

yıl
year

2017

cilt
volume

4

sayı
number

2

e - ISSN

2148 - 8940



e - kafkas
eğitim araştırmaları dergisi



e - kafkas journal of educational research

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
The Analysis of Relationship Between Test Anxiety and Self-Esteem in the Case of 7th and 8th Grade Students
Aygen ÇAKMAK, Hande ŞAHİN, Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

Saudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi
Error Analysis of Pronunciation in Turkish Consonant Voices not Existing in Arabic of Saudi Learners
Hasret Derya ERTEN DALAK, Öykü MERCAN

Türkiye’de Sosyo-bilimsel Konular Üzerine Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi
The Content Analysis of the Researches about Socio-scientific Issues in Turkey
Murat GENÇ, Tülin GENÇ

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri
The Views Of Turkish Teachers On The Level Of Using Their Cognitive Awareness Skills Of Reading Strategies
Selma ERDAĞI TOKSUN

Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri (Erzurum Örneği)
Attitude and Concern Levels of Geography Teacher Candidates Towards The Profession of Teaching (Erzurum Example)
Yılmaz KESKİN

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi
e-kafkas journal of educational research

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 2, Ağustos 2017

Hakem Listesi*

Aysun ÖZTUNA KAPLAN (Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi)

Berna ÜRÜN KARAHAN (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Bülent AKSOY (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)

Cantürk ÇAPIK (Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Derya YILDIZ (Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Durmuş ÜMMET (Dr., Marmara Üniversitesi)

Halil İbrahim KAYA (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Hilal ÇELİK (Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi)

İdil AKSÖZ EFE (Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi)

Onur ER (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Suat TÜRKÖĞUZ (Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

Tazegül DEMİR ATALAY (Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)

Ufuk KARAKUŞ (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)

Yalçın KANBAY (Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi)

*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

İÇİNDEKİLER

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Analysis of Relationship Between Test Anxiety and Self-Esteem in the Case of 7th and 8th Grade Students <i>Aygen ÇAKMAK, Hande ŞAHİN, Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ</i>	1-9
Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi Error Analysis of Pronunciation in Turkish Consonant Voices not Existing in Arabic of Saudi Learners <i>Hasret Derya ERTEN DALAK, Öykü MERCAN</i>	10-18
Türkiye’de Sosyo-bilimsel Konular Üzerine Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi The Content Analysis of the Researches about Socio-scientific Issues in Turkey <i>Murat GENÇ, Tülin GENÇ</i>	19-26
Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri The Views Of Turkish Teachers On The Level Of Using Their Cognitive Awareness Skills Of Reading Strategies <i>Selma ERDAĞI TOKSUN</i>	27-42
Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri (Erzurum Örneği) Attitude and Concern Levels of Geography Teacher Candidates Towards The Profession of Teaching (Erzurum Example) <i>Yılmaz KESKİN</i>	43-57

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Analysis of Relationship Between Test Anxiety and Self-Esteem in the Case of 7th and 8th Grade Students

Aygen Çakmak

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta:ayalp71@gmail.com

Hande Şahin

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
e-posta:hande_k1979@yahoo.com

Ezgi Akıncı Demirbaş

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta:akinciezgi87@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı değişkenlerin sınav kaygısı ve benlik saygısı puanlarında farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen ortaokullarda yedinci ve sekizinci sınıf (n=334) öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Sınav Kaygı Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ile toplanmış, verilerin analizinde t-testi, Varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin erkeklere göre sınav kaygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu, sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ancak cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin benlik saygısı puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınav kaygısı, benlik saygısı, ortaokul öğrencileri.

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between test anxiety and self-esteem in the case of 7th and 8th grade students and to establish whether certain variables bring about a difference in the scores of test anxiety and self-esteem. The present study was conducted with the seventh and eighth grade students (n=334) who were selected through random sampling in the province of Kırıkkale during the Academic Year 2016-2017. Data pertaining to the study was collected through Test Anxiety Inventory, Rosenberg Self-Esteem Scale and Personal Information Forms and analyzed by t-test, Variance analysis and Correlation analysis. As a result of the study, it was established that female students had significantly higher levels of test anxiety than male students and that there was a negatively significant relationship between test anxiety and self-esteem. That being said, however, no statistically significant difference was established in the average self-esteem scores in terms of gender, grade and parental educational status variables.

Keywords: Test anxiety, self-esteem, secondary school students.

GİRİŞ

Sınavlar öğrencilerin hayatlarının şekillenmesindeki önemli süreçler olup, bu durum onların kaygılarını artırmaktadır. Sınavların öğrencilerde oluşturduğu kaygı, öğrencilerin derslere karşı tutumunu ve başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dündar ve ark., 2008). Spielberger'e (1972) göre sınav kaygısı; formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger, 1972). Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur. Sınav kaygısı birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde birçok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur (Erözkan, 2004).

Benlik, bireyin varlığının ve deneyimlerinin bilinçli olarak algılanan bütün yönlerini kapsamaktadır (İnanç ve Yerlikaya,2008). Benlik saygısı ise, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramını kabul etmesinden doğan bir beğeni durumudur. Kişi kendinde bazı eksiklikler bulması yönüyle kendini eleştirdiği gibi kendini eksiksiz de görebilir. Benlik saygısı bireyin kendini olduