyumun kalitesi, öğrencilerin bilimsel bilgiyi inşa etmeleri ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmelerinde çok önemlidir (Martin ve Hand, 2009).

Araştırmanın sonuçları ortaya koymaktadır ki, fen bilgisi öğretmen adaylarının lisans dönemi boyunca anlamlı öğrenmelerini desteklemek ve kavramsal anlayışlarını geliştirmek için argümantasyona dayalı bilim öğrenme yaklaşımını temel alan uygulamaları laboratuvar derslerinde kullanmaları adayların yetişme sürecine çok önemli katkılar sunmaktadır (Hohenshell ve Hand, 2006; Yore ve diğ., 2003; Cronje ve diğ., 2011). Laboratuvar derslerinde bilimsel bilginin anlamlı bir şekilde sorgulanarak yapılandırılmasında, ATBÖ yaklaşımı yeni ve ilgi çekici bir perspektiftir. Bu bağlamda araştırmamız ülkemizde laboratuvar uygulamalarında çok fazla yer verilmeyen argümantasyona dayalı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı bir hizmet öncesi eğitim çalışmasıdır.

Bu araştırma göstermektedir ki hem öğrenciler hemde eğitimciler için bilimsel bilginin yapılandırılmasında klasik metotların yerine daha çok bilimsel sorgulamanın ve tartışmanın yapıldığı oluşumların öğrenme süreçlerine entegre edilmeleri son derece önemlidir. Ayrıca yine bu araştırmayı destekler nitelikte, öğrenciler için bilimsel kavramların sözlü ve yazılı olarak bir bütünlük içinde sunulduğu argümantasyon uygulamaları öğrenme başarısında önemli farklılıklar yarattığı birçok çalışmayla desteklenmektedir (Osborne, 2007; Kaya ve Kılıç, 2008; Hewson ve Ogunniyi, 2011). Bu araştırmanın sonuçları ışığında genel bir öneri olarak söyleyebiliriz ki; anlamlı öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasında fark yaratan argümantasyon uygulamaları, sadece sınıf ortamında fen konuları öğrenilirken değil, fen eğitiminin ayrılmaz parçası olan laboratuvar uygulamalarında da kullanılması öğrencilerin hem kavramsal anlayışlarını hem de bilimsel açıklamalarını dil, düşünce ve yazıya dayalı bir süreç içerisinde bütünleşmelerini sağlamada etkin bir yoldur (Cronje ve diğ., 2011). Bu bağlamda araştırmamız laboratuvar uygulamalarında argümantasyona dayalı bilimsel rapor yazımı konusunda eğitimcilere örnek bir çalışma olması bakımından önemlidir. Bunun yanında laboratuvar dersleri kapsamında ATBÖ yaklaşımına dayalı olarak öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacak farklı örneklem ve fen konularını içeren daha fazla sayıda deney raporu yazım çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Akçay, H., Hand, B., & Norton-Meier, L. (2010). "Creative writing and promoting understanding in science: Alternative ways to interest students in writing about science", *School Science Review*, Vol.92, pp.49-53.
- Akkus, R., Günel, M., & 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*, 29:14, 1745-1765.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice, *Cambridge Journal of Education*, 39:3, 291-310.
- Armstrong, N. A., Wallace, C. S., & Chang, S. M. (2008). Learning from Writing in College Biology, *Res Sci Educ*, 38:483-499.
- Aslan, S., & Tekin, N. (2015). Laboratuvar Uygulamalarını Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Rapor Formatına Göre Raporlaştırmanın Kavramsal Anlamaya ve Modsal Betimleme Kullanımına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 17-1, 73-97.*
- Baker, W. P., Barstack, R., Clark, D., Hull, E., Goodman, B., Kook, J., Kraft, K., Ramakrishna, P., Roberts, E., Shaw, j., Weaver, D., & Lang, M. (2008). Writing-to-Learn in the Inquiry-Science Classroom: Effective Strategies from Middle School Science and Writing Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 81:3, 105-108.
- Baker, M. (2003). Computer mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. In J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 47-78). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Berland, L. K., & McNeill, K. L. (2009). Using A Learning Progression To Inform Scientific Argumentation In Talk And Writing, Paper presented at the Learning Progressions in Science (LeaPS) Conference, June 2009, Iowa City, IA.
- Böttcher, F., & Meisert, A. (2011). Argumentation in Science Education: A Model-based Framework, *Sci & Educ*, 20:103-140.
- Bricker, L., & Bell, P. (2009). Conceptualizations of argumentation from science studies and the learning sciences and their implications for the practices of science education. *Science Education*, 92, 473-498.
- Cavagnetto, A., Hand, B. M., & Norton-Meier, L. (2010). The Nature of Elementary Student Science Discourse in the Context of the Science Writing Heuristic Approach. *International Journal of Science Education*, 32:4, 427-449.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Supporting Argumentation Through Students' Questions: Case Studies in Science Classrooms, *Journal of the Learning Sciences*, 19:2, 230-284.
- Chen, Y. C., Hand, B., & Park, S. (2016). Examining Elementary Students' Development of Oral and Written Argumentation Practices Through Argument-Based Inquiry. *Sci & Educ*, 25:277-320.
- Choi, A. (2008). A Study of Student Written Argument Using The Science Writing Heuristic Approach in Inquiry-Based Freshman General Chemistry Laboratory Classes, May 2008, UMI Microform 3323405 Copyright 2008 by ProQuest LLC.
- Choi, A., Notebaert, A., Diaz, J., & Hand, B. (2010) Examining Arguments Generated by Year 5, 7, and 10 Students in Science Classrooms, *Res Sci Educ* (2010) 40:149-169.
- Choi, A., Hand, B., & Greenbowe, T. (2013). Students' Written Arguments in General Chemistry Laboratory Investigations. *Res Sci Educ*, 43:1763-1783.

- Cronje, R., Murray, K., Rohlinger, S., & Wellnitz, T. (2011). Using the Science Writing Heuristic to Improve Undergraduate Writing in Biology, *International Journal of Science Education*, 1–14.
- D’Avanzo, C. (2003). Application of research on learning to college teaching: Ecological examples. *Bioscience*, 53, 1121–1128.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching Strategies for Developing Students’ Argumentation Skills About Socioscientific Issues in High School Genetics, *Res Sci Educ*, 40:133–148.
- Durna, T. (2010). Örneklem. (Ed. K. Böke). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, (s.186). İstanbul: Alfa Yayıncılık, 2. Basım, ISBN: 978-605-106-067-5.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. E. (Eds.). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Eemeren, F. H. van., & Houtlosser, P. (2009). Seizing the occasion: Parameters for analysing ways of strategic manoeuvring. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Pondering on problems of argumentation. Twenty essays on theoretical issues* (pp. 3-14). Amsterdam: Springer.
- Erduran, S. (2006). Promoting ideas, evidence and argument in initial science teacher training, *School Science Review*, June, 87(321), 45-50.
- Erduran, S., Ardac, D., & Yakmaci-Guzel, B. (2006). Learning to Teach Argumentation: Case Studies of Pre-Service Secondary Science Teachers, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Volume 2, Number 2.
- Erduran, S., & Jime’nez-Aleixandre, M. P. (2011). Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research, *Sci & Educ*, 20:585–588.
- Erduran, S., & Jime’nez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2007). *Argumentation in Science Education: Recent developments and future directions*. New York: Springer.
- Furtak, E. M., & Alonzo, A. C. (2010). The Role of Content in Inquiry-Based Elementary Science Lessons: An Analysis of Teacher Beliefs and Enactment. *Res Sci Educ*, 40:425–449, DOI 10.1007/s11165-009-9128-y
- Goldston, M. J., Bland Day, J., Sundberg, C & Dantzer, J. (2010). Psychometric Analysis Of A 5E Learning Cycle Lesson Plan Assessment Instrument, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8: 633-648.
- Grandy, R. E. (1997). ‘Constructivisms and Objectivity: Disentangling Metaphysics from Pedagogy’, *Science & Education*, 6(1–2), 43–53.
- Günel, M., Atila, M. E., & Büyükkasap, E. (2009). The Impact of Using Multi Modal Representations within Writing to Learn Activities on Learning Electricity Unit at 6th Grade, *Elementary Education Online*, 8(1), 183-199, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme(ATBÖ) Yaklaşımının Kullanıldığı Sınıflarda Argümantasyon ve Soru Yapılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37,Sayı 164, syf:316-330.
- Haefner, L. A., & Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers’ developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education* 26(13), 1653 – 1674.
- Hahn, U., & Oaksford, M. (2006). The Rationality of Informal Argumentation: A Bayesian Approach to Reasoning Fallacies. *Psychological Review*, Vol. 114, No. 3, 704 –732.
- Hakyolu, H., & Ogan-Bekiroglu, F. (2011). Assessment of Students’ Science Knowledge Levels and Their Involvement with Argumentation, *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 2, Issue 1, 264-270.
- Hand, B., & Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. *Research in Science Education*, 40(1), 29–44.
- Hand, B., Hohenshell, L., & Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students’ understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science* (2007) 35:343–373.
- Hand, B., & Prain, V. (2001) Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study
- Hand, B., Hohenshell, L., & Prain, V. (2007). Examining the effect of multiple writing tasks on Year 10 biology students’ understandings of cell and molecular biology concepts. *Instructional Science* (2007) 35:343–373.
- Hand, B., Yang, O. E., & Bruxvoort, C. (2007). Using Writing-To-Learn Science Strategies to Improve Year 11 Students’ Understandings of Stoichiometry, *International Journal of Science and Mathematics Education* (2007) 5: 125-143.
- Hand, B., Günel, M., & Ulu, C. (2009). Sequencing Embedded Multimodal Representations in a Writing to Learn Approach to the Teaching of Electricity, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 46, No. 3, pp. 225–247.

- Hand, B., Wallace, C. W., & Yang, E. M. (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*, Volume 26, Issue 2, 131-149.
- Hornikx, J., & Hahn, U. (2012). Reasoning and argumentation: Towards an integrated psychology of argumentation, *Thinking & Reasoning*, 18 (3), 225–243.
- Hapgood, S., & Palincsa, A. S. (2006). Where Literacy and Science Intersect, *Educational Leadership*, Vol.64, Number:4, p:56-60.
- Hewson, M. G., & Ogunniyi, M. B. (2011). Argumentation-teaching as a method to introduce indigenous knowledge into science classrooms: opportunities and challenges, *Cult Stud of Sci Educ* (2011) 6:679–692.
- Hofstein, A., Cohen, I., & Lazarowitz, R. (1996). The learning environment of high school students in chemistry and biology laboratories. *Research in Science and Technological Education*, 14, 103–115.
- Hohenshell, I. M., & 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.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodríguez, A., & Duschl, R. A. (2000). “Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757–792.
- Karamustafaoglu, O. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler, *Cilt:17, No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi*, 87-102.
- Katchevich, D., Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R (2011). Argumentation in the Chemistry Laboratory: Inquiry and Confirmatory Experiments, *Res Sci Educ*, DOI 10.1007/s11165-011-9267-9, Springer Science+Business Media B.V.
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 9, Sayı 3, (89-100).
- Keys, K. W. (1999). Revitalizing Instruction in Scientific Genres: Connecting Knowledge Production with Writing to Learn in Science, John Wiley & Sons, Inc. CCC 0036-8326/99/020115-16.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & 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.
- Kingır, S., Geban, Ö., & Günel, M. (2011). Öğrencilerin Kimya Derslerinde Argümandaysan Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:32,15-28.
- Kim, H., & Song, J. (2006). The Features of Peer Argumentation in Middle School Students’ Scientific Inquiry, *Research in Science Education*, 36: 211-233.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. V. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students’ writing strategies *European Journal of Psychology of Education 2006, Vol. XXI, n° 1, 17-34*.
- Klein, P. D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn, *Educational Psychology Review, Vol. 11, No. 3, 203-268*, Cognitive Processes in Learning Through Writing.
- Klein, P. D. (2000). Elementary Students' Strategies for Writingto- Learn in Science, *Cognition and Instruction*, 18:3, 317-348.
- Klein, P. D. (2006). The challenges of scientific literacy: From the viewpoint of second generation cognitive science. *International Journal of Science Education*, 28, 143–178.
- Koray, Ö., Köksal, M.S., Özdemir, M., & İrfan Presley, A. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills, *Elementary Education Online*, 6(3), 377-389, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning Science as Argument, *Science Education*, 810-824, Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com).
- Kuhn, D. (2009). Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4(1), 1–6.
- Levin, T., & Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom, *Instructional Science*, 34: 227–278.
- Llewellyn, D. & Rajesh, H. (2007). Fostering Argumentation Skills Doing What Real Scientists Really Do, *Science Scope*, 22-28.
- Maloney, J. & Simon, S. (2006). Mapping Children’s Discussions of Evidence in Science to Assess Collaboration and Argumentation, *International Journal of Science Education*, 28:15, 1817-1841.
- Mateos, M., Martin, E., Villalon, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 675–697.
- Martin, A. M., & Hand, B. (2009). Factors Affecting the Implementation of Argument in the Elementary Science Classroom: A Longitudinal Case Study, *Res Sci Educ*, 39:17–38.
- Mason, L. (1998). Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: The role of oral and written discourse, *Instructional Science* 26: 359–389, 1998. 1998 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

- Mason, L., & Boscolo, P (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28: 199–226.
- McDermott, M. A., & Hand, B. (2012). The impact of embedding multiple modes of representation within writing tasks on high school students' chemistry understanding, *Instr Sci*, DOI 10.1007/s11251-012-9225-6, Springer Science+Business Media B.V.
- Morgil, I., Güngör Seyhan, H., & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 89-107.
- Nam, J., Choi, A., & Hand, B. (2011). Implementation of the Science Writing Heuristic(SWH) Approach in 8th Grade Science Classrooms, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9: 1111-1133, National Science Council, Taiwan.
- National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, D. C: National Academy Press.
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, 4th ed. (Boston: Allyn and Bacon)
- Norman, O., Ault Jr, C. R., Bentz, B., & Meskimen, L. (2001). The black–white “achievement gap” as a perennial challenge of urban science education: A sociocultural and historical overview with implications for research and practice, *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 38, Issue 10, pages 1101–1114.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn, *Instr Sci*, 38:237–258.
- Ogunniyi, M. B., & Hewson, M. G. (2008). Effect of an Argumentation-Based Course on Teachers' Disposition towards a Science-Indigenous Knowledge Curriculum, *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol. 3, No. 4, 159-177.
- Osborne, J. (2007). Towards a more social pedagogy in science education: the role of argumentation, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* Vol. 7, No 1.
- Osborne, J., Simon, S., & Erduran, S. (2002). Enhancing the quality of argumentation in school science. Paper presented at the international conference Ontological, Epistemological, Linguistics and Pedagogical Considerations of Language and Science Literacy: Empowering Research and Informing Instruction, Victoria, BC, Canada.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 41, NO. 10, pp. 994–1020.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Volume 3, Issue 1, pp. 100-111.
- Papadopoulos, P. M., Demetriadis, S. N., Stamelos, I. G., & Tsoukalas, I. A. (2011) The value of writing-to-learn when using question prompts to support web-based learning in ill-structured domains. *Education Tech Research Dev*, 59:71–90
- Passmore, C. M., & Svoboda, J. (2012): Exploring Opportunities for Argumentation in Modelling Classrooms, *International Journal of Science Education*, 34:10,1535-1554.
- Peker, D., & Wallace, C. S. (2011). Characterizing High, 2011 School Students' Written Explanations in Biology Laboratories, *Res Sci Educ*, 4:169–191.
- Poock, J. R., Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2007). Using the science writing heuristic in the general chemistry laboratory to improve students' academic performance. *Journal of Chemical Education*, 84(8),1371-1379.
- Porter, M. K., & Masingla, J. O. (2000). Examining The Effects of Writing on Conceptual and Procedural Knowledge in Calculus, *Educational Studies in Mathematics* 42: 165–177, 2000. © 2001 *Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands*.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Prain, V. & Hand, B. (1999). 'Students Perceptions of Writing for Learning in Secondary School Science', *Science Education* 83(2), 151–162.
- Prain, V & Waldrip, B. (2010). Representing Science Literacies: An Introduction, *Res Sci Educ*, 40:1–3.
- Prain, V., Tytler, R., & Peterson, S. (2009). Multiple Representation in Learning About Evaporation, *International Journal of Science Education*, 31:6, 787-808.
- Rivard, L. P., & Straw, S.W. (2000). The effect of talk and writing on learning science: An exploratory study. *Science&Education*, 84, 566-593.
- Rogers, M. A., Abell, S. K., Marra, R. M., Arbaugh, F., Hutchins, K. L., & Cole, J. S. (2010). Orientations to Science Teacher Professional Development: An Exploratory Study. *J Sci Teacher Educ*, 21:309–328.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence in Written Scientific Explanations. *Cognition and Instruction*, Volume 23, Issue 1, pp. 23-55.

- Sampson, V. (2009). Science teachers and scientific argumentation: Trends in practice and beliefs. Paper presented at the *Annual International Conference of the National Association of Research in Science Teaching (NARST)*. Garden Grove, CA
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3.Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Tse-Yang, H., & Yi-Hsuan., L. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 44, Issue 10, pages 1436–1460.
- Sharma, A., & Anderson, C.W. (2009) Recontextualization of Science from Lab to School: Implications for Science Literacy, *Sci & Educ*, 18:1253–1275.
- Takao, A. Y., & Kelly, G. J. (2003) Assessment of Evidence in University Students' Scientific Writing, *Science & Education*, 12: 341–363.
- Tippet, C. (2009). Argumentation: The Language of Science, *Journal of Elementary Science Education*, Vol. 21, No.1, 17-25, Document and Publication Services, Western Illinois Univ.
- Tomas, L., & Ritchie, S. M. (2012). Positive Emotional Responses to Hybridised Writing about a Socio-Scientific Issue, *Res Sci Educ*, 42:25–49.
- Tseng, C. H., Tuan, H. L., & Chin, C. C. (2013). How to Help Teachers Develop Inquiry Teaching: Perspectives from Experienced Science Teachers, *Res Sci Educ Res Sci Educ*, 43:809–825.
- Von Secker, C. E., & Lissitz, R. W. (1999). Estimating the Impact of Instructional Practices on Student Achievement in Science, *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 36, Issue 10, pages 1110–1126.
- Walker, J. P. (2011). Argumentation in undergraduate Chemistry Laboratories, The Florida State University College of Education, Doctor of Philosophy, Spring Semester.
- Wee, B., Shepardson, D., Fast, J.&Harbor, J. (2007). Teaching and Learning About Inquiry: Insights and Challenges in Professional Development, *Journal of Science Teacher Education*, 18:63–89.
- Yeşilyurt, S. (2006). Öğretmen adayları ve öğretim elemanları gözüyle genel biyoloji laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 481-496.
- Yore, L., Bisanz, G. Y., & Hand, B. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research, *International Journal of Science Education*, 25:6, 689-725.
- Zemal-Saul, C. (2009). Learning to Teach Elementary School Science as Argument, *Science Education*, Volume 93, Issue 4, 688-719.

Ek:1 Argüman Yapılarının Niteliğini Değerlendirmek İçin Öğrenci Deney Raporu Puanlama Ölçütleri

Puan	Soruların kalitesi	İddiaların kalitesi
1	<ul style="list-style-type: none"> Tek ve kapalı uçlu soru Sorular test edilemez Önemsiz ve zayıf sorular Sorular özü yakalayamaz ve düşük kalitededir 	<ul style="list-style-type: none"> Tek iddia ve İddialar hiçbir veri ve gözleme dayanmaz İddialar araştırmannın özünü yakalayamaz İddia önemsizdir İddia geçersizdir ve doğrulanamaz
2	<ul style="list-style-type: none"> Bir kaç kapalı uçlu soru Test etmek zor olabilir Sorular araştırmannın özünü yakalayamaz Sorular önemli ve yeterli olmayabilir Sorular düşük kalitede olabilir 	<ul style="list-style-type: none"> Tek yada çoklu iddia İddialar deneysel veri ve gözlemlerden gelmiş gözükmez İddialar araştırmannın özünü yakalayamayabilir İddialar önemsiz ve yetersiz olabilir
3	<ul style="list-style-type: none"> Kapalı uçlu birçok soru Test edilebilir ve anlamlı sorulardır Sorular araştırmannın özünü yakalayabilir Sorular önemli ve yüksek kalitededir 	<ul style="list-style-type: none"> Tek yada çoklu iddia İddialar deneysel veri ve gözlemlerden olabilir İddialar araştırmannın özünü yakalayabilir İddialar yeterli ve yüksek kalitede olabilir
4	<ul style="list-style-type: none"> Enaz bir açık uçlu soruyu içeren çok soru Test edilebilir sorulardır Sorular araştırmannın özünü yakalar ve yüksek kalitededir 	<ul style="list-style-type: none"> İddialar çokludur ve deneysel veri ve gözlemlerin yorumlarıdır İddialar araştırmannın özünü yakalar İddialar geçerli ve yüksek kalitedir
5	<ul style="list-style-type: none"> Birden fazla açık uçlu soru içeren çok soru Testedilebilir sorulardır Sorular tamamıyla araştırmannın özünü yakalar Sorular çok önemli ve yüksek kalitededir 	<ul style="list-style-type: none"> İddialar çokludur ve deneysel veri ve gözlemlerin yorumlarına dayalıdır İddialar tamamıyla araştırmannın özünü yakalar İddialar çok önemli ve yeterlidir İddialar çok geçerli ve yüksek kalitededir
Puan	Sorular ve iddialar arasındaki ilişki	Delillerin kalitesi
1	<ul style="list-style-type: none"> Sorular ve iddialar arasında zayıf bağlantılar var ve bütünlük arz etmez Herhangi iddiasız bir soru veya herhangi sorusuz bir iddia 	<ul style="list-style-type: none"> Çok zayıf delil ve deliller güvenirsiz, geçersiz ve doğrulanmaz Deliller çok seyrek ve sadece gözlemlerdir.
2	<ul style="list-style-type: none"> Zayıf bağlantı, Soru ve İddialar gevşek bir uyum içindedir Öğrenci çok az soru için iddia geliştirir İddialar soruları cevaplama belirsizdir. 	<ul style="list-style-type: none"> Zayıf delil Geçersiz ve doğrulanmayabilir Delil verilerin tanımlanmasında yeterlidir Delil ders kitabındandır
3	<ul style="list-style-type: none"> Orta düzeyde bağlantı Soru ve iddialar oldukça uyum içindedir Öğrenciler üretilen birkaç soru için iddia geliştirir ve belirtilen iddialar soruları cevaplama uyumlu olabilir İddialar tüm sorular üzerine odaklanır fakat sorularla gevşek bağlantı içindedir 	<ul style="list-style-type: none"> Orta düzeyde delil Delil geçerli ve güvenilir olabilir Delil sınırlı yorumlar, açıklamalarla ve ders kitabıdır
4	<ul style="list-style-type: none"> Güçlü bağlantı Sorular ve iddialar güçlü bir şekilde bütünlüşür Öğrenciler üretilen soruların pekçoğu için iddialar geliştirir İddialar üretilen soruların birkaçı için sadece buna rağmen belirtilen iddialar soruları cevaplama belirgindir 	<ul style="list-style-type: none"> Güçlü delil Doğru, geçerli ve güvenilir delil Deliller toplanılan gözlem ve verilerin yorumlarındandır
5	<ul style="list-style-type: none"> Çok güçlü bağlantı Soru ve iddialar birtikliliği çok güçlüdür Öğrenciler üretilen soruların tümü için iddialar geliştirir ve sağlanan iddialar soruları cevaplama çok açıktır 	<ul style="list-style-type: none"> Çok güçlü deliller Çok doğru, geçerli ve zengin deliller Çok sağlam ve güvenilir deliller Deliller toplanılan gözlem ve verilerin yorumlarındandır
Puan	İddialar ve deliller arasındaki ilişki	Çoklu temsiller
1	<ul style="list-style-type: none"> İddialar ve deliller arasındaki bağlantı çok zayıf Deliller hiçbir şekilde iddialar üzerine odaklanmaz İddiasız delil yada delilsiz iddia 	<ul style="list-style-type: none"> Tek modlu temsiller veya hiçbir temsil yok Sadece metin
2	<ul style="list-style-type: none"> Zayıf bağlantı Deliller iddiaları yetersiz yada zayıf bir şekilde destekler Öğrenciler birkaç iddia için delil sağlar Deliller iddiaları desteklemede analıdır değildir Delil birkaç iddia üzerine zayıf bir şekilde odaklanır 	<ul style="list-style-type: none"> İki modlu temsiller Metin ve grafik Metin ve matematiksel denklem Metin ve kimyasal denklem Metin ve diyagram
3	<ul style="list-style-type: none"> Orta düzeyde bağlantı Deliller iddiaları oldukça destekler Öğrenciler önerilen ve üretilen iddiaların bazıları için delil sağlarlar 	<ul style="list-style-type: none"> Üç modlu temsiller Üç tür temsil

	<ul style="list-style-type: none"> Delil iddiaların tümü üzerine odaklanır fakat iddialarla bağlantısı gevşektir 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Güçlü bağlantı Delil güçlü bir şekilde iddiaları destekler Öğrenciler üretilen iddiaların pek çoğu için delil sağlar Deliller iddiaları güçlü bir şekilde desteklemesine rağmen bazı iddialar hakkındadır Deliller tüm iddialar üzerine odaklanır ve iddialarla güçlü bağlantıları vardır 	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli modda temsiller Dört tür temsil
5	<ul style="list-style-type: none"> Çok güçlü bağlantı Deliller çok güçlü, etkili ve tamamıyla önerilen iddiaları destekler Öğrenciler önerilen iddiaların tümü için delil sağlar Deliller iddiaların tümünü çok güçlü bir şekilde destekler 	<ul style="list-style-type: none"> Çok moddu temsil Beş tür temsil Örnekler, metinler, matematiksel temsiller, grafik, tablo ve diyagram
Puan	Yansıma	
1	<ul style="list-style-type: none"> Fikirlerin niçin değişip yada değişmediği açıklamaları çok zayıftır Öğrenciler var olan bilgileriyle araştırmaları arasında bağlantı kuramazlar Öğrenciler hataları fark etmezler Öğrenci yeni sorulara sahip değildir 	
2	<ul style="list-style-type: none"> Fikirlerin niçin değişip yada değişmediği açıklamaları zayıftır Öğrenciler var olan bilgileriyle araştırmaları arasında bağlantı kuramayabilirler Öğrenci hataları farkedemeyebilir Öğrenci yeni sorulara sahip olmayabilir 	
3	<ul style="list-style-type: none"> Fikirlerin niçin değişip yada değişmediğiyle ilgili orta düzeyde anlayış vardır Öğrenciler sınıfta öğrendikleri şeylerle ilgili kavramları araştırmalarıyla nasıl bağlayacaklarını anlayabilir Öğrenci kavramlar için bağlantı yapabilir Öğrenci hataları ortaya çıkarır ama onları açıklayamaz Öğrenci yeni sorulara sahip olabilir 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Fikirlerin niçin değişip yada değişmediğiyle ilgili güçlü anlayışları vardır Öğrenciler sınıfta öğrendikleri şeyler ilgili kavramları araştırmalarıyla nasıl bağlantılayacaklarını anlar Öğrenci gerçek yaşam ve kavramlar arasında bazı bağlantılar kurar Öğrenciler hataları ortaya çıkarır ve onlar hakkında bazı açıklamalara sahiptir Öğrenci yeni sorulara sahiptir 	
5	<ul style="list-style-type: none"> Fikirlerinin niçin değişip değişmediğini tamamıyla açıklar Öğrenciler sınıfta öğrendikleri şeyler ilgili kavramları araştırmalarıyla nasıl bağlantılayacaklarını güçlü olarak anlar Öğrenciler laboratuvar çalışmalarlarıyla bağlantı kurmak için gerçek yaşam uygulamalarından bazı örnekler tercih eder Öğrenciler hatalarını doğrulamak için önerilere sahiptir Öğrenciler düşünmek zorunda oldukları yeni şeylerin farkındadırlar Öğrenciler araştırmayla ilgili test edilebilir yeni sorulara sahiptirler 	
Puan	Bütünsellik	
2	<ul style="list-style-type: none"> Çok zayıf tartışma Tets edilemez sorular, geçersiz iddialar ve güvenilir olmayan deliller Sorular, iddialar ve deliller arasında çok zayıf bağlantı Bir alandan diğer bir alan kolayca geçmez 	
4	<ul style="list-style-type: none"> Zayıf tartışma Sorular test edilemez, geçersiz iddialar ve güvenilir olmayan delil Yansıtamaz Sorular, iddialar ve deliller arasında zayıf bağlantı vardır Bir alandan diğer bir alana kolayca geçemez 	
6	<ul style="list-style-type: none"> Orta düzeyde bir tartışma Sorular önemli olabilir, yeterli iddia, uygun delil ve yansıtma Sorular, iddialar ve deliller arasında orta düzeyde bağlantı vardır Bir alandan diğer bir alana kolayca geçebilir 	
8	<ul style="list-style-type: none"> Güçlü ve zenginleştirilmiş tartışma Önemli sorular, geçerli iddialar, güçlü deliller ve anlamlı yansımalar Sorular, iddialar ve deliller arasında güçlü bağlantılar Bir alandan diğer bir alan geçiş iyidir 	
10	<ul style="list-style-type: none"> Çok güçlü ve zenginleştirilmiş tartışma Önemli sorular, çok sağlam iddialar, çok güçlü deliller ve çok anlamlı yansımalar Sorular, iddialar ve deliller arasında çok güçlü bağlantılar Bir alandan diğer bir alana geçiş çok iyidir 	

(Choi, A. (2008). A Study of Student Written Argument Using The Science Writing Heuristic Approach in Inquiry-Based Freshman General Chemistry Laboratory Classes, May 2008, UMI Microform 3323405 Copyright 2008 by ProQuest LLC, tezinden uyarlanmıştır).

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Inquiry is centered on learning within science education reform studies in the last years and emphasizes that learner constructs his/her own knowledge. National Science Education Standards (NRC, 1996) states that inquiry based approach is a central component for learners to become active participants in their learning process and to use scientific thinking processes more effectively. Inquiry based science education as a way of improving learning process requires to think like scientists. This construction should reflect a change such as making claims based on evidence that directs scientific argumentation process and it is different from traditional teaching approach (Martin and Hand, 2009). The emphasis on scientific inquiry in science education presents the change based on argumentative and explanatory knowledge construction. From this perspective, the development of scientific knowledge is dependent on connecting inquiry targets and argumentation practice (Zemba-Saul, 2009). Argumentation is a scientific practice as a learning construction by thinking, writing and explaining, individually or in groups (Sampson, 2009). *Argumentation Based Science Learning (ABSL)* approach is based on inquiry to simplify learning in laboratory activities. It uses oral and written arguments and is a theoretic integration of writing and discourse (Hand ve Keys, 1999). In this respect, the aim of the study is to examine the development of argument structures in students' scientific reports in laboratory practice class.

Methodology: This study incorporates a process that states how prospective science teachers' qualitative statements in their laboratory reports can be evaluated in terms of quantitative data. The participants of the study were 46 prospective science teachers (Grade 2) in a state university in Turkey. The study is conducted in fall semester of 2012-2013 academic year. 25 male and 21 female students were participated. Students' written reports template which is used typically in *Argumentation Based Science Learning* approaches was used in order to collect the data. (Choi, 2008; Hand and Choi, ; Kingir and others, 2011). When analyzing the data, a rating scale developed by Choi (2008) was benefited with the aim of converting the qualitative data into quantitative data (Appendix 1). The rating scale includes the constructs that underline argumentation components and the unity between these components. In the grading scale, every dimension enables evaluation between 1 to 5 points to represent properties of a particular number and qualification. t-test Statistical technique (in SPSS 17 programme) was used to analyze the data. The data were examined by the two researchers to be ensure of interval consistency.

Findings: The quality and scientific validity of Question, Claim and Argument component based on Argumentation Based Science Learning approach shows a significant development in five weeks and in the particular implementation topics. When analyzing prospective teachers' reports in terms of the relationship between Question- Claim, the mean value of the first activity (Different Cell Structure) is calculated as 1,32, the mean value of the second activity (Organic Matter Content) is calculated as 1,71, the mean value of the third activity (Cell Divisions) is calculated as 2,41, the mean value of the fourth activity (Blood Cells) is calculated as 2,91 and the mean value of the fifth activity (DNA isolation) is calculated as 3,32. When analyzing prospective teachers' reports in terms of the relationship between Claim- Argument, the mean value of the first activity (Different Cell Structure) is calculated as 1,17, the mean value of the second activity (Organic Matter Content) is calculated as 1,76, the mean value of the third activity (Cell Divisions) is calculated as 2,19 the mean value of the fourth activity (Blood Cells) is calculated as 2,80 and the mean value of the fifth activity (DNA isolation) is calculated as 3,21. The mean values of prospective teachers' integrated thinking construct are calculated as ; for the first activity (Different Cell Structure) 2,21, the second activity (Organic Matter Content) 3,82, the third activity (Cell Divisions) 5,34, the fourth activity (Blood Cells) 6,04 and the fifth activity (DNA isolation) 6,21. Depending on the these findings, prospective teachers' arguments based on the activity show a development in a five week time when evaluating them in means of integrated thinking construct.

Discussion: The study presents an analysis of writing reports based on *Argumentation Based Science Learning* approach is more effective than traditional laboratory reports on students' learning. The quality of the questions which lead to students' learning designs show a significant increase in every experiment procedure. It is important for students to investigate their own learning process in order to attain meaningful learning in science education. In this manner, it is an important stage for prospective teachers to construct the process by asking questions that will reveal their learning expectations (Hand and others, 2007). In the implementation, the quality of the Claim component in students' reports increases with the ongoing process. Cavagnetto and others (2009) evaluated the quality of the claim component as an important pedagogical stage in terms of the unity of inquiry based learning and the expectation towards the process in their study. There has been a development in the quality of students' questions and their claims based on the process. Researches related to argumentation based science learning indicate that students need strong evidence in order to support their claims (Choi, 2008). The research findings present using argumentation based science learning approach in laboratory practice contributes supporting students' meaningful learning and developing their conceptual understanding (Hohenshell and Hand, 2006; Yore and others, 2003; Cronje and others, 2011). Integrating Argumentation Based Science Learning approach into the laboratory process is a new and interesting perspective which helps assimilation of scientific knowledge.

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi

Attitudes of Literature Teacher Candidates Towards Individuals With Special Needs and Relation to Some Variables

Tazegül DEMİR ATALAY

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D., KARS
e-posta: tazeguldemir@gmail.com

Ömer ATALAY

Kafkas Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler A.B.D., KARS
e-posta: omeratalay36@gmail.com

Atıf: Demir-Atalay, T. & Atalay, Ö. (2017). Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumları ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-29.

Özet

Bu çalışmadaki amaç, edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve bu durumun çeşitli değişkenlerle arasında ilişkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada betimsel (survey) yöntemlerden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma 2016-2017 bahar döneminde ilgili programa devam eden toplam 297 Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Yaralı (2015) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda edebiyat öğretmen adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik olarak yüksek oranda olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada edebiyat öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, alt boyut bazında da incelenmiştir. Olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutları cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda hiçbir alt boyutta ilgili değişkenlere anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla edebiyat öğretmeni adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Anahtar kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, tutum, edebiyat öğretmeni adayı

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes of literature teacher candidates towards individuals with special needs and to examine whether this situation is related to various variables. In the study, the relational scan model included in the survey approach from the survey methods was used. Students, who continue to the Caucasian University Faculty of Education Program of Pedagogical Formation, forms the Universe of research. In this context, the research was carried out with a total of 297 Turkish Language and Literature students who continue the related program in the spring semester of 2016-2017. "An Attitude Scale Towards Individuals With Special Needs" developed by Yaralı (2015) was used in the study. As a result of the research, it was determined that the literature teacher candidates generally have high positive attitudes towards the individuals with special needs. In addition, the attitudes of the literature teacher candidates towards individuals with special needs were also examined on the sub-dimension basis in the research. The negative attitude, sensitivity and liking subscales were examined in terms of gender, age, graduated high school, father and mother education status variables. As a result of the research, no significant difference was found in the related variables in any sub-dimension. Therefore, generally the attitudes of the literature teacher candidates towards individuals with special needs did not cause a statistically significant difference according to the sex, age, graduated high school, father and mother education status of the teacher candidates.

Keywords: Individuals With Special Needs, attitude, literature teacher candidates.

GİRİŞ

Eğitim öğretim süreçleri dikkatle incelendiğinde en önemli yapı taşının öğretmen ve öğrenciler olduğunu görmek mümkündür. Dolayısıyla bu süreçte hem öğretmene hem öğrenciye önemli görevler düşmektedir ve her iki unsur da birbiriyle uyum içerisinde çalışmalıdır. Bu uyum özellikle öğrencinin özel gereksinime ihtiyacı olan durumlarda daha da gerekli ve önemlidir. Nitekim eğitim öğretim süreci içerisinde birçok öğrenci özel gereksinimlidir ve öğretmenlerin her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerekliliği gibi bu tür öğrencilere çok hassasiyet ve dikkat göstermesi önemlidir. Çünkü bu tür öğrencilerin eğitim öğretim süreci biraz daha karmaşıktır ve öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve beceri düzeyine sahip olması gerekmektedir. Sünbül'ün (2001)'de belirttiği gibi eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği

ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, o hedefler ve kavrayışlara sahip öğretmenler elinde yürütülmedikçe, eğitimden beklenen sonucun alınması olanaklı değildir.

Öğretim etkinliklerinde belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmen, eğitim ortamında en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir süreç olduğu ifade edilebilir. Mesleki bir alan olarak öğretmenlikte alan bilgisi önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerden birtakım pedagojik bilgi ve beceri göstermeleri beklenmektedir. Öğrenme sürecinin aktif bir biçimde gerçekleşmesi için bireyin psikolojik yapısının da iyi tahlil edilmesi gerekmektedir. “Öğrencilerin gelişim basamaklarını ve sorunlarını tanımadan yalnızca ders anlatmaya dayanan öğretimin, eğitim açısından bir değeri yoktur” (Temizkan, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin kendi alanlarında özel gereksinimli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle öğretim yapması ve uygun tutuma sahip olması gerekmektedir.

Tutum insan yaşamındaki alanların hemen hemen her aşamasında yer aldığından birçok araştırma alanına da konu olmuştur. Hâl böyle olunca tutum kavramı birçok açıdan tanımlanmıştır. Smith (1968)’e göre tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Akt. Tavşancıl, 2002). Baron ve Bryne’a göre (1977) ise, tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir (Akt. Cüceloğlu, 2000). Başka araştırmacılar ise tutum kavramını; bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi (Fishbein ve Ajzen, 1975); nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleridir. Tutumlar, insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade eder (Robbins, 1994). Tutumlar, bizim objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul ya ret meyillerimizi, onlara karşı lehinde ve aleyhinde hislerimizi gösterir (Gay ve Airasian, 2000). Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Aydın, 2000; Özgüven, 2002). Bireylerin davranışlarına yön verebilen psikolojik bir öge olarak tanımlanmaktadır. (Bain, 1930; Phillips, 2003). Ülgen, (1997) ise tutum kavramını, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim süreçlerinde hem öğretmen bileşeninde hem öğrenci bileşeninde “tutum” kavramı anahtar görevi üstlenmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları eğitim öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde etkili olmaktadır. Bütün öğrencilere olduğu gibi özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen tutumu da çok önemlidir. Nitekim bu tür öğrenciler normal öğrencilere göre daha hassas yapıdadırlar.

Özel gereksinimli bireyi, Özgür, (2013) normal eğitim öğretim süreçlerinden faydalanamayan ya da sınırlı olarak faydalanan çocuklar şeklinde tanımlamış ve birkaç adlandırmadan söz etmiştir. Bu adlandırmalar, özür, engelli, ayrıcalıklı, özel gereksinimli veya yetersizlikten etkilenmiş şeklindedir. Türk Dil Kurumu (TDK, Erişim tarihi 2017) tarafından bu tür bireyler “Gelişimin türlü yanlarıyla öğrenme gücü gibi süreçlerin birisi ya da birkaçında yetersiz ya da sakat olan (kişi)” şeklinde tanımlanmıştır ve engelli olarak adlandırılmıştır. Baykoç Dönmez, (2010) bu tür bireylerin etiketlenmeden adlandırılmasını vurgulamış ve dünya ülkelerinde yapılan tanımlamalarla bizde yapılan tanımlamaları bir anlamda eşitlemiştir. Bu tanımlamalar, ‘farklı gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, özel eğitim gerektiren çocuklar, öğrenme farklılığı olan çocuklar, gelişim farklılığı olan çocuklar, özel gereksinimli bireyler’ şeklindedir ve bu adlandırmaların özellikle kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir bu adlandırma ve tanımlardan hareketle özel gereksinimli bireylerin içinde bulunduğu döneme uygun gelişim gösteren ve diğer akranlarıyla ortak özelliklere sahip olan “normal gelişimli birey” kategorisi dışında kalan bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda normal gelişim gösteren bireylerden farklı özellikler gösteren çocuğun gelişiminde de farklılık olacağı ve bunun o bireyin özel gereksinimine bağlı olarak çeşitli şekil ve derecelerde olacağı söylenebilir.

Özel gereksinimli bireyler için eğitim öğretim süreçlerinde “özel eğitim gerektiren birey veya özel eğitime muhtaç çocuk” ifadesi kullanılmaktadır ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997)’de ve 2916 sayılı (1983) Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda bu ifadeler yerini bulmaktadır. Bu KHK’ya göre özel gereksinimli birey “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak ifade edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda ilgili eksiklikler detaylı olarak ele alınmış ve “beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklar” olarak belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise bir yönetmelikle bu tür bireylere değinilmiş ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) kapsamında “özel eğitime ihtiyacı olan birey” “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanarak yayınlanmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin normal bireylerden çeşitli açılardan farklı olduğu ve bu farkın da onları ötekileştirdiği söylenebilir. Ülkemizde bu ötekileştirmenin en aza indirilmesi hatta ortadan kaldırılması için çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan eğitim öğretim süreçlerine yansıyanı şüphesiz kaynaştırma eğitimi adı altında belirtilen uygulamadır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2009) kaynaştırma ifadesi “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları” olarak belirtilmiş ve özel

gereksinimli bireyler normal olarak nitelendirilen öğrencilerle birlikte aynı eğitim öğretim sürecine tabii tutulmuştur. Özkan Yaşaran, (2009) çalışmasında bu durumun gerekliliğini belirtmiş ve bu uygulamanın amacına şöyle değinmiştir: “Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yaşayabilmeleri için normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gereklidir. Son yıllarda değişen okul politikaları ve yasalarla en az kısıtlayıcı ortamın desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmeleri, diğer bir deyişle kaynaştırılmaları fikri kabul edilmektedir” Bu durum da beraberinde öğretmenlerin daha özenli, hassas, dikkatli ve becerili olması gerekliliğini getirmiştir. Nitekim bu tür öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması, etiketlenmesi öğretmen tarafından engellenerek onların topluma kazandırılması bu uygulamanın da en önemli unsurudur. Bu anlamda bütün branşlardaki öğretmenlerin sorumluluğu da artmıştır. Sarı ve Bozgeyikli, (2003) araştırmasında “Bir eğitim türü olan bütünleştirme veya kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak üniversite eğitimleri süresince hazırlanmalarının gerekliliğine değinmiştir. Bu anlamda bütün branşlar gibi edebiyat öğretmenlerinin de sorumluluğu büyüktür. Nitekim edebiyat, dil ve anlatım dersleri bilgi vermenin yanında duygu oluşturma, tutum ve his geliştirme dersi olarak da belirtilebilir. Bu tür özel gereksinimli bireyler bu derslerde daha aktif olabilir ve diğer arkadaşlarıyla etkileşimleri bu derslerde maksimum düzeye çıkarılabilir. Bundan dolayı edebiyat öğretmenlerinin bu tür öğrencilere yönelik tutumları çok önemlidir. Bütün bu durumlardan hareketle bu araştırma edebiyat öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmadaki amaç, edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve bu durumun çeşitli değişkenlerle arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmanın özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları kapsamında üç alt boyut bulunmaktadır. Bunlar, olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni olarak belirtilebilir. Bu alt boyutların her birinin şu değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır: cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel (survey) yöntemlerden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005:77). Betimleme / survey olarak da adlandırılan bu modeller araştırmaların ilk aşamasını oluşturur; çünkü burada amaç araştırmaya konu olan olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:56). Betimsel araştırmalarda —Ne, nedir, ne ile ilgilidir, nelerden oluşmaktadır gibi sorulara cevap aranır ve bu gibi incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır. Büyüköztürk vd.’ne (2008: 22) göre eğitim alanında, sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır. Bu yöntemde yer alan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005: 81).

Çalışma, edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve bu durumun çeşitli değişkenlerle arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmeyi amaçladığından ilişkisel tarama modeli deseninde yapılandırılmıştır.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programına devam eden edebiyat öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma 2016-2017 bahar döneminde ilgili programa devam eden toplam 297 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu öğrencilere ait yüzde ve frekans bilgileri verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yüzde Ve Frekans Bilgileri

Cinsiyet		
	N	%
Kız	159	50,2
Erkek	138	43,5
Toplam	297	100

Tablo incelendiğinde araştırmada pedagojik formasyon programına devam eden 297 öğrenci ile çalışıldığı bu öğrencilerin %50,2’sinin erkek; %43,5’inin ise kız öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Bu orana göre cinsiyet bazında araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı yaklaşık olarak yarı yarıyadır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada Yaralı (2015) tarafında geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması 2014–2015 eğitim öğretim güz yarıyılında Kafkas Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri (PDR) ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 180 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup AFA’da faktörlerin yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık açısından güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, her maddenin alt-üst %27 gruplarının madde ortalama puanları arasındaki ilişkisiz t-testi, iki yarı test güvenilirliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri ve her bir maddenin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları hesaplanmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.855, Bartlett küresellik testi sonucu da (2341.713, $df= 561$, $p= 0.000$) olarak bulunmuştur.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin 13 madde olarak 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçeğe ait üç faktör sırasıyla; birinci faktörde bulunan maddeler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik ilgi ve zevk almalarından dolayı *beğeni* olarak, ikinci faktörde yer alan maddeler öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler ile ilgili daha fazla etkinlik yapılması, kitle iletişim aracında daha fazla yer verilmesi ve özel gereksinimli bireylerin eğitimleri hakkında bir şeyler öğrenmenin önemli olduğunu düşünmesi özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılıklarını gösterdiğinden *duyarlılık* olarak ve üçüncü faktörde yer alan maddeler ise öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında olması ihtimalinin onları korkutması, özel gereksinimli çocukların öğretmeni olmak istememeleri, tercih hakkı verilirse onları sınıflarında istememeleri ve özel gereksinimli bireye sahip ailenin çocuğuna nasıl davrandığı ile ilgilenmemelerinden dolayı *olumsuz tutum* boyutu olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ve faktörlere (alt boyutlara) ait güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Beğeni	Duyarlılık	Olumsuz Tutum	Ölçeğin Bütünü
Madde sayısı	6	3	4	13
Cronbach α	.803	.812	.712	.841

Tablo 2’de görüldüğü üzere birinci faktöre (Beğeni) ait $\alpha=.803$, ikinci faktör (Duyarlılık) $\alpha=.812$, üçüncü faktör (Olumsuz Tutum) $\alpha=.712$ ve ölçek geneline ait $\alpha=.841$ ’dir.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğrencilerin çeşitli bilgilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu bilgiler şunlardır: cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu.

Verilerin Analizi:

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ve ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevaplar SPSS paket programına girilmiştir. Daha sonra veriler analiz edilirken örnekleme giren bütün cevaplayıcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanları hesaplanmış ve ölçek puanlanırken olumlu ve olumsuz cümleler göz önünde alınarak cevap kategorileri olumludan olumsuz doğru 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanmıştır. Bu nedenle, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65 ve en düşük puan 13’tür. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği maddeleri için aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.80 aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81-2.60 aralığı “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 aralığı “Kararsızım”, 3.41-4.20 aralığı “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 aralığı ise “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği olacak şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilere ait bilgiler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak, “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği”ne göre alt boyutlardaki seviyeleri aritmetik ortalamalarına göre incelenmiştir. Ayrıca edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız gruplar t testi; öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu ile yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları, edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği alt boyutları olan olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni durumları dikkate alınarak cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu değişkenleri bazında analiz edilmiştir. Devamında ölçek toplam puanına göre aynı alt boyutlar dikkate alınarak analiz edilmiş ve tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 3

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Alt Boyut Bazında Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Olumsuz tutum	bayan	155	15,8000	4,38474	288	1,713	,088
	erkek	135	14,8815	4,69686			
duyarlılık	bayan	155	12,3742	3,50352	288	1,333	,183
	erkek	135	11,8296	3,43933			
beğeni	bayan	155	22,8387	6,58854	288	1,055	,292
	erkek	135	22,0815	5,62915			

*p<,05

Tabloya özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği alt boyutları olan olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni durumları cinsiyet değişkenine göre istatistiki anlamda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Her bir alt boyutta aritmetik ortalamalar birbirine yakın çıkmıştır ve bu durum öğrencilerin cinsiyet durumlarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları, duyarlılık ve beğenilerini etkilemediğini ortaya çıkarmıştır

Tablo 4

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Alt Boyut Bazında Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumsuz tutum	Gruplar Arası	102,646	3	34,215	1,635	,182
	Gruplar İçi	5944,854	284	20,933		
	Toplam	6047,500	287			
duyarlılık	Gruplar Arası	38,222	3	12,741	1,041	,375
	Gruplar İçi	3474,653	284	12,235		
	Toplam	3512,875	287			
beğeni	Gruplar Arası	202,723	3	67,574	1,823	,143
	Gruplar İçi	10527,107	284	37,067		
	Toplam	10729,830	287			

*p<,05

Araştırma kapsamında etkisi araştırılan değişkenlerden biri de yaştır. Bu kapsamda öğrencilerin yaşları sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda bütün alt boyutlarla istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmaması açısından analiz edilmiştir. Sonuç olarak tabloda belirtilen sig. değerleri dikkate alındığında yaş durumunun özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farka sebep olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Alt Boyut Bazında Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumsuz tutum	Gruplar Arası	40,952	5	8,190	,382	,860
	Gruplar İçi	4732,290	221	21,413		
	Toplam	4773,242	226			
duyarlılık	Gruplar Arası	80,453	5	16,091	1,412	,221
	Gruplar İçi	2517,970	221	11,394		
	Toplam	2598,423	226			
beğeni	Gruplar Arası	196,688	5	39,338	1,217	,302
	Gruplar İçi	7143,162	221	32,322		
	Toplam	7339,850	226			

*p<,05

Araştırmada kullanılan diğer bir değişken ise öğretmen adaylarının mezun oldukları lisedir. Bu kapsamda genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, meslek lisesi ve süper lise seçenekleri sunulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda bütün alt boyutlarla istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak mezun olunan lise değişkeninin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farka sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Alt Boyut Bazında Anne eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumsuz tutum	Gruplar Arası	94,033	4	23,508	1,073	,371
	Gruplar İçi	5040,665	230	21,916		
	Toplam	5134,698	234			
duyarlılık	Gruplar Arası	22,087	4	5,522	,468	,759
	Gruplar İçi	2716,023	230	11,809		
	Toplam	2738,111	234			
beğeni	Gruplar Arası	132,528	4	33,132	1,001	,408
	Gruplar İçi	7616,494	230	33,115		
	Toplam	7749,021	234			

*p<,05

Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer değişken öğretmen adaylarının annelerine ait eğitim durumu bilgisidir. Bu kapsamda anne eğitim durumu kapsamında okuryazar değil, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü seçenekleri sunulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda bütün alt boyutlarla istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmaması açısından analiz edilmiştir. Sonuç olarak tabloda belirtilen sig. değerleri dikkate alındığında anne eğitim durumunun özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7

Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Alt Boyut Bazında Baba eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Olumsuz tutum	Gruplar Arası	50,116	4	12,529	,564	,689
	Gruplar İçi	5084,316	229	22,202		
	Toplam	5134,432	233			
duyarlılık	Gruplar Arası	36,735	4	9,184	,780	,539
	Gruplar İçi	2696,209	229	11,774		
	Toplam	2732,944	233			
beğeni	Gruplar Arası	273,941	4	68,485	2,099	,082
	Gruplar İçi	7472,097	229	32,629		
	Toplam	7746,038	233			

*p<,05

Baba eğitim durumu değişkeni kapsamında okuryazar değil, ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü seçenekleri sunulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda bütün alt boyutlarla istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmaması açısından analiz edilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan öğretmen adaylarının babalarına ait eğitim durumunun özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Çalışmada analiz edilen bir diğer özellik ise edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının toplam puan açısından değişkenlerle ilişkisini tespit etmektir. Bu kapsamda alınan tutum puanlarının dağılımı şöyledir:

18, 20, 27 ve 30 puanı birer kişi, 31 ve 41 puanı üçer kişi, 34 puanı dört kişi, 29, 33, 35, 38, 50, 62 puanı beşer kişi, 43, 45, 46, 59, 64 puanı altışar kişi, 32, 37, 55, 57, 63 puanı yedişer kişi, 36, 39, 40, 44, 58 puanı sekizer kişi, 47 ve 56 puanı dokuzar kişi, 48 puanı 10 kişi, 42, 51, 54 puanı on ikişer kişi, 49 puanı 13 kişi, 52 ve 60 puanı

on beşer kişi, 61 puanı 16 ve 65 puanı da 26 kişi almıştır. Veriler incelendiğinde 60 ve üzeri puan alan kişi sayısının yüksek olduğu, hatta en yüksek puan olan 65'i 26 kişinin aldığı görülmektedir. Bu rakamlar bize, edebiyat öğretmeni adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik olarak yüksek oranda olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarının çalışmaya katılan edebiyat öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre durumları da aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8
Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
tutum	bayan	155	50,9806	10,36068	288	1,733	,084
	erkek	135	48,8667	10,36412			

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Öyle ki kız ve erkek öğretmen adaylarının tutum puanları aritmetik ortalama açısından birbirine çok yakın seviyede çıkmıştır.

Tablo 9
Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
tutum	Gruplar Arası	431,023	3	143,674	1,310	,271
	Gruplar İçi	31141,964	284	109,655		
	Toplam	31572,986	287			

*p<,05

Yaş değişkeni edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına herhangi bir etkisi olmamıştır. Veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının yaş durumları arasında ciddi bir farklılık olmadığı da araştırmada elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulgu da özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların birbirine benzer şekilde olmasında etkili olmuştur.

Tablo 10
Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
tutum	Gruplar Arası	392,624	5	78,525	,729	,603
	Gruplar İçi	23817,041	221	107,769		
	Toplam	24209,665	226			

*p<,05

Araştırmada etkisi incelenen bir diğer değişken öğretmen adaylarının mezun oldukları lisedir. Bu kapsamda genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, meslek lisesi ve süper lise seçenekleri sunulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların bu değişkenle istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak tabloda belirtilen sig. değerleri dikkate alındığında mezun olunan lise değişkeninin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla arasında anlamlı bir farka sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11
Edebiyat Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Anne eğitim durumu / toplam puan	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	484,678	4	121,169	1,111	,352
	Gruplar İçi	25090,403	230	109,089		
	Toplam	25575,081	234			
Baba eğitim durumu / toplam puan	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	654,101	4	163,525	1,504	,202
	Gruplar İçi	24899,215	229	108,730		
	Toplam	25553,316	233			

*p<,05

Anne ve baba eğitim durumu, edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına etkisi olabileceği düşünülen diğer değişkenlerdir. Bu etkinin tespiti için yapılan analiz sonucunda tabloda verilen bulgulara ulaşılmış ve bulgular incelendiğinde bun değişkenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutuma istatistiki açıdan bir tesirinin olmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda anne ve baba eğitim durumu ile edebiyat öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda edebiyat öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının toplam puan açısından şu şekilde dağılım gösterdiği belirlenmiştir: 18, 20, 27 ve 30 puanı birer kişi, 31 ve 41 puanı üçer kişi, 34 puanı; dört kişi, 29, 33, 35, 38, 50, 62 puanı; beşer kişi, 43, 45, 46, 59, 64 puanı; altışar kişi, 32, 37, 55, 57, 63 puanı; yedışer kişi, 36, 39, 40, 44, 58 puanı; sekizer kişi, 47 ve 56 puanı; dokuzar kişi, 48 puanı; 10 kişi, 42, 51, 54 puanı; 12 kişi, 49 puanı; 13 kişi, 52 ve 60 puanı; 15 kişi, 61 puanı; 16 ve 65 puanı da 26 kişi almıştır. Buna göre 60 ve üzeri puan alan kişi sayısının yüksek olduğu, hatta en yüksek puan olan 65'i 26 kişinin aldığı ve dolayısıyla edebiyat öğretmeni adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik olarak yüksek oranda olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada edebiyat öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları alt boyut bazında da incelenmiştir. Olumsuz tutum, duyarlılık ve beğeni alt boyutları cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda hiçbir alt boyutta ilgili değişkenlere anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla edebiyat öğretmeni adaylarının genel olarak özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, baba ve anne eğitim durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Benzer şekilde Çolak ve Çetin (2014) ile Yıldırım Sarı, Bektaş ve Altıparmak (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetlere göre engelli bireylere yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bunun yanında Yaralı (2015) tarafından yapılan araştırmada “Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları arasında; sadece “duyarlılık” alt boyutunda bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu; bunun yanında “Beğeni” alt boyutu, “Olumsuz tutum” alt boyutları ve “ölçeğin geneli”nde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum birçok çalışmada aynı sonuçlara ulaşıldığı ve cinsiyetin özel gereksinimli bireylere yönelik tutuma çok etkisinin olmadığını göstermektedir. Yine ‘yaş’ değişkeni de Yaralı (2015) tarafından yapılan çalışmada ele alınmış ve tarafımızdan bulunan sonuca paralel olarak ölçeğin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yaptırılan “Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor” araştırmasında kullanılan Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen bulgularda özürlülere yönelik toplumsal tutumların genç yaştakiler lehine daha olumlu olduğu sonucu bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Aydın, O. (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1027.332.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (Editör: Baykoç, N.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* (ss. 13-26). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul, Remzi Kitabevi.

- Fishbein, M. ve Ajzen, i. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. MA: Addison-Wesley
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmî Gazete, 18.1.2000/23937 Mük
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Özgülven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors To Music Attitude In Sixth-, Seventh-, And Eighth-Grade Students*. Doktora Tezi. Iowa Üniversitesi.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Sarı H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 183-204.
- Sünbül, A. M. (2001) *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Edit: Ö. Demirel-Z. Kaya) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Yaz 2008, 6(3), 461-486
- Türkçe Sözlük*, (Erişim Tarihi 2017).
http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59955f3dea48c5.65779513
- Ülgen, G. *Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Kurtiş Matbaası, 1997
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983), T.C. Resmi Gazete, 18192, 15 Ekim 1983.
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), T.C. Resmi Gazete, 23011, 06 Haziran 1997.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: When the education processes are examined carefully, it is possible to see that the most important building stone is teachers and students. Hence, in this process both teachers and students have important tasks and both elements must work in harmony with each other. This adaptation is even more necessary and important, especially in situations where the student needs special needs. As a matter of fact, many students are special needs within the education and training process and it is important that teachers must be very sensitive and careful to such students, as needs to consider individual differences of each student. Because the educational process of such students is a bit more complicated and teachers need to have sufficient knowledge and skills in this area. So they must have developed an attitude. Attitude has been the subject of many research fields since it takes place in almost every stage of human life. As such, the notion of attitude has been defined in many ways. Ülgen (1997) defines the concept of attitude as a phenomenon that leads to bias in the decision-making process that directs the behavior of the individual. For this reason, the "attitude" concept plays a key role in both the teacher component and the student component in the educational process. In particular, positive attitudes of teachers towards students are effective in the successful execution of education and training processes. As are all the students, the attitude of the teacher towards special needs individuals is also very important. As a matter of fact, such students are more sensitive than normal students. It can be said that the special needs individuals are different from the normal ones from the various angles and this difference makes them different. In our country, various applications are being made in order to minimize or even eliminate this alienation. In his (2009) study Özkan Yaşaran stated that this situation is necessary and pointed out the purpose of this application as follows: "It is necessary for special needs individuals to benefit from equal opportunity in education as individuals who normally develop to live as a member of society. In recent years, changing school policies and laws have helped support the least restrictive environment, it is accepted that they should be educated in the same environment with their peers of special needs individuals and be merged in another way ". This has led to the necessity of teachers to be more attentive, sensitive, attentive and competent. As a matter of fact, decarceration these students that the exclusion by other students, the labelling being blocked by the teacher is the most important element of this application.

The aim of this study is to determine the attitudes of literature teachers candidate towards the special needs individuals and to examine whether this situation is related to various variables. Within this scope, there are three sub-dimensions within the scope of the attitudes of the researchers towards the special needs individuals. These can be stated as negative attitude, sensitivity and appreciation. Each of these sub-dimensions has been looking at the relationship between the following variables: gender, age, graduated high school, fathers and mothers educational status.

Method: In the study, the relational scan model which has been included in the survey approach from the survey methods has been used. The study has been structured in the context of relational screening pattern because it aims to determine the attitudes of literature teachers candidates towards the special needs individuals and to investigate whether this situation is related to various variables.

The universe of the research has been constituted literature teacher candidates who continue to the Pedagogical Formation Program of the Faculty of Education of the University of Caucasus. In this context, the research has been carried out in the spring semester of 2016-2017 with a total of 297 students in the Department of Turkish Language and Literature.

In the study, "Attitude Scale for Individuals with Special Needs" developed by Yaralı (2015) and personal information form developed by the researchers have been used.

In the study, the personal information of the teacher candidates and the answers given to each item in the scale have been entered into the SPSS package program. Then, when the data were analyzed, the attitude scores of all the respondents who were included in the sampling have been calculated and the scores have been scored positive towards negative 5, 4, 3, 2, 1 as considering the positive and negative cues. The data of the students in the study have been analyzed by using frequency (f) and percent (%) values from the descriptive statistics and according to the arithmetic mean of the levels in the sub-dimensions according to the "Attitude Scale for Individuals With Special Needs".

Findings: The research findings have been analyzed in terms of gender, age, graduated high school, father and mother education status variables, taking into consideration the negative attitudes, sensitivity and appreciation of attitude scale subspecialties of literature student candidates. As a result of the analyzes, there has been no statistically significant difference between these variables and the attitudes of the literature teacher candidates towards the special needs individuals.

Another characteristic that has been analyzed in the study is to determine the relationship between the attitudes of literature teacher candidates towards the special needs individuals and the variables in the total score angle. When we look at the data, we see that the number of people who score 60 and above is high, and even the highest score of 65 is received by 26 people. These figures show us that literature teacher candidates generally have high positive attitudes toward particularly demanding individuals.

Conclusion and Discussion: As a result of the research, it has been found out that the number of students who got a score of 60 and higher is high, and that even the highest score of 65 has been taken by 26 people and therefore the literature teacher candidates generally has higher positive attitudes towards special needs individuals.

The attitudes of the literature teacher candidates to individuals with the special needs in the research have been also examined on the sub-dimension basis. Negative attitudes, sensitivity and liking subscales have been examined in terms of gender, age, graduated high school, father and mother education. As a result of the research, no significant difference has been found in the related variables in any sub-dimension. Therefore, the attitudes of literature teacher candidates towards individuals with special needs has not lead to a statistically significant difference according to gender, age, graduated high school, father and mother education status. Similarly, the studies of Çolak and Çetin (2014) with Yıldırım Sarı, Bektaş and Altıparmak (2010), a statistically significant difference has been found between the average attitude points for disabled people according to gender. In addition, in a study by Yaralı (2015), "When the gender variables of the teacher candidates are taken into consideration, the attitudes towards the individuals with special needs; only a statistically significant difference in favor of female teacher candidates in the "sensitivity" sub-dimension; it has been found that there has been no statistically significant difference between the "Likelihood" sub-dimension, "Negative attitude" sub-dimensions and "Scale general". This shows that in many studies the same conclusions are reached and that gender is not very much influenced by the specific needs of individuals. Again, the 'age' variable has been dealt with in the study conducted by the Yaralı (2015), and no statistically significant difference has been found in all the subscales of the scale parallel to the result obtained by us.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Secondary School Students' Reading Anxiety and Academic Self-Efficacy Beliefs in Terms of Various Variables

Aysel ARSLAN

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, Erzurum
arslanaysel.58@gmail.com

Atf: Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterliklerinin cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi ve okuma kaygıları ile akademik özyeterlikleri arasındaki korelasyonun belirlenmesidir. Araştırma yöntemi olarak ilişkisel araştırma modeli içinde bulunan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan 11 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 241 kız, 255 erkek olmak üzere toplamda 496 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .92 bu çalışmada ise .96 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akademik özyeterliklerini belirlemek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması ise Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan "Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"nin alt ölçeği olan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .86 bu çalışmada ise .82 olarak bulunmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler Kolmogorov-Smirnov (K-S), Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız T Testi, Anova, LSD, Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin okuma kaygılarının sınıf ve baba eğitim durumu değişkenleri; akademik özyeterliklerinin sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile okuma kaygı puanlarının korelasyon sonuçlarına göre aralarında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin (-.34) olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Okuma Kaygısı, Özyeterlik, Öğrenci, Eğitim

Abstract

This study aims to determine whether there is a difference in the reading anxiety and academic self-efficacy beliefs of secondary school students in terms of gender, grade level, educational status of the mother and the father variables and the correlation between reading anxieties and academic self-efficacies of the students. In the study, non-random sampling method in relational method was used as the research method. The study was conducted on 496 students, 241 females and 255 males in 11 different secondary schools from Sivas province centre in 2016-2017 academic years during spring semester. The "Reading Anxiety Scale" developed Çeliktürk and Yamaç (2015) was used to determine the reading anxiety levels of students. The reliability of the scale is .92 and it was found as .96 in this study. The "Academic Self-Efficacy Scale" as the subscale of the "Self-Efficacy Scale for Students" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the academic self-efficacy of the students. The reliability of the scale is .86 and it was found as .82 in this study. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova, LSD and correlation analysis techniques were used to analyse the data about the study. When the findings obtained were analysed, it was determined that the students' reading anxiety differed significantly according to class, father education status variables; the students' academic self-efficacy differed significantly according to class, mother education status and father education status variables. According to the correlation results of students' academic self-efficacy and reading anxiety total scores were found out to be moderate and in negative way (-.34).

Keywords: Anxiety, Reading anxiety, Self-efficacy, Student, Education

GİRİŞ

İnsanın dile ilişkin dört temel becerisi arasında yer alan konuşma ve yazma anlatma; okuma ve dinleme ise anlama becerileri olarak ifade edilmektedir. Birey bu beceriler aracılığıyla yeni bilgilere ulaşmaktadır. Günümüzdeki bireyin bilgi elde etmek için kullandığı iletişim araçları da daha çok görselliğe dayandığı için bireylerin gördüklerini ve izlediklerini anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Özbay, 2009, s: 2). Okuma, bireyin hem akademik hayatında hem de günlük yaşamında oldukça önemli olan bir beceridir. Bu becerinin doğru ve etkili olarak kazandırılmasıyla doğru ve akıcı okuyan, okuduklarını anlamlandıran, okuduklarından öğrendiklerini veya okuduklarıyla ilgili düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak aktarabilen bireyler yetiştirilebilmektedir (Çeliktürk & Yamaç, 2015, s: 98). Bireyin anlama ve bilgi edinme yolları arasında oldukça önemli olan okuma (Özbay, 2009, s: 1) ile ilgili alan yazında pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Okumak metni sözlü dile dönüştürülmesi ve metinden anlam kurulması olarak tanımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1973, s: 15; Coltheart, 2005; Göğüş, 1978, s: 60; Haris & Sipay, 1990, s: 10). Özdemir (1990, s: 13) okumanın basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olduğunu söylerken; Akyol (2011), yazar ve okuyucu arasındaki

etkileşimin aktif olarak gerçekleştirildiği dinamik bir anlam kurma süreci olduğunu söylemektedir. Tazebay (1993, s: 3) okumanın; bir metindeki harflerin, kelimelerin tanınarak anlamlarını kavrama sürecine yönelik olarak göz ve ses organlarının çeşitli hareketleri, zihnin anlam kurma çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Özbay (2009, s: 2) da benzer bir ifadeyle okumanın hem fiziksel hem de zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir etkinlik olduğunu söylemektedir. Rozan (1982, s: 19) okumanın, bir sayfadaki işaretlerin belirli kurallar çerçevesinde seslendirilmesi olduğunu söylemektedir. Demirel (1999, s: 59) ise okumanın, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte kullanılması sonucu yazılı işaretlerden anlam kurma olduğunu ifade etmektedir. Johnson (2008) okumanın anlam kurma sürecinde bir metnin kullanılması olduğunu söylemektedir. Şahin, (2011, s: 1) okumanın geniş anlamda bireyin duyu organlarıyla evrendeki tüm varlıkları tanıması ve anlamlandırması, dar anlamda ise yazılı işaret ve sembolleri çözümleme becerisi kazanması olduğunu belirtmektedir. Okuma bireyin yeni bilgiler edinmesi ve bildiklerini geliştirmesinin temel aracı olarak kabul edildiği için dört temel dil becerisi arasında özellikle önemli kabul edilmektedir (Grabe & Stoller, 2002). Okumanın gerçek amacının, okunanların doğru ve hızlı olarak kavranması olduğu belirtilmektedir (Bamberger, 1990, s: 1)

Okuma; herhangi bir dile ait seslerin yazılı metindeki karşılığı olarak ifade edilen işaretlerle eşleştirilmesiyle oluşturulan kelime ve cümleler sayesinde anlamın çözümlenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Birey anlamı çözümleme, oluşturma ve yorumlama süreçleri boyunca hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta etkindir. Okuma faaliyeti sırasında bireyin hissettiği okuma kaygısı da bu sürecin duyuşsal boyutunda yer almaktadır (Altunkaya, 2017, s: 110; Alverman & Guthrie, 1993). Tekindal (2009) bireyin okuma becerisinin seviyesi hakkında karar verilirken duyuşsal boyutta hissettiklerinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü bireyin okuma sürecinde hissettiği kaygı okumayı anlamlandırma becerisini etkilemekte (Altunkaya & Erdem, 2017, s: 60), öğrenmeye olumlu veya olumsuz bir etkide bulunabilmektedir (Williams, Vickers & Rodrigues, 2002). Elliott ve Smith (2010) kaygıyı, bireyin hissettiği huzursuzluk, endişe, kuruntu ve korkulardan oluşan duygusal durum olarak tanımlamıştır. Kaygı bir anlamda bireyin bir nesne veya duruma yönelik olarak psikolojik boyutta hissettiklerinin duyuşsal, bilişsel ve psikolojik olumsuz tepkiler şeklinde dışa vurumu olarak da ifade edilebilir (Çeliktürk & Yamaç, 2015: 98). Eysenck, Derakshan, Santos ve Calvo (2007) kaygının bireyin tehdit hissettiği durumlarda oluşan caydırıcı ve motivasyonel bir durum olduğunu söylerken; Turgut, (1978, s: 158) bireyin gelmesinden korktuğu bir tehlikeden korkma durumu; Bandura (1977) ise bireyin olası zarar görebileceği olaylara ilişkin hissettiği endişe hali olduğunu ifade etmektedir. Zeidner (1998) kaygının bireyin endişelenmesi, konuyla alakasız şeyler düşünmesi vb. durumları içeren yönüyle bilişsel; gerginlik hissetmesi, farklı bedensel tepkiler göstermesi vb. durumları içeren yönüyle duyuşsal; yetersiz çalışma, erteleme, kaçınma vb. durumları içeren yönüyle de davranışsal olarak üç farklı kategoride değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. İşeri ve Ünal (2012) kaygının geçici ve sürekli kaygı olarak iki farklı şekilde görüldüğünü belirtmektedir. Geçici kaygının daha çok karşılanamayan bir istek veya ihtiyacın ortaya çıkmasıyla oluştuğunu ve bireyin gereksinimleri karşıladığında ortadan kaybolduğunu; sürekli kaygının ise güvenliğin tehdit altında olduğu durumlarda ortaya çıktığını ve bireyi tehdit eden durumun uzun süreli olmasından kaynaklandığını söylemektedir. Andrade ve Williams (2009) ise kaygının kişisel, durum, iletişim, sınıf ortamı, test, dinleme, konuşma, okuma, yazma kaygısı vb. pek çok çeşidi olduğunu ifade etmektedir. Bu kaygılar arasında görülen okuma kaygısı bireyin okuma sürecinde duygusal olarak hayal kırıklığı, yetersizlik hissi, üzüntü, korku vb. şekillerde; fiziksel olarak terleme, kalp çarpıntısı, kızarma vb. şekillerde görülebilen bir tepki durumu olarak tanımlanmaktadır (Altunkaya, 2017, s: 110). Okumaya yönelik kaygı durumunda öncelikle ruhsal olarak ortaya çıkmakta sonrasında ise fiziksel belirtiler de görülebilmektedir (Altunkaya, 2015). Zbornik (2001) okuma kaygısının fiziksel ve bilişsel tepkiler içeren okuma etkinliğine yönelik olarak ortaya çıkan spesifik ve durumsal bir fobi olduğunu söylemektedir (Aktaran Jalongo & Hirsh, 2010, s: 434).

Okuma kaygısı bireyin okumasının zorunlu olduğu okuma etkinliği, sınav vb. durumlarda ortaya çıkabildiği gibi okumasının zorunlu olmadığı durumlarda da ortaya çıkabilmektedir (Torgesen, 2000). Guimba ve Alico (2015) okuma kaygısının nedenlerinin temelde üç kategoriye ayrıldığını bunların: Yukarıdan aşağıya okuma, aşağıdan yukarı okuma ve sınıftaki okuma olduğunu belirtmektedir. Akyol (2007) okuma sürecinin okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç farklı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bireyin yaşadığı okuma kaygısını değerlendirirken bu üç aşama dikkate alınmalıdır. Okuma amacının belirlenememesi, okuma materyali hakkında bilgi eksikliğinin olması vb. durumlar okuma öncesine; uygun stratejilerin kullanılmaması, dikkat dağınıklığı vb. okuma sırasına (Tobias, 1986); yeni öğrenilen bilgilerle daha önceki bilgiler arasında bağlantı kurulamaması okuma sonrasına (Koizumu, 2002) ilişkin kaygı durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bireyin okuma sürecinde kaygı yaşamamasının önüne geçmek için onu cesaretlendirecek, güdüleyecek ve yaşadığı kaygı durumunu azaltacak tedbirlerin alınması gerekmektedir (Altunkaya, 2015). Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, ve Perry (2011) kaygı durumlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerde duyuşsal, fizyolojik, psikolojik boyutların yanında motivasyonel boyutun da önemli olduğunu söylemektedir. Tüm bu boyutlar birbiri ile ilişkili olarak ilerlemekte ve bireyin psikolojisi üzerinde etkili olmaktadır (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz ve Perry, 2005). Bireyin motivasyonel süreçlerde başarılı olması, kendine yönelik güven duygusunun gelişmesi ve yeterlik algılarının yüksek olması da kaygı durumlarıyla baş etmesini kolaylaştırmaktadır. Melanlıoğlu (2014, s: 107) üstbilişsel

stratejileri kullanmanın öğrencilerin okuma kaygılarını azaltmada önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bu durumda özyeterliliği yüksek olan bireylerin okuma kaygısıyla daha kolay baş edebileceği söylenebilir.

Özyeterlilik kavramı ilk kez Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramının merkezinde yer alan temelinde bireyin kendine yönelik motivasyon algısının olduğu başlıca kavramlardan biridir (Akar, 2008, s: 186; Bandura, 1986, s: 391; Derman, 2007; Pajares, 2002). Kavramın temelinde bireyin kendi psikolojik süreçlerinin onun yeterlik beklentisini oluşturmaya ve geliştirmesine yardımcı olduğu yer almaktadır (Akar, 2008, s: 186; Bandura, 1986, s: 391). Bandura (1997) bireyin performansının istenilen seviyede olabilmesi için sahip olduğu becerileri etkin olarak ve kendine güvenerek kullanmasının önemli olduğunu ve bunun içinde özyeterlilik inancının yüksek olması gerektiğini söylemektedir. Bireyler özyeterlilik inançlarını, kendi yeteneklerini kullanarak istedikleri başarılar ve geleceğe dönük beklentilerini gerçekleştirmek için kullanmaktadırlar (Bandura, 1986, s: 391; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Senemoğlu, 2005). Özyeterlilik kavramını Bandura (1997) bireyin belirli bir performansı gerçekleştirmesine ilişkin gerekli olan etkinlikleri organize etmesi ve başarılı bir şekilde sonuçlandırmasına yönelik kendine dönük yargısı olarak tanımlamakta, özyeterlilik inancının bireyin ilgili konuda ne kadar bilgili ve yetkin olduğuyula ilgisinin olmadığını kendi yapabileceklerine ilişkin inancı olduğunu ifade etmektedir. Tschannen Moren ve Hoy (2001, s: 792) özyeterlilik inancının, bireyin karşılaştığı yeni durumlara yönelik olarak ne derece başarılı olacağına ilişkin kendisine dönük beklentileri olduğunu söylemektedir. Hoy ve Woolfolk (1993) özyeterlilik inancının bireyin kendi yeteneklerini karşılaştığı durumlara göre organize edebilmesi ve geliştirebilmesi; Açıköz (1996) ise bireyin karşılaştığı durumlar karşısında kendi performansına yönelik güven durumu olarak ifade etmiştir. Yapılan tanımlar dikkate alındığında özyeterliliğin bir beceri değil oluşan şartlar karşısında bireyin sahip olduğu becerileri kullanarak “ne yapabilirim” sorusuna ilişkin verdiği yanıtla yönelik duyduğu inanç olduğu görülmektedir (Acar, 2005; Bandura, 1997; Chapman & Tunmer, 2003). Bir konuda özyeterlilik inancı yüksek olan bireyin karşılaştığı problem durumlarıyla baş etmelerinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Compeau & Higgins, 1995; Karsten & Roth, 1998).

Bireylerin karşılaştıkları olaylara ilişkin etkilenme durumları ve tepkileri, bir işin üstesinden gelebilmeleri için gereken güdülenmeleri, gerçekte sahip olduklarından daha çok kendilerine yönelik inançlarına bağlı bulunmaktadır. Bu inançlar, bireyin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive durumlarını ve tepkilerini belirlemektedir (Üredi & Üredi, 2006). Özyeterlilik inançlarına ilişkin bilgiyi elde etmek için bireyler kendi yaşantıları, başkalarının yaşantıları, sözel olarak ikna etme biçimleri ve psikolojik kanıtları kullanmaktadırlar (Bandura & Adams, 1977; Bandura, 1984, 1997, 2001; Özenoğlu Kiremit, 2006). Bireylerin bu bilgi kaynaklarından elde ettikleri bilgiler özyeterlilik inancını doğrudan belirlememektedir. Birey bu bilgileri kendi zihninde değerlendirip kişisel, çevresel ve davranışsal unsurlarla birleştirerek bir sonuca ulaşmaktadır (Pajares & Schunk, 2004). Özyeterlilik inancının en güçlü kaynağı olan “*bireyin kendi yaşantıları*” bireyin kendi başına doğrudan yaşadığı deneyimlerdir. Birey edindiği bu deneyimler sayesinde güçlü bir özyeterlilik inancı oluşturabilmektedir. Bu deneyimlerde gösterdiği başarı onun sonraki işlerde de benzer ve daha üst düzeyde başarı göstereceğine ilişkin inancını desteklemektedir (Özata, 2007). Ancak olumsuz deneyimlerin bireyin özyeterlilik inancını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir (Gençtürk, 2008). Özyeterlilik inancının bir diğer kaynağı olan “*dolaylı yaşantılar*” bireyin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrendiğini savunmaktadır (Büyükduman, 2006). Birey gözlemlediği rol modelin davranışlarıyla kendisi arasında benzerlik kurmakta ve içselleştirmektedir (Derman, 2007; Schunk, Hanson & Cox, 1987). Birey seçtiği rol modele ilişkin olarak kendisi ile arasında ne düzeyde benzerlik kurarsa o derece onun başarı veya başarısızlıklarından etkilenmektedir (Bandura, 1984, 1997; Senemoğlu, 2005; Woolfolk Hoy, 2000). “*Sözel ikna*” bireyin kendi yapabileceklerine yönelik inancı ve cesareti olarak ifade edilmektedir. Bireye yönelik olumlu iknalar onun cesaretlenerek bir işi karşı güdülenmesini artırırken olumsuz iknalar bunun tam tersi bir etkinin oluşmasına neden olmaktadır (Bandura, 1984; Gençtürk, 2008; Milner, 2002). “*Psikolojik kanıtlar*” ise bireyin bir işe başladığında içinde bulunduğu psikolojik durumun performansını olumlu ya da olumsuz etkilediğini savunmaktadır (Bıkmaz, 2004). Bireyin yaşadığı üzüntü, sıkıntı, yorgunluk vb. durumların özyeterlilik inançlarıyla ilgili bilgi sağlamaktadır (Pajares, 1996).

Özyeterlilikle ilgili araştırmaların çeşitli bilim dallarına ayrılarak incelendiği; matematik özyeterliliği, fen bilgisi özyeterliliği, duygusal özyeterlilik, akademik özyeterlilik, sosyal özyeterlilik vb. görülmektedir (Akbaş & Çelikkaleli, 2006, s: 100). Özyeterliliğin incelendiği bu alanlar arasında yer alan akademik özyeterlilik bireylerin başarısı açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Akademik özyeterlilik; bireylerin gelecekle ilgili planladıkları eğitim yaşantılarında hedefledikleri başarı seviyesine erişebilmeleri için süreç içerisinde göstermeleri gereken performanslarını iyi yönetebilmeleri ve süreç boyunca gösterecekleri performanslarında başarılı olabileceklerine ilişkin kendilerine dönük algılarını ifade etmektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1991; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Akademik özyeterliliğin akademik başarı ve performans, meslek seçimi ve öğretmen özyeterliliği olarak üç temel kategoride incelendiği görülmektedir (Pajares, 1997). Bu araştırmada ele alınan akademik özyeterlilik kavramı öğrencilerin bireysel olarak bir işi başarılı olarak yapabileceklerine ilişkin olarak kendilerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Chun & Choi, 2005). Akademik özyeterliliğin yüksek olmasının öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir (Bandura, 1997; Pajares 1996). Bireyin öğrenmesi ve güdülenmesi üzerinde çok önemli etkileri bulunan özyeterlilikle ilgili yapılan çalışmaların önemli bir kısmı öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik

çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Balkıs, Duru ve Buluş'un (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak şiddete yönelik tutumları ile özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç değişkenleriyle pozitif yönde; okula bağlılık ve özyeterlik değişkenleriyle ise negatif yönde ilişkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin özyeterlik algısı düşük olan öğrencilere göre daha az şiddet eğilimlerinin olduğu söylenebilmektedir. Akar'ın (2008) özyeterlik inancının öğrencilerin ilkokuma ve yazma sürecinde başarılarını ne şekilde etkilediğini belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçları incelendiğinde; özyeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere kıyasla daha fazla çaba gösterdikleri, öğrenme konusunda daha ısrarcı oldukları ve bunun sonucu olarak da ilkokuma ve yazma sürecinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Telef ve Karaca'nın (2011) ergenlik dönemindeki öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklere göre özyeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ve özyeterlik inançları ile psikolojik belirtileri arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışma sonuçlarına göre ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz-yeterlikleri ile depresyon, anksiyete (kaygı), olumsuz benlik algısı, somatizasyon (bedenselleştirme) ve hostilete (düşmanlık) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özgen ve Bindak'ın (2011) lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ve matematik özyeterlik inançlarının matematik başarıları ve matematik dersine verilen önem değişkenlerine göre yordamayı amaçladığı çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarılarının ve matematiğe verilen önemin matematik okuryazarlığı ve matematik özyeterlik inançlarının anlamlı birer yordayıcısı oldukları tespit edilmiştir. Arslan'ın (2012) ilköğretim 6-8. Sınıf öğrencilerinin özyeterlik inanç kaynaklarının öğrenmeleri ve performansları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin öğrenmeleri ve performansları üzerinde en çok etkili olan özyeterlik öğrenme kaynağının sözel ikna olduğu belirlenmiştir. Çetin'in (2013) ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançlarının akademik başarılarını yordamasına yönelik yaptığı çalışma sonucuna göre 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik puanlarının Matematik başarılarının % 25'ini, Türkçe başarılarının % 22'sini, Sosyal Bilgiler başarısının % 28'ini, İngilizce başarılarının % 19'unu; beşinci sınıf öğrencilerinin özyeterlik puanlarının Matematik başarılarının % 19'unu, Türkçe başarılarının % 21'ini, Sosyal Bilgiler başarılarının %12'sini ve İngilizce başarılarının % 18'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Telef ve Ergün'ün (2013) lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal özyeterliklerinin öznel olarak iyi oluşu yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçladığı çalışma bulgularına göre öğrencilerin bu alanlardaki yüksek özyeterlik inançlarının öznel olarak iyi oluşlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu da özyeterlik inancının yüksek olmasının bireyin psikolojik olarak da kendini daha iyi hissetmesini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Özyeterlikle ilgili pek çok çalışma bulunmasına rağmen okuma kaygısına yönelik yapılan çalışmaların nispeten az olduğu yapılan alan yazın taramasında görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunlukla yabancı dil okuma kaygısı üzerine olduğu belirlenmiştir. Kuru Gönen'in (2005) İngilizceyi okullarda yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin görüşlerine göre öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygısına neden olan kaynakları belirlemeyi amaçladığı çalışma bulgularına göre öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygılarının kişisel faktörler, okuma metni ve okuma dersinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Köroğlu'nun (2010) İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dilde okuma ile ilgili kaygı düzeylerini ve onların hangi okuma stratejilerini kullandıklarını tespit etmek üzere yaptığı çalışma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin okuma kaygı seviyelerinin pek çok ülkeye göre daha yüksek olduğu, ikinci bir dilde yapılan okumanın kaygı oluşturduğu, bilinmeyen kelimeler, metnin konusuna yabancılık, açık uçlu sözlü ve yazılı soruların olması ve okunan kitapların zorluğunun öğrencilerin kaygı düzeylerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Şahin (2011) yaptığı tez çalışmasında okuma kaygısının sebeplerini; okuma metnine yönelik alıştırmalar, öğretmenin tavrı, metnin yapısı, kişisel faktörler ve sınıf atmosferi olarak belirlemiştir. Jafarioghar ve Behrooznia (2012) tarafından İran'da bulunan bir üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırma bulgularına üniversite öğrencilerinin okuma kaygılarının okuduklarını anlamalarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Al-Shboul, Ahmad, Nordin ve Rahman (2013) tarafından öğrencilerin yabancı dilde okumaya yönelik kaygılarını belirlemek için yaptıkları nitel araştırma bulgularına göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları kişisel özellikler ve metnin taşıdığı özellikler olarak iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Kişisel faktörde öne çıkan nedenler arasında hata yapmaktan korkma, okumanın etkilerini bilememenin getirdiği endişe; metin faktöründe öne çıkanlar ise kelime bilgisinin yetersizliği, yabancı oldukları bir konu ve yabancı bir kültüre ait özellikler taşıması olarak belirlenmiştir. Guimba ve Alico (2015) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin yabancı dilde okuma kaygılarını belirlemeye yönelik çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin okuma kaygılarıyla negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Hadidi ve Bargezar (2015) tarafından yapılan okuma kaygısının öğrencilerin okuduklarını anlama ve okuma performansları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışma sonuçlarına göre okuma kaygı puanlarıyla okuma anlama ve okuma performans puanları arasında anlamlı derecede negatif yönde ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin kaygılarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini ve okuma kaygısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin okuma kaygıları ile yazma kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu da öğrencilerin okuma kaygıları artıkça

yazma kaygılarının veya yazma kaygıları arttıkça okuma kaygılarının arttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Altunkaya ve Erdem'in (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B düzeyindeki öğrencilerin okuma kaygıları ve okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflediği araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik yapılan başarı testinden alınan puanlarla okuma kaygı ölçeğinden alınan puanlar arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre düşük düzeyde de olsa negatif yönde bir ilişkinin olması öğrencilerin okuma kaygıları arttıkça okuduğunu anlama konusunda daha düşük puanlar elde edecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Altunkaya'nın (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme ve okuma kaygılarını belirlemek için yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin dinleme ve okumaya ilişkin taşıdıkları kaygının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Kaygı ve akademik özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ancak akademik özyeterlik ve okuma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda yapılan çalışmayla öğrencilerin özyeterlik inançları ve okuma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi için bu çalışmanın yapılması amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik inançları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde evren / örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler sunulmaktadır.

Evren Örneklem

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçede eğitim bölgelerine dikkat edilerek seçilmiş 11 farklı ortaokulda öğrenim gören 241 kız 255 erkek olmak üzere toplamda 496 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 213'ü 5. sınıf, 90'ı 6. sınıf, 65'i 7. sınıf ve 128'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya ilişkin örneklem grubu seçilirken Sivas il merkezinde bulunan farklı eğitim bölgelerindeki okullar tercih edilmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 21.916 ortaokul öğrencisinden 0.05 anlamlılık düzeyinde $d = \pm 0.05$ örnekleme hatası (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014) temel alınarak 496 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'de örneklem grubuna ilişkin demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 1.
Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	241	48.6
	Erkek	255	51.4
Sınıf	5. Sınıf	213	42.9
	6. sınıf	90	18.1
	7. Sınıf	65	13.1
	8. Sınıf	128	25.8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	174	35.1
	Ortaokul	179	36.1
	Lise	102	20.6
	Üniversite	41	8.3
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	88	17.7
	Ortaokul	131	26.4
	Lise	191	38.5
	Üniversite	86	17.3

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verileri elde etmek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği" ve Muris (2001) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan "Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği"nin alt boyutlarından olan "Akademik Öz Yeterlik Alt Ölçeği" kullanılmıştır.

Okuma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırma kapsamında Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenilirliği .95 olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup olumsuzdan olumluya doğru “Hiçbir zaman=1”, “Çok nadiren=2”, “Ara sıra=3”, “Genellikle=4” ve “Her zaman=5” biçiminde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda okuma kaygısı en yüksek olan birey 145 puan; okuma kaygısı en düşük olan birey de 29 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin okuma kaygısının arttığı, azaldıkça düştüğü söylenebilir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği .96 olarak tespit edilmiştir.

Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği / Akademik Özyeterlik Alt Ölçeği

Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ise Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik ve duygusal özyeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik sonuçları incelendiğinde akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 ve ölçek toplamında ise .86 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada “Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği”nin yedi maddeden oluşan “Akademik Özyeterlik” alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup “Hiç=1,” “Biraz=2”, “Oldukça İyi=3”, “İyi=4” ve “Çok İyi=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu puanlama sonucunda özyeterliği en yüksek olan birey 35 puan; özyeterliği en düşük olan birey ise 7 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça özyeterliğin de arttığı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği .82 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için Sivas il merkezinde bulunan farklı eğitim bölgelerinde bulunan 11 farklı ortaokul belirlenmiş ve uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 518 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerin 22 tanesinin gerekli özellikleri içermediği belirlenerek araştırmadan çıkarılmış ve kalan 496 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre; öğrencilerin okuma kaygıları ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Anova ve bağımsız T testi kullanılmıştır. Yapılan Anova testi sonuçlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise LSD testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygı puanları ile akademik özyeterlik puanları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak aşağıda sunulmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygılarının belirlenmesi için uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Kaygıları Bağımsız T Testi Bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Okuma kaygısı	Kız	241	114.69	26.44	1.19	.24
	Erkek	255	117.53	27.02		

p>.05

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği p>.05 tespit edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha düşük okuma kaygısı taşıdıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre okuma kaygılarını belirlemek için uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	5.Sınıf	213	114.78	27.31	5.08	.00	*5-7, *5-8, *6-7, *7-8
	6.Sınıf	90	119.88	24.24			
	7.Sınıf	65	106.35	32.60			
	8.Sınıf	128	120.79	22.67			

*p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 7", "7 ve 8." sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. En düşük okuma kaygısını yedinci sınıf öğrencilerinin en yüksek okuma kaygısını ise sekizinci sınıf öğrencilerinin taşıdıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarını tespit etmek amacıyla uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ortaokul Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okuma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	İlkokul	174	115.61	28.57	1.09	.35	Yok
	Ortaokul	179	114.07	25.08			
	Lise	102	119.56	27.22			
	Üniversite	41	119.02	24.50			

p>.05

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık p>.05 olmadığı belirlenmiştir. Ancak bulgular incelendiğinde okuma kaygısı puanları en düşük olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler olduğu; okuma kaygısı en yüksek olan öğrencilerinse anne eğitim durumu ilkökul olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ortaokul Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okuma Kaygıları Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Okuma kaygısı	İlkokul	88	111.41	31.08	1.87	.03*	*İlkokul-Üniversite
	Ortaokul	131	114.85	26.24			
	Lise	191	117.33	26.60			
	Üniversite	86	120.37	22.31			

*p<.05

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD "ilkokul ve üniversite", grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın ilkökul baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek okuma kaygısını baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin en düşük okuma kaygısını ise baba eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin taşıdıkları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine akademik özyeterlik inançlarına ilişkin uygulanan bağımsız t testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Bağımsız T Testi Bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Akademik özyeterlik	Kız	241	27.38	5.26	1.38	.17
	Erkek	255	26.71	5.52		

p>.05

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarının erkek öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine akademik özyeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Akademik özyeterlik	5.Sınıf	213	29.21	4.35	32.90	.00	*5-6, *5-7, *5-8, *6-8, *7-8
	6.Sınıf	90	26.80	5.26			
	7.Sınıf	65	26.78	5.02			
	8.Sınıf	128	23.73	5.58			

*p<.05

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “5 ve 6”, “5 ve 7”, “5 ve 8”, “6 ve 8”, “7 ve 8” sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla akademik özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. En yüksek akademik özyeterliğe 5. Sınıf öğrencilerinin en düşük akademik özyeterliğe ise 8. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkenine akademik özyeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Akademik özyeterlik	İlkokul	174	26.59	5.68	2.25	.04*	*İlkokul-Lise *Ortaokul-Lise
	Ortaokul	179	26.74	5.23			
	Lise	102	28.20	4.50			
	Üniversite	41	27.37	6.60			

*p<.05

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “ilkokul ve lise”, “ortaokul ve lise” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre en düşük akademik özyeterliğe sahip öğrencilerin ilkokul en yüksek öğrencilerin ise lise eğitim seviyesi olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkenine akademik özyeterlik inançlarına ilişkin uygulanan Anova testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ortaokul Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Akademik Özyeterlik Anova Testi Bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Akademik özyeterlik	İlkokul	88	27.16	5.34	3.32	.02*	*Ortaokul-Lise *Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	131	25.88	5.39			
	Lise	191	27.29	5.50			
	Üniversite	86	28.12	5.05			

*p<.05

Tablo 9’da yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık p<.05 olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “ortaokul ve lise”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre en düşük özyeterliğe sahip öğrencilerin ortaokul en yüksek öğrencilerinse üniversite düzeyi olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişki analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

	Okuma Kaygısı	Akademik Özyeterlik
Okuma Kaygısı	1	-.34*
Akademik Özyeterlik	-.34*	1

Tablo 10’a göre ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile akademik özyeterlik inançları arasında orta düzeyde ($r=-.34$) negatif yönde orta düzeyde ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına ve akademik özyeterliklerine ilişkin puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine dönük bulgulara ve okuma kaygıları ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin bulgularına yer verilmektedir. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmış ve bir sonuca ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre okuma kaygı puanlarının anlamlı olarak farklılık $p>.05$ göstermediği tespit edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha düşük okuma kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Altunkaya’nın (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma bulgularına göre okuma kaygı seviyelerinin orta düzeyde bulunduğu ve okuma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Kılınç ve Yenen’in (2016) yaptıkları çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin okuma kaygısını etkilemediği görülmüştür. Yıldız ve Ceyhan’ın (2016) ilkököl dördüncü sınıf düzeyinde yaptıkları araştırma bulgularına göre de cinsiyet değişkeni ile okuma kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar yapılan bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Sert’in (2010) 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve kaygı seviyelerinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Jafarigohar ve Behrooznia (2012) tarafından İran’da bulunan bir üniversitedeki öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygıları ve anlama düzeylerini belirlemek için yaptığı araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Genç’in (2016) yaptığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde yine cinsiyet değişkeninin okuma kaygısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Kuşdemir ve Katrancı’nın (2016) ilkököl dördüncü sınıf düzeyinde yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma kaygılarını nasıl etkilediğine ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık $*p<.05$ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde “5 ve 7”, “5 ve 8”, “6 ve 7”, “7 ve 8” sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. En düşük kaygıya yedinci sınıf öğrencilerinin en yüksek kaygıya ise sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir. Kılınç ve Yenen’in (2016) yaptıkları çalışma sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ve öğrencilerin okuma kaygılarının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı belirlenmiştir. Köroğlu’nun (2010) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı tez çalışması sonuçlarında da bu çalışmayla uyumlu olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe okuma kaygılarının arttığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık $p>.05$ olmadığı görülmektedir. Ancak bulgular incelendiğinde en düşük okuma kaygısı düzeyine anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin durumuna sahip olan öğrencilerin en yüksek okuma kaygısı düzeyine ise anne eğitim durumu ilkököl olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Yıldız ve Ceyhan’ın (2016) araştırma bulgularına göre anne eğitim durumunun öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Kuşdemir ve Katrancı’nın (2016) çalışma sonuçlarına göre annenin eğitim durumunun okuma kaygısını etkilediği tespit edilmiştir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin okuma kaygısının azaldığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre okuma kaygılarında anlamlı farklılık $*p<.05$ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD “ilkokul ve üniversite”, grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın daha ilkököl baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek okuma kaygısına baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin en düşük okuma kaygısına ise baba eğitim durumu ilkököl olan öğrencilerin

sahip oldukları görülmektedir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) ilköğretim dördüncü sınıf seviyesinde yaptığı çalışma sonucuna göre öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde babanın eğitim durumu etkili olmaktadır. Ulaşılan sonuç bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Yıldız ve Ceyhan'ın (2016) çalışma sonucunda ise babanın eğitim durumunun öğrencilerin okuma kaygısını etkilemediği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarının anlamlı olarak farklılık $p > .05$ göstermediği tespit edilmiştir. Fakat bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin nispeten erkek öğrencilerde daha yüksek akademik özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Akbaş ve Çelikkaleli'nin (2006) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırma bulgularında bu araştırma sonucuyla uyumlu olarak özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çetin'in (2009) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma bulgularında da cinsiyet değişkeninin özyeterlik puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Akçay ve Akkuzu'nun (2012) kimya öğretmen adaylarının özyeterliklerini yaptığı çalışma sonucunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) ilköğretim sekizinci sınıf seviyesinde yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin özyeterlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve bu farklılık kız öğrenciler lehine olmaktadır. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırma bulgularının sonuçlarında da kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre akademik özyeterlik puanlarında anlamlı farklılık $*p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "5 ve 6", "5 ve 7", "5 ve 8", "6 ve 8", "7 ve 8" sınıfları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla akademik özyeterliğe sahip oldukları görülmektedir. En yüksek akademik özyeterliğe 5. sınıf öğrencilerinin en düşük akademik özyeterliğe ise 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları görülmektedir. Baykara'nın (2011) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma bulgularına göre öğrencilerin özyeterlik puanlarının sınıf düzeyi değişkenine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç'in (2012) yaptığı çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin özyeterlik inançları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın yine bu çalışmayla uyumlu olarak alt düzeydeki sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Akçay ve Akkuzu'nun (2012) kimya öğretmen adaylarının özyeterliklerini yaptığı çalışma sonucu incelendiğinde sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık $*p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ilkokul ve lise", "ortaokul ve lise" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın daha üst seviyedeki anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumuna göre en düşük akademik özyeterliğe sahip öğrencilerin ilköğretim en yüksek öğrencilerin ise lise eğitim seviyesi olduğu tespit edilmiştir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) araştırmaları sonucu bu çalışma sonucunu destekler nitelikte olup anne eğitim durumunun özyeterlik puanlarını anlamlı olarak farklılaştırdığı görülmüştür. Annenin eğitim durumu yükseldikçe öğrencinin özyeterlik puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın üst düzey anne eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir.

Çetin'in (2009) araştırmasından elde edilen bulgular incelendiğinde anne eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre akademik özyeterlik inançlarında anlamlı farklılık $*p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinde "ortaokul ve lise", "ortaokul ve üniversite" grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın daha üst seviyedeki baba eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre en düşük özyeterliğe sahip öğrencilerin ortaokul en yüksek öğrencilerin ise üniversite düzeyi olduğu görülmektedir. İnnalı ve Aydın'ın (2014) yaptığı araştırma bulgularında baba eğitim durumunun öğrencilerin özyeterlik puanları üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin özyeterlik puanlarının anlamlı olarak arttığı görülmektedir. Koç ve Arslan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlik puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın üst düzey baba eğitim durumu lehine olduğu görülmektedir. Çetin'in (2009) yaptığı çalışmaya göre baba eğitim durumu özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ile akademik özyeterlik inançları arasında ise orta düzeyde ($r = -.34$) negatif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. İlişkinin negatif yönde çıkması öğrencilerin akademik özyeterliği arttıkça okuma kaygılarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan alan yazın taramasında dilin temel becerileri arasında yer alan okuma üzerinde farklı konularda pek çok farklı çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir. Ancak okuma kaygısına ilişkin olarak yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okuma kaygısına yönelik olarak daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışma çerçevesinde şu öneriler sunulmaktadır:

Yapılan bu çalışmada akademik özyeterlik inancının okuma kaygısını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Diğer üstbilişsel becerilerin ve yapılandırmacı eğitim sistemi içerisindeki yöntem ve tekniklerin etkin olarak kullanılması, okuma kaygısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması daha detaylı ve derinlikli bilgiler elde edilebilir.

Okuma kaygısının farklı okul türleri ve farklı eğitim seviyelerinde farklı değişkenlerle yapılmasının alan yazının gelişmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Okuma kaygısının temelinde yatan nedenler üzerinde daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Bunun için de rehberlik birimleri ile yapılacak ortak çalışmaların sonuçları yapılan diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. Erişim tarihi: 02 Ağustos 2017, <http://docplayer.biz.tr/2094979-Oz-yeterlilik-self-effcacy-kavrami-uzerne-tulin-acar.html>.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 1(2), 185-198.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akçay, H., & Akkuzu, N. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Akyol H. (2007). Görsel okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language reading anxiety in a Jordanian EFL context: A qualitative study. *English Language Teaching*, 6(6), 38-56. DOI: 10.5539/elt.v6n6p38
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş., & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77. DOI: 10.19126/suje.307045
- Alvermann, D. E., & Guthrie J. T. (1993). *Themes and directions of the national reading research center* (Perspectives in Reading Research No. 1). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287–308. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. DOI: <http://dx.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Bengü Çapar (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. Erişim tarihi: 02 Ağustos 2017, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/161/bikmaz.htm.

- Binbaşıoğlu, C. (1973). *Özel öğretim metotları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chapman W. J., & Tunmer E. W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308205>
- Chun, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. DOI: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Colthart, M. (2005). Comprehension instruction: Research-based best practices. Margaret J. Snowling & Charles Hulme (Eds.). *In the science of reading: A handbook*. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 189-211. DOI: 10.2307/249688
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. DOI: 10.17051/10.2015.03320
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlilik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Derman A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Elliott, C. H., & Smith, L. L. (2010). *Overcoming anxiety for dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. DOI: 10.1037/1528-3542.7.2.336
- Genç, G. (2016). Can ambiguity tolerance, success in reading, and gender predict the foreign language reading anxiety?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 135-151.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Zonguldak.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Guimba, W. D., & Alico, J. C. (2015). Reading anxiety and comprehension of grade 8 filipino learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1, 44-59.
- Hadidi, E., & Bargezar, R. (2015). Investigating reading anxiety and performance on reading proficiency: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 25, 50-57.
- Haris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/461729>
- Innali, H. Ö., & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682. DOI: 0.7827/TurkishStudies.7132
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jafarigohar, M., & Behrooznia, S. (2012). The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners. *International Education Studies*, 5(2), 159-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p159>
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education*, 37, 431-435. DOI: 10.1007/S10643-010-0381-5. DOI 10.1007/s10643-010-0381-5
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Lanham: The Rowman and Littlefield Publishing.
- Karsten, R., & Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy courses. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08886504.1998.10782238>
- Kılınç, H. H., & Yenen, E. T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118. DOI: 10.5430/ijhe.v5n1p111
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlilik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. DOI: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>

- Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110. DOI: http://doi.org/10.20622/jltaj.5.0_91
- Köroğlu, H. (2010). *Türkisch elt students' reading anxiety and their strategies use*. (Unpublished Master's Thesis). Kafkas University, The Institute of Social Sciences, Kars.
- Kuru Gönen, İ. (2005). *The sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish efl context*. (Unpublished Master's Thesis). Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Kusdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Anxiety and comprehension in reading: ı can not find the main idea, my teacher! *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(183), 251-266. DOI: 10.15390/EB.2016.4951
- Linnenbrink A. E., & Pintrich R.P. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quartely*, 19, 119-137. DOI: <http://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Melanlıoğlu, D. (2014). Impact of metacognitive strategies instruction on secondary school students' reading anxieties. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119. DOI: 10.15390/EB.2014.3540
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35. DOI: 10.1353/hsj.2002.0020
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Paul Pintrich & Martin I. Maehr, (Eds.), In *advances in motivation and achievement*. (Vol.10, pp. 1-49). Greenwich: CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline. Erişim tarihi: 02 Ağustos 2017, <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2004). Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence. V. S. Etten & D. M. McInerney (Eds.), In *big theories revisited* (pp. 115-164). Greenwich: Information Age Publishing.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic emotions questionnaire (AEQ)-User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R.P.(2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36, 36-48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-23.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.54>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Y. (2011) *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Telef, B. B., & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 423-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5955>
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi / Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. R. Schwarzer (Eds.). In *self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). New Jersey: Hillsdale.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64. DOI: http://dx.org/10.1207/SLDRP1501_6
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turgut, M. F. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.24.4.438>
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20. DOI: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1163261>

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Reading is an important skill both in academic life and in daily life of the individual. When this skill is gained accurately and effectively, the individuals who read fluently and correctly, understand what they read, learn from what they read and convey their thoughts by writing or verbally can be trained. Reading is considered to be particularly important among the four basic language skills, as it is regarded as the major means that help the individual acquire new knowledge and improve himself/herself. The individual is active both cognitively and affectively during the reading process. The reading anxiety felt by the individual during the reading activity occurs in the affective dimension of this process. The state of reading anxiety first appears spiritually, but physical symptoms can also be seen. It requires to take measures to encourage, motivate him/her and reduce the anxiety level in order to prevent the individual from worrying about the reading process. It is stated that using metacognitive strategies is an important factor to reduce the reading anxieties of students. In this case, it can be said that individuals having high self-efficacy can cope with reading anxiety more easily. The concept of self-efficacy is one of the main concepts that is at the core of the Social Learning Theory developed by Bandura for the first time and contains the perception of the individual's self-motivation. Self-efficacy is not a skill but rather a belief that the individual has the answer of the question "What can I do?" using the skills he has in some circumstances. It is also stated that it is easier for the individuals with high self-efficacy belief to cope with the problems.

It is thought that this study should be carried out to determine whether the secondary school students' reading anxiety and self-efficacy beliefs differ in terms of gender, grade level, maternal and paternal education status. It is also aimed to determine the correlation between students' reading anxiety and self-efficacy beliefs. For this purpose, the answers of the following questions will be sought.

- a) Are the reading anxiety of secondary school students significantly different according to sex, grade, mother and father education status?
- b) Are the self-efficacy beliefs of secondary school students significantly different according to sex, grade, mother and father education status?

- c) Is there a significant relationship between secondary school students' reading anxiety and self-efficacy beliefs?

Method: In the study, non-random sampling method was used. The study was conducted on 496 students, 241 females and 255 males in 11 different secondary schools from Sivas province centre. Two different scales were used in the study to determine the reading anxieties and self-efficacy beliefs of secondary school students. The "Reading Anxiety Scale " developed by Çeliktürk ve Yamaç (2015) were used to determine the student's reading anxiety levels. The reliability of the scale was determined as .92. The "Self-Efficacy Scale for children" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the self-efficacy beliefs of the students. The reliability of the scale was determined as .86. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova, LSD and correlation analysis techniques were used.

Findings, Discussion and Recommendations: It was determined that the students' reading anxiety differed significantly according to class, father education status variables; the students' academic self-efficacy differed significantly according to class, mother education status and father education status variables. According to the gender variable, it was determined that reading anxiety scores of middle school students did not show any significant difference. According to the grade variable, it was determined that there is a fundamental difference between "the 5th and 7th grades", between "the 5th and 8th grades", "the 6th and 7th grades" and between "the 7th and the 8th grades" in terms of reading anxiety. According to the educational status of the mother, it was determined that reading anxiety scores of middle school students did not show any significant difference. According to the educational status of the father, a significant difference was found out between the "primary school and the university" and significant difference seems to be more in favor of elementary school paternal education. According to the gender variable, it was determined that self-efficacy beliefs scores of middle school students did not show any significant difference. According to the grade variable, it was determined that there is a fundamental difference between "the 5th and 6th grades", between "the 5th and 7th grades", between "the 5th and 8th grades", between "the 6th and 8th grades" and between "the 7th and the 8th grades" in terms of self-efficacy beliefs. According to the educational status of the mother, there is an important difference between "primary school and high school", "secondary school and high school" in terms of self-efficacy beliefs. According to the educational status of the father, there is an important difference between "secondary school and high school", "secondary school and university" in terms of self-efficacy beliefs. According to the correlation results of students' self-efficacy and reading anxiety total scores were found out to be moderate (-.34).

The study can be conducted on different levels of schools. The relationship between reading anxiety and different high-level skills can be studied. The study can be conducted by using qualitative or mixed method to determine the reasons of reading anxiety. Teachers need to plan the activities related to reading skills better and evaluate the data related to the results accurately by using different evaluation techniques. For this purpose, it will be appropriate for teachers to be informed about what kind of tools and equipment will be used for reading. It is thought that it will be useful for students to be assigned at different social events so that they can improve their reading. It is considered that the studies should be conducted appropriately related to the effectiveness of the reading activities at school.

Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi

The Correlation between Life-Long Learning Tendencies of Students of Turkish Teaching and Turkish Language and Literature Departments and Their Attitudes toward Profession

Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D., Kars.
e-posta: urunkarahan@gmail.com

Atf: Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları İle İlişkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58.

Özet

Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca bilgi edinme ve bu bilgiyi anlamlandırma sürecini kapsar. Bu öğrenme formal ya da informal olabilir. Bu nedenle birey her yerde ve her durumda öğrenme ger çekleştirebilir. Burada dikkat edilmesi gereken bilginin doğru edinilmesi ve kullanılabilir olmasıdır. Bu çalışmada amaç Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasındaki yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisini incelemektir. Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ve Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde Pedagojik Formasyon alan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Veriler Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Temizkan (2008) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; ortalamalara bakıldığında TDE öğretmen adaylarının daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon sonuçlarına göre tutum ölçeğinin alt boyutlarından bazıları arasında anlamlı ilişki varken yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleğe bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ise bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tutum, Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlik mesleği.

Abstract

Life-long learning includes the process of acquiring knowledge and making this knowledgesensethroughout an individual's life. This learning can be formalor informal. Therefore, the individual may learneverwhere under any circumstances. Here, the point to take into account is that knowledge should be accurately acquired and can be used. The aim of this study is to examine the correlationbetween life-long learning tendencies of students of Faculty of Education and Faculty of Arts and Sciencesand their attitudes toward the profession. The scales were applied to senior students from Turkish Teaching department and students receiving pedagogical formation from Turkish Language and Literature students from Faculty of Artsand Sciences. The data were collected by using the “Life-Long LearningScale” developed by Coşkun Diker (2009) and “The Scale of Attitude Toward Turkish Teaching Profession” prepared by Temizkan (2008). According to the results it was found that teacher candidates from TLL department had higher mean scores. According to the correlation results, it was determined that while there was a significant correlation among some of the subscales in the attitude scale, a negative weak correlation was found between life-long learning tendencies and the subscale of professional commitment. Some differences were found based on variables of sex, age, department and type of high school they graduated from.

Keywords: Attitude, Life-long learning, teaching profession.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim bir süreçtir. Bu süreç bireyin tüm hayatı boyunca karşılaştığı formal ve informal öğrenmeleri kapsar. Yani birey doğduğundan itibaren önce aile, çevre sonra okul ve diğer öğretim kurumlarında bilgi ve davranış edinmeye çalışır. Ancak bu bilgi edinimi sadece yaşamın belli bir bölümüyle sınırlı değildir. Öğrenme birey için hayat boyu sürer. Zira artık günümüzde bireylerin hem çalışma hem de sosyal hayatta var olabilmeleri için sadece okullarda edindikleri bilgi yetmemektedir. Bu nedenle öğrenme bireyin var olduğundan ölümüne kadar süren bir davranış biçimidir (Miser, 2006; Duman, 2007; Akkuş, 2008).

“Eğitim, bireyin kişisel, zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişim alanlarına bir bütün olarak katkı sunması, ihtiyaç duyduğu bilgi donanımını sağlaması açısından temel bir hak olarak kabul edilmektedir. Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini gösteren en önemli ölçüt bireye sunduğu eğitim olanaklarıdır. Gelişen dünyayla birlikte kuşkusuz eğitim sistemleri de bunun bir parçası olmaktadır. Hatta bu gelişim eğitim olanaklarıyla diğer toplumlara yayılmakta ve ilerlemenin en önemli araçlarından biri olmaktadır” (Yaman ve Yazar, 2015:1554). Bu nedenle eğitim-öğretim hem süreç olarak hem de içerik olarak dikkatle incelenmeli ve varsa sorunlar giderilmelidir.

“Yaşadığımız çağda bilgiler çoğalsa bile yaşanan gelişme ve buna bağlı değişimler sonucunda üretilen bilgiler hızla eskimekte ve geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme günümüz dünyasında bireylere gerekli olan nitelikli güncel bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Toplumsal yaşam içindeki bu farklı öğrenme ortamları yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramlarının önem kazanmasına ve akademik araştırmalar bağlamında daha çok tartışılmasına zemin hazırlamıştır” (Oral ve Yazar, 2015:2). Günümüz

dünyasında sürekli ve hızlı bir değişim söz konusudur. Öyle ki bu değişimler bir insanın ömründen daha kısadır. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşmesini sağlarken sunulacak öğretim programlarının yaşam boyu sürecek şekilde, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemine uygun bir şekilde tasarlanmalıdır (Kılıç,2014).

Ülkemizde eğitim-öğretim denince akla okullar gelmektedir. Elbette okullar sadece binalardan ibaret değildir. Bu kurumlarda görev yapan ve bireyleri geleceğe hazırlayan programlar ve öğretmenler birer rehber konumundadırlar. Hızla gelişen dünyaya ayak uydurmak, gelişmeleri takip etmek ve bu gelişmeleri anlayıp, özümsemeye becerilerine sahip olan öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. “Artık okul eğitimi süresinde edinilen bilgi ve beceriler ile ömür boyu mesleğini etkili biçimde yapabilmek de neredeyse imkânsız hale gelmektedir. Bireyler zaman zaman çeşitli eğitimlerden geçmek, yeni bilgiler öğrenmek ve kendilerini yenilemek zorundadırlar”(Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen, 2016:499).

Yaşam boyu öğrenme aslında yaparak-yaşayarak öğrenmeye benzemektedir. Çünkü öğrenmenin nerede ve nasıl gerçekleşeceğini bilmez birey. Yapararak-yaşayarak öğrenen birey de öğrenme daha hızlı ve kalıcı olur bu da başarı anlamına gelir. “Yaşam boyu öğrenme anlayışı öğrenmenin zaman ve mekânla sınıflanmadığını, her yaşta ve her yerde öğrenmenin olabileceğini ifade etmektedir” (Yılmaz, 2016:254).

Yaşam boyu öğrenme günümüzde artık zorunlu hale gelmiştir. Sürekli değişen ve hızla eskijen bilgiler bireyleri yeni bilgiler edinme durumunda bırakmıştır. “Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, bireyin bilgisini ve yeterliliklerini geliştirmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda, bireyin yaşadığı ortam ve zamanın ihtiyaçlarına ayak uydurabilmesi için sahip olması gereken en önemli becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir” (Özgür, 2016:22).

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1800’lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanılmış, temellerini ise Comenius’un görüşleri oluşturmuştur (Wain, 2000:36 akt. Hoşgörür, 2016). Kılıç ve Tuncel (2014) yaşam boyu öğrenmenin gelişmiş ülkeler gibi hemen her ülkenin eğitim politikalarında rol oynadığı ve temel bir beceri olarak bireylere kazandırılmaya çalışıldığını ifade etmektedirler.

Bu beceriyi bireylere öğretecek olan öğretmenlerdir. Sürekli değişen ve yenilenen programlar, hızla değişen teknoloji ve bilgiye ulaşma gücü bireylerin beceri edinimi ya da kullanımı ile ilgili sorunlara yol açabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu beceri ile ilgili duygu ve düşünceleri üzerinde çalışılması gereken konulardandır. “Birçok görev ve sorumluluk gerektiren öğretmenlik mesleğini, layıkıyla yapabilecek yeterliğe sahip öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları önem taşımaktadır” (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015:19).

Yaşam boyu öğrenme becerisinin kazandırılması, bireyin hayatta karşılaştığı durumları kendi kendine çözebilmesi ve bilgi edinimini kendi başına gerçekleştirebilmesine yardımcı olur. Zira erken yaşlarda edinilen bilgiler zamanla unutulabilir ya da eskiyebilir. Bu nedenle bu beceriye sahip öğretmenlerin bireyler yol göstermesi gerekir (Knowles, 1996).

Çam ve Üstün (2016), öğretmenliğin güncelliği ve çağın gereklerini yerine getiren bireylerle daha sağlıklı bir meslek olacağını ifade etmektedirler. Mesleğin gereklerini yerine getirirken yeni gelişmelere ve taze bilgilere ulaşan ve kendini güncelleyen bireylerin şüphesiz ki öğrencilerine de katkısı büyük olacaktır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme karımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin bu becerinin edinimi ile ilgili olumlu model olmaları ve öğrenmeye karşı istekli bireyler yetiştirmeye çalışmaları önemlidir. “Öğrenmeye doymayan bir nesil demek modern dünyanın önde gidenlerinden olmak demektir. Öğrenmeye istekli bireyler kendilerini mesleki, kişisel, sosyal ve kültürel alanlarda geliştirebilmektedir. Bu da bireylerin daha kaliteli bir yaşam sürmelerine olanak sağlayacaktır” (Çam ve Üstün 2016:461).

“Öğretmen, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. Öğretim sürecini planlama, uygun yöntem, teknik ve araç-gereçlerin etkin kullanımını sağlama, öğrenciyle etkileşim halinde bulunarak öğretim sürecini değerlendirme gibi pek çok aşamanın başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi büyük bir oranda öğretmene bağlıdır. Bunun için öncelikle öğretmenin alana ilişkin yeterli bir bilgi ve beceriyle donatılması gerekir. Ancak başarının sağlanmasında salt bilgi yeterli değildir. Tutumların da önemli bir etkisi söz konusudur” (Çetinkaya, 2009:299).

“Öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımıdır, denilebilir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bu tutumlarının geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması şarttır” (Özder, Konedra ve Zeki, 2010:256).

Unutulmamalıdır ki sağlıklı bir toplumun temelini oluşturan en önemli unsur eğitim sistemi ve bu sistemin etkili bir şekilde işlemesidir. Bu sistemin temel ögesinin öğretmen olduğu ve diğer öğelere göre etki gücünün daha fazla olduğu bilinmektedir (Çapa ve Çil, 2000).

Bu çalışmanın temelini oluşturan ve her alanda varlık gösterecek insanları yetiştiren öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin daha hassasiyetle üzerinde durulması gerekir. Bir ülkenin geleceğini yetiştiren ve işi insan olan bu bireylerin özel beceri alanları ile mesleğe yönelik tutum ve algıları ile günümüz dünyasında oldukça gerekli olan yaşam boyu öğrenme eğilimleri dikkatle incelenmelidir. Başbay, Ünver ve Bümen’e (2009) göre öğretmenlerin, bu mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçları arasındadır. Çünkü Gürbüz ve Kışoğlu’nun (2007) da belirttiği gibi meslekle ilgili geliştirilen olumlu

tutum o alandaki başarının önemli bir belirleyicisidir. Bu amaçla çalışmada öğretmen adayları ve pedagojik formasyon grubu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları ile bu kavramların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2010:77). “Tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir” (Büyüköztürk, 2008:248).

Evren ve örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan ve pedagojik formasyon alan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	107
	Erkek	92
	Toplam	199
Yaş	1(21,22,23)	111
	2(24,25,26)	54
	3(27,28,29)	34
	Toplam	199
Bölüm	1(Türkçe)	109
	2(TDE)	90
	Toplam	199
Mez olunan lise türü	1(düz lise)	154
	2(anadolu lis.)	25
	3(meslek lis.)	20
	Toplam	199

Veri toplama araçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği: Ölçek Coşkun Diker (2009) tarafından hazırlanmış bir doktora çalışmasının ürünüdür. Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; motivasyon: 1,2,3,4,5,6 bütün maddeler olumlu, sebat: 7,8,9,10,11,12 bütün maddeler olumlu, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk: 13,14,15,16,17,18 bütün maddeler olumsuz, merak yoksunluğu: 19,20,21,22,23,24,25,26,27 bütün maddeler olumsuzdur. 6’lı likert yapısında olan ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 162 olarak belirlenmiştir. Ölçek, “çok uyuyor” 6, “kısmen uyuyor” 5, “çok az uyuyor” 4, “çok az uymuyor” 3, “kısmen uymuyor” 2, “hiç uymuyor” 1 olarak kodlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek, Temizkan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde olan tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 55 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Puanlamalar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere madde toplam test korelasyonu, yapı geçerliğini sağlamak amacıyla da faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan birinci faktör (mesleğe ilgi duyma) dört maddeden, ikinci faktör (mesleğe bağlılık) altı maddeden, üçüncü faktör (mesleği sevmeye) altı maddeden, dördüncü faktör (mesleğin gerekliliğine inanma) beş maddeden ve beşinci faktör (meslekle ilgili yeterlilik düzeyleri) on maddeden oluşmaktadır. 35 maddelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonucunda ölçekteki madde sayısı 31’e düşmüş, güvenilirlik katsayısı da .86 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda önce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek amacıyla ortalama değerlere bakılmıştır. Bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ortalamalar

Değişkenler	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Mesleğe İlgili Duyma (mid)	Türkçe	109	15,02	3,29
	TDE	90	15,88	2,51
Mesleğe Bağlılık (mb)	Türkçe	109	24,77	4,25
	TDE	90	27,61	4,09
Mesleği Sevme (ms)	Türkçe	109	18,62	3,31
	TDE	90	19,22	2,56
Mesleğin Gerekli İnanma (mgi)	Türkçe	109	19,43	4,00
	TDE	90	19,64	3,29
Meslekle İlgili Yeterlilik Düzeyleri (miyd)	Türkçe	109	33,70	4,59
	TDE	90	35,70	4,37
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Türkçe	109	87,53	18,06
	TDE	90	85,05	22,31

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin “mesleğe ilgi duyma” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4’tür. Ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının iyi düzeyde olduğu az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğe karşı ilgi durumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinin “mesleğe bağlılık” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Bu durumda ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının iyi düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğe bağlılık durumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. “Mesleği sevme” alt boyutunda ise alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleği daha çok sevdikleri söylenebilir. Ölçeğin “mesleğin gerekliliğine inanma” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5’tir. Bu durumda ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının iyi düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğin gerekli olduğuna inanma durumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. “Meslekle ilgili yeterlilik düzeyleri” alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur. Ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin meslekle ilgili yeterlilik düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 162’dir. Bu durumda ortalamalara bakıldığında her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu az bir farkla Türkçe öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada tutum ölçeğinin alt boyutları (mid, mb, ms, mgi, miyd,) ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerini incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Korelasyonlar

Değişkenler	2	3	4	5	6
1. mid	,586**	,573**	,630**	,524**	-,024
2. mb		,524**	,500**	,347**	-,048
3. ms			,711**	,367**	,004
4. mgi				,416**	,008
5. miyd					,089
6. yaş bo.ö					

**p<.01, *p<.05

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek pozitif yönde ilişkinin tutum ölçeğinin alt boyutlarından mesleği sevme ile mesleğin gerekliliğine inanma arasında olduğu ($r = ,711^{**}$), görülmektedir. Diğer yandan orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki de tutum ölçeğinin alt boyutları arasında görülmektedir. Bunlar mesleğe ilgi duyma

ile mesleğin gerekliliğine inanma arasında ($r = ,630^{**}$), mesleğe ilgi duyma ile mesleğe bağlılık arasında ($r = ,586^{**}$), mesleğe ilgi duyma ile mesleği sevme arasında ($r = ,547^{**}$) olduğu dikkat çekmektedir. Mesleğe yönelik duygu ve düşüncelerin birbirini olumlu anlamda desteklediği ve birinin artışı diğerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Buna ek olarak negatif yönde en zayıf ilişkinin tutum ölçeğinin alt boyutu olan mesleğe bağlılık ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ($r = -,048$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri azaldıkça mesleğe yönelik tutumları artmaktadır denebilir. Bunun dışında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																																																																																																																																
Mid Türkçe	Kız	57	15,77	2,83	96,89	2,52	,01																																																																																																																																
	Erkek	52	14,21	3,59				Mid TDE	Kız	Kız 50	15,94	2,11	67,97	,21	,83	Erkek	Erkek 40	15,82	2,97	Mb Türkçe	Kız	Kız 57	26,33	4,31	105,50	4,33	,00	Erkek	Erkek 52	23,05	3,48	Mb TDE	Kız	Kız 50	28,64	3,12	64,16	2,76	,00	Erkek	Erkek 40	26,32	4,78	Ms Türkçe	Kız	Kız 57	19,70	1,90	70,99	3,77	,00	Erkek	Erkek 52	17,44	4,06	Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68	Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85
Mid TDE	Kız	Kız 50	15,94	2,11	67,97	,21	,83																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	15,82	2,97				Mb Türkçe	Kız	Kız 57	26,33	4,31	105,50	4,33	,00	Erkek	Erkek 52	23,05	3,48	Mb TDE	Kız	Kız 50	28,64	3,12	64,16	2,76	,00	Erkek	Erkek 40	26,32	4,78	Ms Türkçe	Kız	Kız 57	19,70	1,90	70,99	3,77	,00	Erkek	Erkek 52	17,44	4,06	Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68	Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04								
Mb Türkçe	Kız	Kız 57	26,33	4,31	105,50	4,33	,00																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 52	23,05	3,48				Mb TDE	Kız	Kız 50	28,64	3,12	64,16	2,76	,00	Erkek	Erkek 40	26,32	4,78	Ms Türkçe	Kız	Kız 57	19,70	1,90	70,99	3,77	,00	Erkek	Erkek 52	17,44	4,06	Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68	Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																				
Mb TDE	Kız	Kız 50	28,64	3,12	64,16	2,76	,00																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	26,32	4,78				Ms Türkçe	Kız	Kız 57	19,70	1,90	70,99	3,77	,00	Erkek	Erkek 52	17,44	4,06	Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68	Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																
Ms Türkçe	Kız	Kız 57	19,70	1,90	70,99	3,77	,00																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 52	17,44	4,06				Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68	Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																												
Ms TDE	Kız	Kız 50	19,48	2,45	80,14	1,06	,28																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	18,90	2,68				Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87	Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																								
Mgi Türkçe	Kız	Kız 57	20,35	2,73	78,58	2,57	,01																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 52	18,42	4,87				Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88	Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																				
Mgi TDE	Kız	Kız 50	19,90	2,75	67,97	,82	,41																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	19,32	3,88				Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81	Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																																
Miyd Türkçe	Kız	Kız 57	33,36	4,40	103,59	-,80	,42																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 52	34,07	4,81				Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70	Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																																												
Miyd TDE	Kız	Kız 50	35,92	4,12	78,27	,53	,59																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	35,42	4,70				Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34	Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																																																								
Yaş.boy. öğr. Türkçe	Kız	Kız 57	88,59	15,80	96,06	,64	,52																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 52	86,36	20,34				Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																																																																				
Yaş.boy. öğr. TDE	Kız	Kız 50	84,66	23,49	86,83	-,18	,85																																																																																																																																
	Erkek	Erkek 40	85,55	21,04																																																																																																																																			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından tutum ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleğe ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılığın Türkçe öğretmeni adayları adına olduğu, ortalamalara bakıldığında ise bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Mesleğe bağlılık boyutunda ise her iki grupta yer alan öğretmen adayları lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında TDE öğrencilerinin Türkçe öğrencilerine oranla daha iyi ortalamalara sahip olduğu dikkat çekmektedir. Buna ek olarak bu alt boyutta anlamlı farklılığın her iki grupta da kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Mesleği sevme ve mesleğin gerekliliğine inanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın 2 alt boyutta da Türkçe öğrencileri adına olduğu, ortalamalara bakıldığında ise bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa da rastlanmamıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Bölüm değişkenine göre t testi sonuçları

	Bölüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Mid	Türkçe	109	15,02	3,29	195,8	-2,03	,04
	TDE	90	15,88	2,51			
Mb	Türkçe	109	24,77	4,25	192,4	-4,77	,00
	TDE	90	27,61	4,09			
Ms	Türkçe	109	18,62	3,31	196,2	-1,40	,16
	TDE	90	19,22	2,56			
Mgi	Türkçe	109	19,43	4,00	197,0	-,40	,68
	TDE	90	19,64	3,29			
Miyd	Türkçe	109	33,70	4,59	193,0	-3,11	,00
	TDE	90	35,70	4,37			
Yaş.boy. öğr.	Türkçe	109	87,53	18,06	170,2	,86	,38
	TDE	90	85,05	22,31			

p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde tutum ölçeğinin mesleğe ilgi duyma, mesleğe bağlılık ve meslekle ilgili yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın TDE öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği adına bölüm değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Yaş değişkenine göre Anova sonuçları

Alt boyutlar	Bölüm	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p
Mid	Türkçe	2(21,22,23)	76	15,18	3,31	,813	,44
		3(24,25,26)	31	14,51	3,28		
		4(27,28,29)	2	17,00	2,82		
	TDE	2(21,22,23)	35	15,91	3,10	,028	,97
		3(24,25,26)	23	15,78	2,46		
		4(27,28,29)	32	15,93	1,81		
Mb	Türkçe	2(21,22,23)	76	25,07	4,38	4,15	,01
		3(24,25,26)	31	23,58	3,50		
		4(27,28,29)	2	31,50	,70		
	TDE	2(21,22,23)	35	27,88	4,34	,563	,57
		3(24,25,26)	23	26,82	3,65		
		4(27,28,29)	32	27,87	4,15		
Ms	Türkçe	2(21,22,23)	76	18,81	3,21	1,50	,22
		3(24,25,26)	31	17,96	3,47		
		4(27,28,29)	2	21,50	3,53		
	TDE	2(21,22,23)	35	20,02	2,36	3,09	,05
		3(24,25,26)	23	18,91	2,41		
		4(27,28,29)	32	18,56	2,71		
Mgi	Türkçe	2(21,22,23)	76	19,61	3,68	,685	,50
		3(24,25,26)	31	18,83	4,79		
		4(27,28,29)	2	21,50	2,12		
	TDE	2(21,22,23)	35	20,22	2,71	1,08	,34
		3(24,25,26)	23	18,95	3,29		
		4(27,28,29)	32	19,50	3,83		
Miyd	Türkçe	2(21,22,23)	76	33,43	4,38	,673	,51
		3(24,25,26)	31	34,19	5,05		
		4(27,28,29)	2	36,50	6,36		
	TDE	2(21,22,23)	35	35,28	4,57	,973	,38
		3(24,25,26)	23	35,13	3,92		
		4(27,28,29)	32	36,56	4,45		
Yaşam Boyu ögr.	Türkçe	2(21,22,23)	76	87,43	18,08	,009	,99
		3(24,25,26)	31	87,83	18,55		
		4(27,28,29)	2	86,50	19,09		
	TDE	2(21,22,23)	35	86,00	23,06	3,15	,04
		3(24,25,26)	23	75,82	23,24		
		4(27,28,29)	32	90,65	19,14		

p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde tutum ölçeğinin mesleğe bağlılık alt boyutunda ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık alt boyutunda Türkçe öğrencileri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutunda ise TDE öğrencileri adına anlamlı farklılık olduğu ortalamalara her iki alanda da 4.(27,28,29) grup lehine olduğu söylenebilir. Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre farklılığın her iki alanda da 3-4 grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Mezun olunan lise türü değişkenine göre t testi sonuçları

Alt boyutlar	Bölüm	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p
Mid	Türkçe	1(düz)	83	15,46	3,08	4,00	,02
		2(Anadolu)	18	14,11	3,54		
		3(Meslek)	8	12,50	3,77		
	TDE	1(düz)	71	15,76	2,54	3,35	,04
		2(Anadolu)	7	18,14	1,77		
		3(Meslek)	12	15,33	2,14		
Mb	Türkçe	1(düz)	83	25,20	3,88	3,61	,03
		2(Anadolu)	18	24,38	5,65		
		3(Meslek)	8	21,12	2,53		
	TDE	1(düz)	71	27,42	4,16	3,78	,02
		2(Anadolu)	7	31,42	,78		
		3(Meslek)	12	26,50	3,70		
Ms	Türkçe	1(düz)	83	18,71	3,43	1,26	,28
		2(Anadolu)	18	19,00	2,93		
		3(Meslek)	8	16,87	2,47		
	TDE	1(düz)	71	19,28	2,18	4,88	,01
		2(Anadolu)	7	21,28	2,05		
		3(Meslek)	12	17,66	3,89		
Mgi	Türkçe	1(düz)	83	19,57	4,33	,685	,50
		2(Anadolu)	18	19,50	2,61		
		3(Meslek)	8	17,75	2,71		
	TDE	1(düz)	71	19,80	3,28	,842	,43
		2(Anadolu)	7	20,00	3,41		
		3(Meslek)	12	18,50	3,34		
Miyd	Türkçe	1(düz)	83	33,73	4,83	,007	,99
		2(Anadolu)	18	33,61	4,06		
		3(Meslek)	8	33,62	3,42		
	TDE	1(düz)	71	35,29	4,34	3,20	,04
		2(Anadolu)	7	39,57	3,15		
		3(Meslek)	12	35,83	4,32		
Yaşam	Türkçe	1(düz)	83	86,78	18,63	,752	,47
		2(Anadolu)	18	87,66	18,64		
Boyu öğr.	Türkçe	3(Meslek)	8	95,00	7,09	,720	,49
		1(düz)	71	83,88	23,40		
	TDE	2(Anadolu)	7	94,28	6,49		
		3(Meslek)	12	86,58	21,31		

p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde tutum ölçeğinin alt boyutları olan mesleğe ilgi duyma, mesleğe bağlılık, mesleği sevme ve meslekle ilgili yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın ortalamalara bakıldığında mesleğe ilgi duyma alt boyutunda Türkçe öğrencileri için düz lise mezunları lehine olduğu Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 1-3 arasında ve TDE öğrencileri için Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu ve Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 1-2 arasında ve 2-3 arasında olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık alt boyutunda ise yine Türkçe öğrencileri için düz lise mezunları lehine Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 1-3 arasında ve TDE öğrencileri için Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu ve Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 1-2 arasında ve 2-3 arasında olduğu tespit edilmiştir. Mesleği sevme alt boyutunda sadece TDE öğrencileri adına anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu ve Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 2-3 arasında olduğu tespit edilmiştir. Meslekle ilgili yeterlilik alt boyutunda yine sadece TDE öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın yine Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu ve Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 1-2

arasında olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tutum ölçeğinin alt boyutu olan mesleğin gerekliliğine inanma ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri adına herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada Türkçe öğretmen adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda önce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek amacıyla ortalama değerlere bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının tutum ölçeğinin “mesleğe ilgi duyma” alt boyutunda iyi düzeyde olduğu az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğe karşı ilgi durumlarının daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinin “mesleğe bağlılık” alt boyutunda her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının iyi düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğe bağlılık durumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. “Mesleği sevmek” alt boyutunda ise her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleği daha çok sevdikleri söylenebilir. Ölçeğin “mesleğin gerekliliğine inanma” alt boyutunda her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının iyi düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin mesleğin gerekli olduğuna inanma durumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. “Meslekle ilgili yeterlilik düzeyleri” alt boyutunda her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu yine az bir farkla TDE öğrencilerinin meslekle ilgili yeterlilik düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” her iki bölümde okuyan öğretmen adaylarının ortalamalarının orta düzeyde olduğu az bir farkla Türkçe öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç TDE öğretmen adaylarının meslekle ilgili Türkçe öğretmen adaylarına oranla daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum TDE öğrencilerinin son sınıfta pedagojik formasyon almaları ve staj uygulamalarına daha yeni çıkıyor olmaları nedeniyle meslekle ilgili bir olumlu bakış açısı geliştirmiş olabilecekleri düşüncesiyle açıklanabilir. Bu durum ayrıca atanma durumlarının Türkçe öğretmen adaylarına nazaran daha zor olması ile de açıklanabilir. Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha iyi düzeyde olması ise Eğitim Fakülteleri’ndeki sürekli ve yenilenen uygulamalı ve yapılandırıcı eğitimle açıklanabilir. Bu durum Türkçe öğretmen adaylarının birinci sınıfa başladıkları andan itibaren öğretmen olacaklarını bildikleri ve bu doğrultuda kendilerini geliştirdikleri düşüncesi ile de açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin olumlu ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgumuzu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Çetinkaya, 2009; Terzi ve Tezci, 2007; Özder, Konedralı, ve Zeki, 2010; Can, 2013). Buna ek olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürde bunun aksi olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sonuçları “yüksek düzeyde” (Ergün ve Cömert Özata, 2016; Yılmaz, 2016; Oral ve Yazar, 2015; Kılıç ve Tuncel, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017) ve “düşük düzeyde” (Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) olarak tespit edilmiş çalışmalara rastlanmıştır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise tutum ölçeğinin alt boyutları (mid, mb, ms, mgi, miyd,) ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre tutum ölçeğinin alt boyutları arasında “mesleği sevmek ile mesleğin gerekliliğine inanma” yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer yandan yine tutum ölçeğinin alt boyutları arasında “mesleğe ilgi duyma ile mesleğin gerekliliğine inanma”, “mesleğe ilgi duyma ile mesleğe bağlılık”, “mesleğe ilgi duyma ile mesleği sevmek” arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik duygu ve düşüncelerin birbirini olumlu anlamda desteklediği ve birinin artışından diğerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Yani meslekle ilgili olumlu tutum mesleğin her yönüyle sevilmesini ve olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamıştır denebilir. Tutum ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” ile “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasında negatif yönde en zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri azaldıkça mesleğe yönelik tutumları artmaktadır denebilir. Bunun dışında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bu bulgunun aksine Çam ve Üstün (2016) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ise yaptıkları bir çalışmada Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Özgür (2016) yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir sonuç da Türkçe öğretmen adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından tutum ölçeğinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleğe ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılığın Türkçe öğretmen adayları adına olduğu, ortalamalara bakıldığında ise bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Mesleğe bağlılık boyutunda ise her iki grupta yer alan öğretmen adayları lehine bir anlamlı farklılık

olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında TDE öğrencilerinin Türkçe öğrencilerine oranla daha iyi ortalamalara sahip olduğu dikkat çekmektedir. Buna ek olarak bu alt boyutta anlamlı farklılığın her iki grupta da kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Mesleği sevme ve mesleğin gerekliliğine inanma alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın iki alt boyutta da Türkçe öğrencileri adına olduğu, ortalamalara bakıldığında ise bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyet değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa da rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer (Çam ve Üstün, 2016; Oral ve Yazar, 2015; Yaman ve Yazar, 2015; Tunca, Şahin ve Aydın, 2015) ve farklı (Özçiftçi ve Çakır, 2015; Dikmen, Yuvacı ve Erol, 2017; Kılıç ve Tuncel, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017) sonuçlara rastlanmıştır. Mesleğe yönelik tutum açısından elde edilen bulguyu destekleyen sonuçlara rastlanmıştır (Çapa ve Çil, 2000; Pehlivan, 2008; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2010; Erdem, 2012; Çetinkaya, 2009; Terzi ve Tezci, 2007; Aydın ve Sağlam, 2012; Polat, 2013).

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili elde edilen bulgular ışığında; tutum ölçeğinin mesleğe ilgi duyma, mesleğe bağlılık ve meslekle ilgili yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın TDE öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Literatür tarandığında benzer bir sonuca rastlanmıştır (Polat, 2013). Tutum ölçeğinin diğer alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği adına bölüm değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili elde edilen sonucu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Oral ve Yazar, 2015; Kılıç, 2014).

Araştırmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ile ilgili elde edilen bulgulara göre; tutum ölçeğinin mesleğe bağlılık alt boyutunda ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık alt boyutunda Türkçe öğrencileri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutunda ise TDE öğrencileri adına anlamlı farklılık olduğu ortalamalara her iki alanda da 4.(27,28,29) grup lehine olduğu söylenebilir. Post-hoc Scheffe testi sonuçlarına göre farklılığın her iki alanda da 3-4 grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaş düzeyi arttıkça Türkçe öğretmen adayları için, mesleğe yönelik olumlu düşünceler ve TDE öğretmen adayları için öğrenme ile ilgili olumlu düşünceler artmaktadır denebilir. Benzer sonuçları olan bazı çalışmalar vardır (Erdem, 2012; Can, 2013; Kılıç, 2014; Ergün, ve Cömert Özata, 2016). Farklı sonucu olan bir çalışmaya da literatürde rastlanmıştır (Çam ve Üstün, 2016).

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleğe yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili elde edilen bulgulara göre; tutum ölçeğinin mesleğe ilgi duyma, mesleğe bağlılık, mesleği sevme ve meslekle ilgili yeterlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Literatürde bu bulgunun aksine sonuçlara ulaşılmıştır (Çetinkaya, 2009; Terzi ve Tezci, 2007; Polat, 2013; Can, 2010). Bu farkın mesleğe ilgi duyma alt boyutunda Türkçe öğrencileri için düz lise mezunları lehine olduğu ve TDE öğrencileri için Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe bağlılık alt boyutunda ise yine Türkçe öğrencileri için düz lise mezunları lehine TDE öğrencileri için Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Mesleği sevme alt boyutunda sadece TDE öğrencileri adına anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Meslekle ilgili yeterlilik alt boyutunda yine sadece TDE öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın yine Anadolu lisesi mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak tutum ölçeğinin alt boyutu olan mesleğin gerekliliğine inanma ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri adına herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Literatürde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili sonucu destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır (Yaman ve Yazar, 2015; Dikmen, Yuvacı ve Erol, 2017; Yılmaz, 2016).

KAYNAKÇA

- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, R., ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2). 257-94.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 9(5), 17-28.
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 9, Sayı 1, 497-516.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, Ş. (2013). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (24), 13-28.

- Coşkun Diker, Y. (2009) “Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.” Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M.(2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42. 108-120.
- Çam, E., ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).459-475.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).69-73.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2). 298-305.
- Dikmen, Y., Yuvacı Uslu, H. ve Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi *International Journal of Human Sciences* ISSN:2458-9489. 14(3),2399-2408.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., ve Alban, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1727-1747.
- Ergün, S., ve Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3568
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 11(3), 114-125.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi. 3(4). 2146-9199.
- Kılıç, H., ve Tuncel, Z. A. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7). 25-37.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler, Göz ardı edilen bir kesim*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Miser, R. (2006). İnternet ne öğretir? Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Haz.). *Yaşam boyu öğrenme içinde*. (ss.58-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).01-11.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).22-38.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Polat, S. (2013). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi/Investigating the Attitudes of Students from Pedagogical Formation Certificate Programs and Faculties of Education on the Prof. *e-International Journal of Educational Research*, 4(2).
- Terzi, A. R., ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 432-446.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., ve Cömert, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).1553-1566.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi/Examination of Teachers' Lifelong Learning Tendencies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). 253-262.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Life-long learning is actually resembles learning by doing-experiencing. This is because individual does not know where and how learning will take place. Learning occurs faster and permanently for individual who learns by doing-experiencing, and this means success. “The understating of Life-long learning signifies that learning is not classified by the time and space and it is possible to learn at every age and every place” (Yılmaz, 2016:254).

The person who will teach this skill to individuals is teachers. Continuously changing and renewed programs, fast developing technology, and the power to access the information may lead to problems for individuals concerning acquiring or using skills. Therefore, emotions and thoughts of teachers regarding these skills are the issues needed to be studied. “It is crucial to ensure employment of teachers with qualification to properly accomplish the profession of teaching, which requires numerous duties and responsibilities, in the system of education” (Ayra and Kösterelioğlu, 2015:19).

It is required to put emphasis on teachers, who constitute the basis of the present study and raise people by making their presence felt in every field, and the profession of teaching more sensitively. Special skill areas and professional attitudes and perceptions of these individuals, who raise the future of a country and whose job is working on human, and their life-long learning tendencies which are considerably necessary in today’s world should be investigated carefully. According to Başbay, Ünver and Bümen (2009), ones of the most important goals of teacher training programs is that teachers develop positive attitudes towards this profession. Because, as also stated by Gürbüz and Kışoğlu (2007), positive attitude developed towards the profession is an important indicator of the success in that field. For this purpose, life-long learning tendencies of teacher candidates and students of pedagogic formation group and their attitude towards the profession, and whether or not these concepts differed depending on several variables were investigated in the present study.

Method: The present study was conducted in survey model to compare studying approaches of students from Turkish teaching department and students from Turkish Language and Literature department. “Survey models are research approaches aiming to describe a previously or currently existing situation in the way it exists” (Karasar, 2010:77). The sample of the study consisted of the fourth-year students studying at Kafkas University Faculty of Education Department of Social Sciences and Turkish Education and the fourth-year students studying at Faculty of Arts and Sciences Department of Turkish Language Literature and receiving pedagogical formation in the academic year of 2016-2017.

Results: It is possible to say that while mean scores of teacher candidates were at good level in “interest in profession” subscale of the attitude scale, interest of TLL students on the profession was higher with a slight difference. Mean scores of teacher candidates studying at both departments were high for “commitment to the profession” subscale of the attitude scale but commitment to profession was asserted to be higher again in TLL students with a slight difference. Mean scores of teacher candidates studying at both departments were at moderate level in “liking the profession” subscale but TLL students were asserted to like their profession more with a slight difference. Mean scores of teacher candidates studying at both departments were at good level in “believing in necessity of the profession” subscale of the scale, but it could be asserted that the status of TLL students to believe in necessity of the profession was higher with a slight difference. Mean scores of teacher candidates studying at both departments were at moderate level in “professional competency level” subscale, but professional competency of TLL students was higher with a slight difference. It can be told that mean scores of Mean scores of teacher candidates studying at both departments were at moderate level in “Scale of Life-long Learning Tendencies” but life-long learning tendencies of Turkish students were better with a slight difference.

When correlation coefficients were examined, the highest positive correlation was observed to be between liking the profession and believing in necessity of the profession ($r = .711^{**}$) subscales of the attitude scale. On the other hand, there was also a moderate positive correlation between the subscales of the attitudes scale. It was remarkable that these were between interest in profession and believing in necessity of the profession ($r = .630^{**}$), between interest in profession and commitment to the profession ($r = .586^{**}$), and between interest in profession and liking the profession ($r = .547^{**}$). It can be asserted that feelings and thoughts about the profession positively supported each other and if one increased, the other one also increased positively. In addition, the weakest negative correlation was observed to be between the commitment to the profession subscale of the attitude scale and life-long learning tendencies ($r = -.048$).

Life-long learning tendencies and attitudes towards the profession of Turkish teacher candidates and Turkish Language and Literature teacher candidates were determined to differ significantly in some subscales of the attitudes scale in terms of the variable of gender. The significant difference in the subscale of interest in profession was in favor of Turkish teacher candidates; and when mean scores were examined, this difference was in favor of female students. A significant difference was observed in favor of teacher candidates of both groups in the subscale of commitment to the profession. As mean scores were examined, it was remarkable that TLL students had higher mean scores compared to Turkish students. Furthermore, the significant difference in this subscale was in favor of female students in both groups. It was established that there was also a significant difference in the subscales of liking the profession and believing in necessity of the profession and this difference was in favor of

Turkish students in both subscales. When mean scores were examined, the difference was in favor of female students. In addition, any significant difference was not also found in terms of other subscales of the attitude scale and life-long learning tendencies scale.

A significant difference was determined in favor of the variable of department in interest in profession, commitment to the profession, and professional competency subscales of the attitude scale. This difference was observed to be in favor of TLL students. There was no significant difference in terms of the variable of department in other subscales of the attitude scale and the scale of life-long learning tendencies.

Significant difference was determined for the variable of age in commitment to the profession subscale of the attitude scale and scale of life-long learning tendencies. It can be asserted that while there was a significant difference in favor of Turkish students in commitment to the profession subscale, there was a significant difference in favor of TLL students in scale of life-long learning tendencies, and mean scores were in favor of 4th (27,28,29) group in both fields.

A significant difference was observed in favor of the variable of type of high school graduated in interest in profession, commitment to the profession, liking the profession, and professional competency subscales of the attitude scale. When mean scores were examined, this difference was detected to be in favor of general high school graduates for Turkish students in the subscale of interest in profession, again in favor of general high school graduates for Turkish students and Anatolian high school graduates for TLL students in the subscale of commitment to the profession. There was a significant difference only in favor of TLL students in the subscale of liking the profession. As mean scores evaluated, this difference was found to be in favor of Anatolian high school graduates. In the subscale of professional competency, a significant difference was also determined only in favor of TLL students. When mean scores were examined, this difference was again in favor of Anatolian high school graduates. In addition, there was no significant difference in favor of believing in necessity of the profession subscale of the attitude scale and for life-long learning tendencies.

Conclusion And Discussion: According to the results obtained from the present study, it is possible to assert that attitude levels of teacher candidates towards teaching profession are positive and well. Some studies supporting this result of the present study have been found (Çetinkaya, 2009; Terzi and Tezci, 2007; Özder, Konedrahi, and Zeki, 2010; Can, 2013). Their life-long learning tendencies were also determined to be at moderate level. However, contrary to this, literature involves studies indicating the results as “high level” (Ergün and Özata, 2016; Yılmaz, 2016; Oral and Yazar, 2015; Kılıç and Tuncel, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu and Alpan, 2017) and “low level” (Diker Coşkun and Demirel, 2012; Tunca, Şahin and Aydın, 2015) in terms of life-long learning tendencies. This result showed that TLL teacher candidates had a more positive attitude about the profession compared to Turkish teacher candidates. This situation may be explained by the opinion that TLL students might have developed a more positive professional approach because they receive pedagogical formation in the fourth year and just get engaged in internship applications. It is also can be explained by the fact that they are hardly appointed compared to Turkish teacher candidates. The fact that Turkish teacher candidates had better levels of life-long learning tendencies can be explained by constant and renewed applied and constructivist education in Faculties of Education. This is also associated with the opinion that Turkish teacher candidates know they will be a teacher from the moment they start the first year and they develop themselves accordingly.

Another result obtained from the study was whether or not there was a correlation between subscales (mid, mb, ms, mgi, miyd) of the attitude scale and life-long learning tendencies. According to results of the correlation analysis, there was a highly positive correlation between “liking the profession and believing in necessity of the profession” subscales of the attitude scale. On the other hand, a moderate positive correlation was also determined between “interest in profession and believing in necessity of the profession”, between “interest in profession and commitment to the job”, and between “interest in profession and liking the profession”. It is possible to say that feelings and thoughts about the profession positively supported each other and if one increased, the other one also increased positively. In other words, positive attitude towards the profession might have provided the profession to be loved in all aspects and students to develop a positive perspective. The weakest negative correlation was found between “commitment to the job” subscale of the attitude scale and “life-long learning tendencies”. Accordingly, attitudes of teacher candidates towards the profession might be asserted to increase as their life-long learning tendencies decreased. Besides, any significant difference was not determined between life-long learning tendencies and professional attitudes of teacher candidates in terms of other subscales. In contrast to the present finding, the study by Çam and Üstün (2016) revealed a moderately positive correlation between professional attitudes and life-long learning tendencies of teachers. In their study, Ayra and Kösterelioğlu (2015) determined a low positive significant correlation between life-long learning tendencies and professional competency perceptions of teachers. In the study by Özgür (2016) it was found that there was a significant, positive, and moderate correlation between competencies of teacher candidates in life-long learning and self-efficacy of information literacy.

Another result of the study was whether or not life-long learning tendencies and professional attitudes of Turkish teacher candidates and Turkish Language and Literature teacher candidates differed by the variable of gender. Life-long learning tendencies and professional attitudes of Turkish and Turkish Language and Literature

teacher candidates showed a significant difference in some subscales of the attitude scale in terms of the variable of gender. This difference might be asserted to be in favor of female students. In addition, there was no significant difference in the scale of life-long learning tendencies in terms of the variable of gender. Similar (Çam and Üstün, 2016; Oral and Yazar, 2015; Yaman and Yazar, 2015; Tunca, Şahin and Aydın, 2015) and different (Özçiftçi and Çakır, 2015; Dikmen, Yuvacı and Erol, 2017; Kılıç and Tuncel, 2015; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu and Alpan, 2017) results were found in studies on life-long learning tendencies. The results (Çapa and Çil, 2000; Pehlivan, 2008; Üstüner, Demirtaş and Cömert, 2010; Erdem, 2012; Çetinkaya, 2009; Terzi and Tezci, 2007; Aydın and Sağlam, 2012; Polat, 2013) supporting the result obtained in terms of attitude towards the profession were found.

In the light of results obtained in the study regarding whether or not life-long learning tendencies and professional attitudes of Turkish teacher candidates and Turkish Language and Literature teacher candidates differed in terms of the variable of department; there was a significant difference in interest in profession, commitment to the profession, and professional competency subscales of the attitude scale. This difference was observed to be in favor of TLL students. Literature review indicated the similar results (Polat, 2013). Any significant difference was not found in other subscales of the attitude scale and in the variable of department on behalf of scale of life-long learning tendencies. Some studies supporting the result obtained about life-long learning tendencies were encountered (Oral and Yazar, 2015; Kılıç, 2014).

According to the results obtained in the study concerning whether or not life-long learning tendencies and professional attitudes of Turkish teacher candidates and Turkish Language and Literature teacher candidates differed in terms of the variable of age, a significant difference was determined in commitment to the profession subscale of the attitude scale and in scale of life-long learning tendencies. It can be asserted that there was a significant difference in the behalf of Turkish students in commitment to the profession subscale and in the behalf of TLL students in life-long learning tendencies subscale and mean scores were in favor of 4th (27,28,29) group in both fields. According to the result, it was asserted that positive thoughts towards the profession increased for Turkish teacher candidates and positive thoughts about learning increased for TLL teacher candidates as their age increased. There are some studies with similar results (Erdem, 2012; Can, 2013; Kılıç, 2014; Ergün, and Cömert Özata, 2016). A study revealing a different result was found in the literature (Çam and Üstün, 2016).

According to the results obtained in the study about whether or not life-long learning tendencies and professional attitudes of Turkish teacher candidates and Turkish Language and Literature teacher candidates differed in terms of the variable of type of high school graduated; a significant difference was observed in interest in profession, commitment to the profession, liking the profession, and professional competency subscales of the attitude scale. Literature involves results on the contrary of this result (Çetinkaya, 2009; Terzi and Tezci, 2007; Polat, 2013; Can, 2010). This difference was determined to be in favor of general high school graduates for Turkish students and Anatolian high school graduates for TLL students in the subscale of interest in profession. In the subscale commitment to the profession, it was also in favor of general high school graduates for Turkish students and in favor of Anatolian high school graduates for TLL students. A significant difference was observed only in favor of TLL students in the subscale of liking the profession. This difference was determined to be also in favor of Anatolian high school graduates. In subscale professional competency, there was a significant difference only for TLL students. This difference was in favor of Anatolian high school graduates. Moreover, any significant difference was not found in favor of believing in necessity of the profession subscale of the attitude scale and life-long learning tendencies. In the literature, some studies supporting the result about life-long learning tendencies have been found (Yaman and Yazar, 2015; Dikmen, Yuvacı and Erol, 2017; Yılmaz, 2016).

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları

Perspectives on Social Studies Teacher Candidates' Metaphor Perceptions for Culture and Identity Concept

Şule ERDİLMEN OCAK

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
s.erdilmen@atauni.edu.tr

Erol ÇİYDEM

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Felsefi Temelleri
eciycdem@kastamonu.edu.tr

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN*

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
emindivanli@atauni.edu.tr

Atf: Edilmen-Ocak, Ş., Çiğdem, E., & Mindivanlı-Akdoğan, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 59-71.

Özet

Kimlik, “İnsanların kim olduklarıyla ve toplumsal dünyayla ilgili olarak iletişim ve dil aracılığıyla kurdukları düşünceler bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır. Farklı birçok tanımlanan kültür ise “bir topluluğun yaşamını sürdürmesinde uyum ve dayanışmayı sağlayacak, kişiler arasında iletişimi kuracak kurumları; yaşamı anlamlandırırken başvurulacak değerler, kurallar ve inançlar dizgesini içeren yapı” olarak ifade edilmektedir. Bu kavramlar toplumsal yaşamda bireylere aidiyetlik duygusu kazandıran başlıca faktörler arasındadır. Nitekim bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin “kimlik ve kültür” kavramlarına yönelik algıları ve bu algılarında hangi kaynakların etkili olduğu, onların söz konusu kavramlara yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Metaforlar, soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesini sağlamakta ve böylece öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda soyut bir kavram olan “kültür ve kimlik” hakkında geliştirilmesi beklenen metaforlar, bu kavramlara yönelik algıyı ve bu algının oluşumundaki muhtemel sebepleri ortaya koyacaktır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde I., II., III. ve IV. sınıflarda öğrenim gören öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kimlik ve Kültür Metaforları Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra içerik analizleri de yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik olarak en çok “gelişen bir varlık” kategorisinde metafor ürettikleri görülmüştür. Kimlik kavramında ise oluşturulan metaforlar kimliğin milli olarak algılanmadığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler; kültür, kimlik, metafor

Abstract

Identity is defined as "the totality of the minds that people establish through communication and language concerning who they are and the social world". The culture which many different definitions are made is "a structure containing the institutions that will provide harmony and solidarity to maintain the life of a community, communicate between persons; containing the values, rules and beliefs to be applied when making sense of life". These concepts are among the main factors that contribute to the sense of belonging to the individual in social life. As a matter of fact, in this study, it has been tried to determine the perceptions of the university students about the concepts of "identity and culture" and the sources which are influential in these perceptions through the metaphors that they developed towards the related concepts. Metaphors enable concrete concepts and visualization of abstract concepts in their minds, thereby increasing the motivation to learn by allowing the learned knowledge to remain in the mind longer and easier to remember. In this context, the metaphors that are expected to be developed on the abstract concept of "culture and identity" will reveal the perception of these concepts and the possible causes of this occurrence. The sample of the research consists of 408 students studying in I., II., III., and IV. classes in the department of Social Sciences Teaching in Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty in 2014 year. The "Identity and Culture Metaphors Questionnaire" developed by the researcher was used to collect the data. Descriptive statistics as well as content analysis have been made in the analyze of the data. In end the study, it was seen that teacher candidates produces metaphors in the category of “developing asset” most fort he concept of culture. The metaphors created in the concept if identity have shown that the identity is not perceived as national.

Keywords; culture, identity, metaphor.

* Sorumlu yazar (Corresponding author)

GİRİŞ

Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütününe kültür denir. Kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan farklı kılar. Kültür, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır.

Bilim adamları kültür kavramını tüm toplumsal grupları düzenleyen organik kuralları, düşünsel eğilimleri ve sanatları, gelenek, görenek, inanç ve adetleri, aletleri ve tüketim maddelerini, ahlaksal kuralları, insanların gerçekleştirdiği yetenek ve alışkanlıkları içine alan bütünsel bir olgu olarak tanımlamaktadırlar.

Kültürün Özellikleri:

Kültür görelidir. Yani her toplumun kendine özgü kültürü vardır.

Kültür tarihseldir. Geçmişten günümüze süregelen bir süreçtir.

Kültür insan eseridir. İnsanlar hem kültürü oluştururlar hem de kültürden etkilenirler.

Kültür durağan değildir. Zaman içinde değişir. Maddi öğeler daha hızlı değişir. Ayrıca her toplumda kültürel değişim hızı birbirinden farklıdır

Latince “idem” kökünden gelen “kimlik (identity)” kavramının uzun bir tarihi olduğu halde, 20. yüzyıla kadar popüler bir kavram olarak kullanıldığı söylenemez (Marshall, 2009:405). İçinde bulunan 21. yüzyılda ise kimlik, çağdaş hayatın tartışmalı yönlerini aydınlatmaya, kavramaya ve incelemeye yarayan bir prizma haline gelmiştir (Bauman, 2011). Toplumsal analize konu olan yerleşik meseleler “kimlik” ekseninde dönmeğe olan söyleme uymak için farklı biçimde yeniden ele alınmakta ve düzenlenmektedir (Bauman, 2011). Kimlik toplumsal anlamda, simgesel etkileşimciliğin tanımıyla insanların kim olduklarıyla ve toplumsal dünyayla ilgili olarak iletişim ve dil aracılığıyla kurdukları düşünceler bütünüdür (Tüba, 2011:720). Başka bir tanıma göre ise, kimlik; kişinin toplum içindeki rolünü ve konumunu açık biçimde anlamasına olanak veren, başkalarının tanınması ile kendini tanımlaması arasındaki ilişki sürecinde belirginleşen, toplumsal ve kültürel ilişkisi belirleyen tutumun kaynağı olan kavramdır (Tüba, 2011:720).

21. yüzyıl; ortaya çıkan siyasi, ekonomik toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle bireylerin yaşam biçimlerinin köklü biçimde değişime uğradığı bir zaman dilimi olmayı sürdürmektedir. Kimliklerin sabit bir durum olmadığı göz önüne alındığında, yaşanan değişimler kimlik yapılarını da değiştirmektedir. Kimliklerin belirlenmesinde etkin olan değerlerin zaman içinde önemini kaybetmekte, onların yerini farklı değerler doldurmaktadır. Ya da boşalan değerlerin yeri dolmadığı takdirde kimlik bunalımları, kimlik kargaşaları gibi durumlar ortaya çıkmaktadır ki, bunlar içinde bulunan 21. yüzyıla özgü kavramlardır. Ben kimim? Hangi kültüre aitim? gibi sorulara verilen cevaplar nesilden nesile değişmeye başlamıştır.

Bireylerin kimlik ve kültür algılarının bilinmesi toplumsal yapıların daha iyi anlaşılmasını olanaklı hale getirecektir. Kimlik ve kültür algısının belirlenmesinde bireyler tarafından geliştirilen metaforlar ayrı bir öneme sahiptir. Metafor kelime olarak, Grekçe “Metapherein” kelimesinden türetilmiş olup, “Meta” (değiştirmek) ve “pherein” (taşımak) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005:172). Metafor günümüzde, daha ziyade söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, Metafor kullanımı genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmalar göstermişirki metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998:14).

Metaforlar öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olarak soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesini sağlamak ve böylece öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Eğitim yönetiminde metaforlar müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede, öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Son yıllarda, dünyada olduğu gibi ülkemizde de metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu, inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına yönelik olarak ilginin arttığı görülmektedir (Çelikten, 2006:270). Bu ilgi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da kendisini göstermektedir. Ülkemizdeki eğitim ve öğretim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda metafor üzerine öğrencilerin okulu algılamaları (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999), öğretmen adaylarının öğretmen kavramına bakış açıları (Cerit, 2008; Ocak ve Gündüz, 2006; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, 2005), öğretmen eğitim programları (Oğuz, 2005), düşünme ve öğrenme yaklaşımı (Arslan ve Bayrakçı, 2006) ve coğrafya kavramı (Öztürk, 2007) gibi çok farklı konularda araştırmalar yapılmıştır. Yine Koçak, Aydın & Subaşı (2016)’nın üstün yetenekli çocuklarla yaptıkları metafor çalışmasında “bilim insanı”na yönelik metaforlar üretilmesi istenmiştir. Metafor çalışmalarının fen bilimleri ve sosyal bilimlerin her alanında çeşitli kavramlara yönelik algıları belirlemek için kullanıldığı yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada da kültür ve kimlik kavramları ele alınmış ve çalışmanın amacı yüksek öğretim öğrencilerinin “kültür” ve “kimlik” kavramı hakkındaki algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Kültür kavramı hakkında geliştirilen metaforlar nelerdir?
2. Kültür kavramı hakkındaki geliştirilen metaforların ortak özellikleri nelerdir?
3. Kültür kavramına yönelik geliştirilen metaforların, çeşitli değişkenler açısından dağılımı nasıldır?
4. Kimlik kavramı hakkında geliştirilen metaforlar nelerdir?
5. Kimlik kavramı hakkındaki geliştirilen metaforların ortak özellikleri nelerdir?
6. Kimlik kavramına yönelik geliştirilen metaforların, çeşitli değişkenler açısından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu kavramların ne olduğu kadar insanlar tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı da çok önemlidir. Nitekim insanların kavramlara, durumlara yükledikleri anlamlar gerçeğe yakın olduğu kadar yanlış ve eksik de olabilmektedir. Bu nedenle tümüyle yabancı olmadığımız, ancak tam anlamını da kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültür ve kimlik kavramları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olup olmadıklarını belirleyerek ilgili kavramlara odaklanmak temel amacımız olduğundan, çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı I, II, III ve IV. sınıfta öğrenim gören 138'si kız, 270'i erkek olmak üzere toplam 408 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Daha çok nitel çalışmalarda tercih edilen bu örnekleme türü kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi içerdiği konular itibarıyla öğrencilere kültürü tanıtan ve anlatan ve onlara bir kimlik kazanmaları için yol gösterici bir niteliğe sahip olan bir ortaokul dersidir. Bu nedenle bu dersi öğretmeye namzet olan öğretmen adayları üzerinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılırken amaç elde edilen verileri evrene genellemek değil, üzerinde araştırma yapılan durumu derinlemesine betimlemektir (Ekiz, 2009).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören I., II., III. ve IV. sınıf öğrencilerinden "Kültür..... gibidir; çünkü, "Kimlik..... gibidir; çünkü" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Böylece kültür ve kimlik kavramlarına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları metaforlar tespit edilmiştir. Kültür ve kimlik kavramlarından yola çıkılarak öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmadan 1 ders saati içerisinde metafor oluşturmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin herhangi bir uzman kişinin ve arkadaşlarının etkisinde kalmadan özgün birer metafor oluşturmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada toplam 408 öğrenciden metafor oluşturmaları istenmiştir. Dağıtılan formları eksik dolduran veya metafor yazıp benzetme açıklamasını yapmayan öğrenciler ile oluşturduğu metaforlarda birden çok tasvirin yapıldığı metaforlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu eleme sonucunda kültür kavramı için 303, kimlik kavramı için ise 259 geçerli metafor üretilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamına dahil edilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiş ve her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesi hesaplanmıştır.

408 kişinin katılımıyla hazırlanan bu çalışmada öğretmen adaylarının 55'i kültür (geçerli metafor sayısı 303), 149'u ise kimlik metaforuna (geçerli metafor sayısı 259) cevap vermemiştir. Kayıp veri olarak kimlik metaforunun sayısının oldukça yüksek olması, katılımcıların kimlik kavramı hakkında net bir bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Nitekim kimlik metaforunu yanıtlamayan katılımcıların bazıları bu metaforun ne demek olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Geçerli metaforlar belirlendikten sonra her iki kavram için de içerik analizi yapılarak metaforlar belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Kategoriler belirlenirken kodlayıcı güvenilirliği çalışması kapsamında, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (güvenirlilik=görüş birliği/ görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyum oranının 0.89 olduğu tespit edilmiştir.

Yine yapılan bu çalışmada ilgili metaforlara verilen cevaplarla "cinsiyet, yaş, sınıf, yaşanılan bölge, anne ve baba eğitim durumu, mesleği ve ailenin eğitim durumu" değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığına da SPSS programıyla bakılmış, ancak bu değişkenlerle "kültür ve kimlik" metaforlarına verdikleri cevaplar arasında bir bağlantı olmadığı da görülmüştür. Değişkenler ile metaforlar arasında bir bağlantı bulunamamasına rağmen, cinsiyet, yaşanılan bölge ve sınıf değişkenleri için elde edilen veriler çalışmada sunulmuştur.

Oluşturulan bu metaforlar alfabetik sıraya ve bölümlerine göre listelenerek her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesi tablo haline getirilerek gösterilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS programı aracılığıyla betimsel analiz ve kategorilerin oluşturulması için ise içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

408 öğrencinin katılımıyla hazırlanan bu çalışmada öğretmen adaylarının 55'i kültür, 149'u ise kimlik kavramlarına cevap vermemiştir. Kayıp veri olarak kimlik kavramında sayının oldukça yüksek olması, katılımcıların kimlik kavramı hakkında net bir bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Nitekim kimlik kavramına bir metafor üretmeyen katılımcıların bazıları bu kavramın ne demek olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kimlik kavramına yönelik metafor geliştiremedeki sebepleri arasında ya bu kavramın hassasiyeti ya da öğrencilerin kavram hakkında fikir sahibi olmamaları önemli bir ihtimaldir.

Öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar ve bu metaforların çeşitli değişkenler açısından yapılandırılmış tabloları Tablo 1,2,3,4,5'te verilmiştir. Tablo 1'de "kültür" kavramı için belirlenmiş olan metaforlar yer almaktadır.

Tablo 1.

Kültür Kavramı için üretilen metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Ağaç	8	Elbise	1	Mantar	1
Ahlaki toplum	1	Elmas	2	Merdiven	1
Aile	7	Emek	1	Meyve	2
Aitlik	1	Ev	3	Milletin Aslı	1
Akarsu	3	Evin temeli	1	Miras	9
Alış-veriş	1	Farklılık	1	Moda	1
Ana sütü	1	Geçmiş	2	Mozaik	1
Anne-baba	5	Geçmiş, Gelecek	2	Mücadele	1
Araba	1	Gelenek Görenek	5	Namus	1
Aşure	1	Geniş Yapraklı Ağaç	1	Nefes	2
Ayrt Edici Özellik	1	Giyim-Kuşam	2	Okyanus	3
Ayna	5	Gökkuşağı	4	Olmayan	1
Babaanne-Dede	1	Güçlerin Gıdası	1	Orman	2
Bavul	1	Hamur	2	Öğretmen	1
Ben	1	Hard disk	1	Ölümsüzlük	1
Benlik	3	Hava	2	Örümcek Ağı	1
Bilgi	1	Hayat	11	Para	3
Bilgi Birikimi	1	Hayatımızı Şekillendiren Kural	1	Paylaşma	1
Bina	1	Hazine	2	Renkler	2
Birikim	1	Her şey	8	Roman	1
Bitki Tohumu	1	Işık	1	Sanat	1
Bizi Biz Yapan Değerler	1	İç Deniz	1	Sarılmak	1
Boş Bir Fıçı	1	İnsan	14	Sarmaşık Çiçeği	2
Buğday	1	İnsan Beyni	1	Saygınlık	1
Bulaşıcı Hastalık	2	İnsanın Benimsediği Değerler	1	Seyyah	1
Bütünleştirici Bir Olgu	1	İnsanın Değerleri	2	Sınav	2
Canlı Bir Organizma	1	İnsanın Hayat Damarı	1	Sonsuzluk	1
Canlı Varlık	1	İnsanın Kendisi	2	Su	11
Coğrafya	2	İnsanın Kişiliği	1	Süreç	1
Çam ağacı	1	İnsanın Yaptığı Her Şey	1	Şehir	1
Çevreden Edindiklerimiz	1	İnsanın Yarattığı Her Şey	2	Tarih	4
Çiçek	3	İnsanlık Birikimi	1	Tarz	2
Çocuk	1	İp	1	Toplum	3
Davranış	2	Kalıp	1	Toplumun Kalbi	1
Değerler	3	Kalp	2	Toplumun Varoluşu	1
Değişken	2	Karakutu	1	Toprak	1
Deniz-Okyanus	3	Kaybedilen Değer	2	Türk Kahvesi	1
Devlet	2	Kendini Bilmek	1	Türlü (yemek)	2
Dil	2	Kıyafet	2	Ülkenin Marşı	1
Dil, Gelenek, Görenek	1	Kız Kardeş	1	Ülkenin Zenginliği	1
Donanım	1	Kimlik	6	Varlık	1
Düğün	1	Kişinin Kimliği	1	Vatan	1
Dünya	4	Kitap	1	Yapı Taşı	1
Ekin ekmek	3	Kuş	2	Yaşam	18

Ekmek	2	Lezzet	1	Yaşam Biçimi	7
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Ekmek-su	1	Maddi Manevi Değer	2	Yaşanılan Yer	2
		Makine	1	Yemek	4
Toplam					140

Tablo 1’de görüldüğü gibi kültür kavramı için toplam 140 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar arasında frekansı en fazla olan “yaşam” (18) metaforu olmuştur. Bu metaforu 14 frekans ile “insan” metaforu takip etmiştir. Bu metaforlar öğretmen adaylarının metaforlara yönelik yaptıkları açıklamalar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmıştır. Kültür kavramı için belirlenen kategoriler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Kültür metaforları için belirlenen kategoriler ve bu kategorilerin ifade edilme sıklığı

Kültür Metaforu Kategorileri	f	%
Aidiyet	1	0,3
Ayırt Edici	31	10,2
Bütünleştirici	2	0,6
Değer	27	8,9
Etkileşim	24	7,9
Farklılıkları barındıran	39	12,8
Gelişen Bir Varlık	60	19,8
Kapsayıcı	27	8,9
Ortak Bir Geçmiş	38	12,5
Tutucu	2	0,6
Vazgeçilmez	27	8,9
Yansıtıcı	22	7,2
Yanılgı	3	0,9
Toplam	303	100

Tablo 2’de görüleceği gibi kültür kavramı için üretilen metaforlarda en yüksek kategori olarak 60 metaforla (%19,2) “gelişen bir varlık” kategorisini görmek mümkündür. Bu kategorinin ardından 39 metaforla (%12,8) “farklılık” kategorisi, 38 metaforla (%12,5) “ortak bir geçmiş” kategorileri yer almaktadır. İlk üç sırayı takiben sırayla “ayırt edici” (31/%10,2), değer (27/%8,9), kapsayıcı (27/%8,9), vazgeçilmez (27/%8,9), etkileşim (24/%7,9), yansıtıcı (22/%7,2) kategorileri sıralamada yer almaktadır. Kültür kavramı metaforları arasında en düşük orana sahip olan kategorileri ise tutucu (2/%0,6), bütünleştirici (2/%0,6) ve son sırada tek bir metaforla aidiyet (%0,3) metaforu bulunmaktadır. Bu kavrama yönelik olarak yanılgı içeren metaforların sayısı ise 3(%0,9)’tür.

Kültür kavramı için üretilen metaforları kategorilere ayırmamızı sağlayan açıklamalar aynı ölçme aracı vasıtasıyla alınmıştır. Örneğin;

Gelişen bir varlık:

- “Ağaç gibidir, zamanla büyür gelişir” (Ö6).
- “İnsan gibidir, doğar, büyür ve ölür” (Ö11).
- “Canlı bir organizma gibidir, gelişir ve değişir” (Ö162).
- “İnsan beyni gibidir, gelişir” (Ö 142).

Farklılıkları barındırır:

- “Düğün gibidir, farklı hal ve hareketler, giyinişler vardır”(Ö124).
- “Bavul gibidir, içine çok şey sığdırırsın” (Ö43).
- “Türlü yemek; karışıktır, içinde her şey vardır” (Ö348).

Ortak bir geçmiş:

- “Miras gibidir, geçmişe dayanır” (Ö14).
- “Sarılmak gibidir, toplumun ortak duygu ve düşünceleridir” (Ö102).

Etkileşim:

- “Bulaşıcı hastalık gibidir, yayılmacıdır” (Ö74).
- “Dil gibidir, milleti temsil eder”(Ö26).

Ayırt edici unsur:

- “Elbise gibidir, millete özgüdür, değişkenlik gösterir”(Ö76).

Kapsayıcı:

- “Hard disk gibidir, içinde her türlü kaynak ve veri bulunur”(Ö139).
Vazgeçilemez:
- “Namus gibidir, kaybedersek benliğimizi de kaybederiz”(Ö18).
- “Ekmek/su gibidir, yaşamsal ihtiyaçlar kadar gereklidir”(Ö281).

Yanılgılar:

- “Olmayan bir şey gibidir, evrensel değildir”.
- “Sarmaşık gibidir, çok çeşitli kavramları vardır”.
- “Su gibidir, değişim ve gelişimdir”.

Yukarıda ifade edilen metafor açıklamalarından da anlaşılacağı gibi açıklamalar üretilen metaforun en temel özelliği ile açıklanmıştır. Bir bavuğun her şeyi içine alabilmesi, namusun bir insan için kaybedilmemesi gereken önemli bir unsur olması gibi. Yanılgı olarak ayrılan metaforlarda ise ya yapılan açıklama tam olarak anlaşılammış ya da metaforla açıklama birbiriyle uyuyşmamaktadır.

Tablo 3.

Cinsiyet değişkenine göre kültür metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Aidiyet	-	1	1
Ayırt Edici	13	18	31
Bütünleştirici	1	1	2
Değer	6	21	27
Etkileşim	14	10	24
Farklılık	22	17	39
Gelişen Bir Varlık	36	24	60
Kapsayıcı	19	8	27
Ortak Bir Geçmiş	19	19	38
Tutucu	1	1	2
Vazgeçilmez	14	13	27
Yansıtıcı	11	11	22
Yanılgı	1	2	3
Toplam	157	146	303

Kültür kavramına ilişkin üretilen metaforlar çalışmada çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Tablo 3’te kültür kavramı için kadın ve erkek öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar yer almaktadır. Bu değişkene göre hem erkek (36) hem kadın (24) öğrencilerde en çok seçilen kategori “gelişen bir varlık” kategorisi olmuştur. “Ortak bir geçmiş” (19) ve “yansıtıcı” (11) kategorileri için her iki guruptan da eşit sayıda metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar ile kategoriler arasında cinsiyet açısından en büyük farklılığın olduğu kategori ise değer kategorisi olmuştur. Bu kategoride erkek öğrenciler 6 metafor üretmelerine rağmen, kız öğrenciler 21 metafor üretmişlerdir.

Tablo 4’te bölgeler bazında kültür metaforuna yönelik oluşturulan kategorilerin dağılımı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Doğu Anadolu Bölgesi’nden oldukları için her kategoride bu bölgede yaşayan öğrencilerin oluşturduğu metaforlar yüksek sayıda görünmektedir. Ancak sayı az dahi olsa Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan öğrencilerin %22,7 (10)’u kültürü “gelişen bir varlık” olarak değerlendirmişlerdir. Yine aynı bölgede yaşayan öğrencilerin %15,9 (7) ile oluşturdukları ikinci kategori ise “ayırt edici” kategorisi olmuştur. Karadeniz Bölgesinde yaşayan öğrencilerin oluşturdukları metaforlarda ise birinci sırayı %25 (6) “ortak bir geçmiş” kategorisi almışken, ikinci sırayı %20,8 (5) ile “vazgeçilmez” kategorisi almıştır. Akdeniz Bölgesi’nde yaşayan öğrencilerin en yüksek sayı ile katıldıkları kategori Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan öğrencilerde olduğu gibi %35 (7) “gelişen bir varlık” ategorisini olmuştur. Diğer bölgelerde kategoriler arasındaki dağılım daha homojen şekilde gerçekleşmiştir.

Tablo 4.

Yaşanılan bölge değişkenine göre kültür metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Yaşanılan Bölge							Toplam
	Doğu Anadolu B.	Güneydoğu Anadolu B.	İç Anadolu B.	Karadeniz B.	Akdeniz B.	Ege B.	Marmara B.	
Aidiyet	1	0	0	0	0	0	0	1
Ayırt Edici	18	7	1	0	2	2	1	31
Bütünleştirici	1	1	0	0	0	0	0	2
Değer	18	5	1	2	0	1	0	27
Etkileşim	14	2	3	1	1	1	2	24
Farklılık	24	3	1	2	3	2	4	39
Gelişen Bir Varlık	37	10	2	4	7	0	0	60
Kapsayıcı	16	5	1	1	4	0	0	27
Ortak Bir Geçmiş	25	5	0	6	1	1	0	38
Tutucu	2	0	0	0	0	0	0	2
Vazgeçilmez	16	4	0	5	0	0	2	27
Yansıtıcı	13	2	0	3	2	0	2	22
Yanılgı	3	0	0	0	0	0	0	3
Toplam	188	44	9	24	20	7	11	303

Çalışmada belirlenen bir diğer değişken ise sınıftır. Tablo 5’te bu değişken ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf değişkenine göre kültür metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Sınıf				Toplam
	1.	2.	3.	4.	
Aidiyet	0	0	0	1	1
Ayırt Edici	4	7	16	4	31
Bütünleştirici	0	0	2	0	2
Değer	14	4	8	1	27
Etkileşim	8	5	7	4	24
Farklılık	12	4	15	8	39
Gelişen Bir Varlık	22	13	16	9	60
Kapsayıcı	7	4	8	8	27
Ortak Bir Geçmiş	13	8	12	5	38
Tutucu	0	1	1	0	2
Vazgeçilmez	9	3	10	5	27
Yansıtıcı	5	5	12	0	22
Yanılgı	0	0	3	0	3
Toplam	94	54	110	45	303

Tablo 5 incelendiğinde “gelişen bir varlık” kategorisinin 1., 2. ve 4. sınıflarda birinci sırayı aldığı görülmektedir. 3. sınıflarda birinci sırayı 16 metaforla “gelişen bir varlık” ve “ayırt edici” kategorileri paylaşmaktadır. “Değer” kategorisi 1. sınıflarda 14 metaforla ikinci sırada yer alırken, 4. sınıflarda bu kategoriye yönelik metafor geliştiren öğrenci sayısı 1’dir. “Ortak bir geçmiş” kategorisine yönelik 1. (13) ve 3. (12) sınıflarda oldukça yakın sayıda metafor üretilmişken, 2. (8) ve 4. (5) sınıflarda bu kategori için geliştirilen metafor sayısı daha azdır. “Ayırt edici” (16) ve “yansıtıcı” (12) kategorileri için de en fazla metafor 3. sınıfta üretilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yapılan bu çalışmada metafor üretilmesi istenilen bir diğer kavram “kimlik”tir. Öğretmen adayları bu kavram için de çok sayıda metafor üretmişlerdir. Ancak kültür kavramına nazaran bu kavrama yönelik oluşturulan metafor sayısı daha azdır. Kimlik kavramı için oluşturulan metafor listesi Tablo 6’da gösterildiği gibidir.

Tablo 6.

Kimlik kavramı için üretilen metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Adres	1	Geçmiş	2	Okul	1
Ağacın Kökü	1	Gelecek Nesil	1	Olma	1
Ağaç	3	Gemi	1	Organizma	1
Ağaç türü	1	Gömlek	1	Ödül	1
Ahlak	1	Güneş	1	Öz benlik	1
Aidiyet	1	Hafıza	1	Özgürlük	2
Aile	4	Hava	1	Parmak İzi	1
Aldatma	1	Hayat	5	Portakal	1
Anahtar	1	Hürriyet	1	Prensip	2
Anayasa	1	İrk-soy	2	Renk	1
Arayış	1	İç Dünya	1	Resim	3
Ay	1	İnsanın Yansıması	2	Rol	2
Ayna	24	İnsanın Yurdu	1	Ruh	1
Bağımsızlık	3	İnsanlık	1	Saygınlık	2
Barkod	1	İsim	3	Sima	1
Belge	1	Kafa	1	Statü	3
Ben	4	Kafa Kağıdı	1	Su	4
Benlik	7	Kalem	1	Şahsiyet	1
Beyaz	2	Karakter	4	Şifre	1
Bilgisayar	1	Kazanımlar	2	Tablo	1
Birey	1	Kendimiz	1	Tahta	1
Biz	3	Kendimizi Bulma	1	İçi Görünmeyen kutu	1
Boş Havuzu Doldurmak	1	Kendini Aşma	1	İnsan	9
Boş Kağıt	1	Kendini Gerçekleştirme	1	İnsanın Kişiliği	1
Boşluk	1	Kendini Kabullenme	1	İnsanın Kendisi	1
Çamur	1	Kendini Tanıtma	1	İnsanın Özü	1
Davranış	1	Kim Olduğumuz	1	İnsanın Resmi	1
Değer	1	Kimlik	2	Tanınmaz	1
Değer Kazandırmak	1	Kişi	4	Tanıtım	2
Değişik Hayatlar	1	Kişilik	23	Tapu	2
Deniz	1	Kişisel Bilgi	2	Tarihi Eser	1
Dış Görünüm	2	Koku	1	Taşıma	1
Din	1	Kredi Kartı	1	Toprak	1
Doğa	2	Kutu	1	Tutumlarımız	1
Elbise	4	Kültür	4	Ulus	1
Esirlik	1	Künye	1	Var Olma	7
Eş	1	Levha	1	Vatan	2
Etiket	6	Makine Jakı (giriş bölmesi)	1	Yarısı Boş Bardak	1
Fark	2	Maske	1	Yaşam Tarzı	3
Farkındalık	1	Meyve	2	Yazdığın Yazı	1
Farklılık	2	Nefes	3	Yüz	1
Fitrat	1	Nüfus Cüzdanı	4	Tanınma	1
				Toplam	126

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere kimlik kavramı ile ilgili olarak öğretmen adayları tarafından 126 farklı metafor geliştirilmiştir. Kimlik kavramında en fazla üretilen metafor “ayna” olmuştur. Aynı sayıda kişiye sorulmasına rağmen kimlik kavramına yönelik üretilen anlamlı metafor sayısının az olmasını, uygulamaya katılan kişiler bu kavramı tam olarak tanımlayamamaları şeklinde açıklamışlardır. Kimlik kavramı için oluşturulan 126 farklı metafor, yapılan açıklamalar doğrultusunda çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler Tablo 7’de gösterildiği gibidir:

Tablo 7.

Kimlik metaforları için belirlenen kategoriler ve bu kategorilerin ifade edilme sıklığı

Kimlik Metaforu Kategorileri	f	%
Aitlik	4	1,5
Ayırt edici	25	9,6
Değerli	10	3,8
Geçmişini yansıtan	12	4,6
Kapsayıcı	5	1,9
Kişiyeye özgü	129	49,8
Resmî belge	9	3,5
Sınırlandırıcı	5	1,9
Statü	11	4,2
Şekillendiren	16	6,2
Toplumaya özgü	7	2,7
Vazgeçilmez	15	5,8
Yön veren	4	1,5
Yanılgı	7	2,7
Toplam	259	100

Kimlik kavramı için metafor oluşturan 259 öğretmen adayından 129'unun (%49,8) kimlik tanımı (benzetmesi) kişiyeye özgü kategorisinde yer almıştır. Bu durum adayların kimliği bireysel bir nitelik olarak gördüklerini göstermektedir. Kategorileri bazında metaforlara yönelik yapılan açıklamaların bazıları şu şekildedir:

Kişiyeye özgü kategorisi:

- "Esirlik gibidir, insanın kişiliğinin dışına çıkması zordur"(Ö5).
- "Koku gibidir, sahibini yansıtır"(Ö26).
- "Meyve gibidir, ağacı ne kadar iyiyse meyvesi o kadar olgun olur"(Ö151).
- "Endemik bitki gibidir, kişiler arasında farklılık gösterir"(Ö214).
- "Kazanımlarımızdır, hayatımız boyunca edindiğimiz özelliklerdir" (Ö3).

Yansıtıcı kategorisi:

- "Eş gibidir, kendini başkasında görmez. Hani insan nasıl düşünürse karşısındakini de öyle görür ya, bunun gibi bir şey" (Ö56).
- "Ayna gibidir, kendini yansıtır" (Ö 8, 17, 33, 52, 57,97, 116, 117) .
- "Ayna gibidir, insanı yansıtır"(Ö 175,191).
- "Ayna gibidir, hayata bakış açımızı yansıtır" (Ö72).

Yön veren kategorisi:

- "Gemi gibidir, dümeni ne yöne çevirirsek o yöne gideriz" (Ö88).

Sınırlandırıcı kategorisi:

- "Anayasa gibidir, bakınca kurallarını görürsün" (Ö236).
- "Tasma gibidir, insanlar günümüzde insanlığın ne olduğunu bilmezler, onlar için kimlik bir tasmadır" (Ö348).

Kapsayıcı kategorisi:

- "Bilgisayar gibidir, her şeydir"(Ö43).

Değerli Kategorisi:

- "Vatan gibidir, kutsaldır" (Ö122).

Yanılgılar:

- "Aidiyet gibidir, meşruyet aracı olması açısından farkındalık kazandırır" (Ö30).
- "Arı gibidir, baldan tatlıdır" (127).
- "Bağımsızlık gibidir, benliğimizdir" (Ö329).
- "Kalem gibidir, varsa sen de varsın" (Ö29).

Kimlik kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler incelendiğinde dikkat çekici bir sonuç da kimlik kavramına "millî" olarak bakanların sayısının oldukça düşük olmasıdır. Kimlik kavramını "kişiyeye özgü" olarak tanımlayanların sayısı 259 kişi arasından 129 iken "topluma-millete özgü" olarak tanımlayanların sayısı yalnızca 7 (2,7)'dir. Buradan çıkarılacak bir diğer sonuç "kültür" ve "kimlik" kavramlarını birbirleriyle bağlantılı kavramlar olarak görmemeleridir. Yani katılımcıların büyük bir kısmı "kültürel kimlik" kavramına ya inanmamakta ya da bu iki kavramı birbirinden bağımsız olarak düşünmektedirler.

Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları kimlik kavramına ilişkin metaforlar da çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre kimlik metaforu kategorileri Tablo 8’de verildiği gibidir.

Tablo 8.

Cinsiyet değişkenine göre kimlik metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Aitlik	2	2	4
Ayırt Edici	12	13	25
Değerli	5	5	10
Geçmiş Yansıtan	7	5	12
Kapsayıcı	4	1	5
Kişiyeye Özgü	69	60	129
Resmi Belge	3	6	9
Sınırlandırıcı	2	3	5
Statü	5	6	11
Şekillendiren	8	8	16
Topluma özgü	5	2	7
Vazgeçilmez	5	10	15
Yön Belirten	2	2	4
Yanılğı	4	3	7
Toplam	133	126	259

Tablo 8’den anlaşılacağı gibi kategoriler içerisinde en yüksek sayıya sahip olan “kişiyeye özgü” kategorisi cinsiyet değişkeninde de “kadın (60)/erkek (69)” her iki grupta da en yüksek sayıda çıkmıştır. Birinci sırada yer alan kişiyeye özgü kategorisini erkeklerde de (12) kadınlarda da (13) “ayırt edici” kategorisi takip etmektedir. Erkek ve kadınlarda oluşturulan metaforlar diğer kategorilerde birbirine çok yakın sayılarda oluşturulmuştur. Ancak “vazgeçilmez” kategorisinde kadınlar tarafından 10 metafor oluşturulmasına rağmen bu sayı erkeklerde 5 olarak kalmıştır.

Çalışmada kimlik metaforları incelenirken verileri alınan bir diğer değişken ise yaşanan bölge olmuştur. Tablo 9’da yaşanan bölge değişkenine göre kimlik metaforuna yönelik oluşturulan kategorilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 9.

Yaşanan bölge değişkenine göre kimlik metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Yaşanan Bölge							Toplam
	Doğu Anadolu B.	Güneydoğu Anadolu B.	İç Anadolu B.	Karadeniz B.	Akdeniz B.	Ege B.	Marmara	
Aitlik	3	0	0	0	0	0	1	4
Ayırt Edici	15	2	1	0	4	1	2	25
Değerli	5	1	0	1	2	1	0	10
Geçmiş Yansıtan	6	3	0	1	2	0	0	12
Kapsayıcı	4	0	0	0	0	0	1	5
Kişiyeye Özgü	77	23	5	13	7	2	2	129
Resmi Belge	7	0	0	2	0	0	0	9
Sınırlandırıcı	4	0	1	0	0	0	0	5
Statü	6	2	0	1	1	0	1	11
Şekillendiren	10	3	0	0	2	1	0	16
Topluma özgü	2	2	0	2	0	0	1	7
Vazgeçilmez	10	3	0	1	0	1	0	15
Yön Belirten	2	0	1	0	0	0	1	4
Yanılğı	5	1	0	0	0	1	0	7
Toplam	156	40	8	21	18	7	9	259

Tablo 9’a göre de yine en fazla metafor sayısına sahip olan “kişiyeye özgü” kategorisi bütün bölgelerde birinci sırada yer almıştır. Aynı bölge bazında baktığımızda Doğu Anadolu Bölgesi’nde kişiyeye özgü kategorisini (77), ayırt edici (15) kategorisi izlemiştir. Bu kategoriden sonra aynı bölgede üçüncü sırayı eşit sayıda

metaforla “şekillendiren” ve “vazgeçilmez” kategorileri takip etmiştir. Diğer bölgelerde seçilen metaforlar daha homojen dağılmıştır. Bu nedenle dikkat çekici farklı bir veriye ulaşamamıştır.

Tablo 10’da çalışma için belirlenen diğer bir değişken olan “sınıf” değişkeni verilerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf değişkenine göre kimlik metaforu kategorilerinin dağılımı

Kategori	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Toplam
	1.	2.	3.	4.	
Aitlik	0	0	3	1	4
Ayrt Edici	8	3	8	6	25
Değerli	2	2	4	2	10
Geçmiş Yansıtan	3	3	4	2	12
Kapsayıcı	3	1	1	0	5
Kişiyeye Özgü	44	27	45	13	129
Resmi Belge	2	0	4	3	9
Sınırlandırıcı	1	1	3	0	5
Statü	5	2	4	0	11
Şekillendiren	7	3	5	1	16
Topluma özgü	1	2	3	1	7
Vazgeçilmez	4	1	9	1	15
Yön Belirten	2	0	2	0	4
Yanılıgı	2	1	2	2	7
Toplam	84	46	97	32	259

Tablo 10’da yer alan verilere göre, bütün sınıflarda “kişiyeye özgü” kategorisi birinci sırada yer almaktadır. Bu değişkenden elde edilen verilerde, diğer kategorilerde genel olarak sınıflar arasında homojen bir dağılımın olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

21. yüzyılda hızlanan kültür ve kimlik değişimi, bu kavramların tarih boyunca sahip olduğu önemi daha da artırmıştır. Öğrencilerin kültür ve kimlik kavramlarına yönelik algılarını teşhis etmeye yönelik gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Her şeyden önce 408 öğrenciden 105 öğrenci (%25,73) kültür kavramına yönelik; 149 öğrenci (%36,51) ise kimlik kavramına yönelik metafor geliştirememiştir. Öğrencilerin kimlik kavramına yönelik metafor geliştirememedeki sebepleri arasında ya bu kavramın hassasiyeti ya da öğrencilerin kavram hakkında fikir sahibi olmamaları önemli bir ihtimaldir. Gerek bahsedilen dönemdeki siyasi/toplumsal yapının ve gerekse tüm dünyada devam eden hızlı siyasi/toplumsal değişimin söz konusu kavram konusunda zihinlerdeki netliği azalttığı düşünülmektedir. Bu nedenle kültür ve kimlik kavramlarına yönelik algının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma, Tarih, Vatandaşlık, Siyaset Bilimi, İnsan Hakları ve Demokrasi gibi derslerde de öğretmenlere/öğretim üyelerine yol göstermesi açısından önemli olabilir. Söz konusu dersleri veren öğretmenler/öğretim üyeleri bu tür çalışmalar vasıtasıyla derslerinde bu tür kavramlar hakkında zihin bulanıklığını gidermek için kıymetli ipuçlarına ulaşabilirler. Nitekim metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede önemli bir araç konumundadır (Vadeboncoeur & Torres, 2003, 88). Bu tür araştırmaların benzeri konu veya kavramlar bağlamında yapılarak öğretmenler/öğretim üyeleri için önemli bir kılavuz olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Elbette çalışmanın diğer önemli sonuçları öğrenciler tarafından geliştirilen metaforların ortak kategoriler altında toplanması ile ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kültür kavramına yönelik 140 farklı metafor geliştirmiştir. Öğrencilerin kültür kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar 13 ayrı kategori altında toplanmıştır. Kültür kavramı için belirlenen kategorilerde en yüksek orana sahip olan kategori 60 metaforla (%19,2) “gelişen bir varlık” kategorisi olmuştur. Bu kategoriyi 39 metaforla (%12,8) “farklılık” kategorisi, 38 metaforla (%12,5) “ortak bir geçmiş” kategorisi izlemiştir. Kültür kavramı için oluşturulan metaforlara değişkenler açısından bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir çalışmada Çelikten (2006) kültür kavramına ilişkin yapmış olduğu çalışmada ilgili literatürü taramış ve literatürden kültür kavramına yönelik olarak elde ettiği metaforları değişim düzenleyicisi, pusula, sosyal yapışkan, kutsal inek, yönetici- kontrollü törenler şeklinde beş kategoride toplamıştır.

Kimlik kavramı kültür, milli değerler, siyasal alan vb. alanlarda farklı tanımlamalara sahip olan bir kavramdır. Yapmış olduğumuz çalışmada “kimlik” kavramı için geliştirilen 126 farklı metafor, 14 kategori altında toplanmıştır. Çalışmamızda 259 öğretmen adayının geliştirdiği metaforların incelenmesinde adayların “kimlik”

kavramını “milli bir değer” olarak görmedikleri anlaşılmıştır. Ancak Karaçanta'nın (2013) milli değerlere yönelik yaptığı metafor çalışmasında en fazla “kimlik olarak milli değer” kategorisine yönelik metafor geliştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle bizim elde ettiğimiz bulgularla ters düşen bulgulara ulaşmıştır.

Çalışmamızda belirlenen 13 kategoride öğretmen adaylarından 129'unun (%49,8) kimlik metaforu (benzetmesi) “kişiye özgü” kategorisinde yer almıştır. Bu durum adayların kimliği bireysel bir nitelik olarak gördüklerini göstermektedir. Kimlik metaforunda ikinci sırayı 25 metaforla (%9,6) “ayırt edici” kategorisi almaktadır. Bu kavram için geliştirilen diğer kategorilerdeki metaforlar daha homojen bir dağılıma sahiptir.

Öğretmen adaylarının kültür ve kimlik kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelendiği çalışmamızda her iki kavram için de geliştirilen metaforların bu kavramlara “milli değerler” olarak bakılmadığını göstermiştir. Nitekim kültür metaforu zamanla gelişen, değişen bir varlık olarak görülürken, kimlik metaforu katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından bireysel olarak görülmüş ve “kişiye özgü” olması vurgulanmıştır.

Metafor çalışmaları çeşitli kavram, olgu ve olaylara yönelik olarak bireylerin bakış açısı (o kavrama yüklenen anlam), kavram kargaşası/yanılgısı vb. tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu amaçla yapılan metafor çalışmaları, metafor üretilmesi için kullanılan kavrama göre hem eğitsel hem de toplumsal çalışmalarda yol gösterici özelliğe sahiptir. Bu nedenle çalışmanın amacına göre bireylerin temel kavramlara yönelik bakış açısını belirlemek, o çalışmaya konunun hangi kısmından başlanacağı konusunda da araştırmacıya fikir verecektir. Örneğin yapmış olduğumuz çalışmada kültür ve kimlik kavramları incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar eğitimcilerin veya sosyologların bu kavramları bireylere anlatırken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yol gösterecektir. Bu nedenle araştırılacak ve anlatılacak herhangi bir konu ile ilgili metafor çalışmaları yapmak eğitimcilerin için kolaylaştırıcaktır.

Metafor yoluyla özellikle yanılgıların daha fazla yaşandığı kavramların belirlenmesi mümkündür. Bu nedenle özellikle sosyal bilimlerde kültür ve kimlik kavramları gibi ya tam olarak anlaşılmayan ya da bir çok boyutu olan demokrasi, cumhuriyet, kişilik, karakter, yönetim, özgürlük, bağımsızlık gibi üzerine çok yorum yapılan kavramlar için metafor çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. *Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara. *Ortaoğru Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora tezi*. Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33 (147), 3-13.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.1* (21), 269-283.
- Ekiz, D. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 107-114.
- Koçak, G., Aydın, S. & Subaşı, M.(2016). Analysis of the perceptions of gifted students on scientist concept through metaphors. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 17(4), 1-9.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, (4)41, Indianapolis.
- Marshall G. (1994/2009). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayın.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. (Second edition). California: Sage Publications.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-309.
- Oğuz, A. (2005). Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 55-69.
- Pektaş, M. & Kıldan, O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.

Vadebocoeur, J. A. & Myriam, N. T. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus on Generative Metaphors and Dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 24(1), 87-103.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: All sorts of material and spiritual characteristics that a society produces in its historical process and which it has transferred to its origin are called culture. Identity allows one to clearly understand their role and position of a person in society. Living changes also change identity structures because identity is not a fixed one. The values that are effective when the identities are determined lose their significance over time and different values fill their place. When vacant values cannot be substituted, there are situations such as identity crises and identity confusion. These emerging concepts are specific to the 21st century. Who am I? Which culture do I belong to?" the answers given to the questions began to vary from generation to generation.

In this context, knowing the identities and cultural perceptions of the individuals will make it possible to understand the social structures better. The metaphors developed by the individual in determining the identity and culture perception have a great importance. In recent years, as in the world, in our country, how metaphors guide the activities in the social environment, are examined how they are examined shape their beliefs, attitudes and values and interest in this issue is increasing. For this reason, culture and identity concepts were selected for our research. Aim of study is that university students reveal perceptions about the concept of "culture" and "identity" through their own developed metaphors.

Method: The phenomenology method was used in the study. The sample of the research consists of a total of 408 students, including 138 girls and 270 boys, who were educated in the Social Studies Teaching Program of Kazım Karabekir Education Faculty of Atatürk University in 2013-2014 academic year. Whether there is a relationship between the answers to the relevant metaphors and variables such as "sex, age, class, living area, education level of parents, education and family education" is also examined. But there is no connection between these variables and the answers given to the metaphors of "culture and identity".

Results: In the study, it was seen that 140 metaphors for culture concept and 126 metaphors for identity concept were produced. For the concept of culture, the 140 metaphors created by 303 teacher candidates are classified into 12 categories. These categories are a developing entity, a container, a common past, conservative, indispensable, and reflective form that possesses belonging, distinctive, integrative, value, interaction, differences. For the metaphors produced by 259 prospective teachers, 13 categories were defined as belonging, distinctive, valuable, historical reflecting, containing, personalized, official document, restrictive, status, collecting specific, indispensable, directional shaping.

In the metaphor produced for the concept of culture, it is possible to see the category of "developing entity" with 60 metaphors (19,2%) as the highest category. Following this category, there are 39 metaphors (12,8%) with a "difference" category and 38 metaphors (12,5%) with a "common history" category. According to the gender variable, the most selected category in both male (36) and female (24) students was the category of "developing asset". Equal numbers of metaphors were produced from both groups for the "common past" (19) and "reflective" (11) categories. It is the largest category in terms of gender differences between metaphors and categories has been "value" category. Although boys in this category produce 6 metaphors, 21 girls produced metaphors. In the class variable, the "developing entity" category appears to have received the first rank in the first, second and fourth grades. In the 3rd grade, the first order shares 16 developing metaphorical "being" and "distinctive" categories. While the "value" category ranks second with 14 metaphors in the first grade, the number of students who develop the metaphor for this category in the 4th grade is 1.

Conclusion And Discussion: Identity definition (analogy) of 129 (49,8%) of the 259 teachers who made metaphor for the concept of identity is in the category of personality. This indicates that prospective teachers see identity as an individual attribute. When the categories related to the concept of identity are examined, it is a remarkable result that the number of those who regard "a national value" as the concept of identity is very low. While the number of people who define the concept of identity as "person-specific" is 129 out of 259 people, only 7 (2,7%) people define it as "collective-national specific". Another conclusion to be drawn here is that they should not regard the concepts of "culture" and "identity" as interrelated concepts. That is, a large part of the participants does not believe in the concept of "cultural identity" or think independently of each other. When the identity metaphor is examined in terms of variables, a remarkable data has not been obtained.

In our study of the metaphors developed by prospective teachers about the concepts of culture and identity, it has been shown that the metaphors developed for both concepts are not regarded as "national values". Indeed, while the cultural metaphor was seen as a changing and developing entity over time, the identity metaphor was seen individually by about half of the participants and emphasized to be "person-specific".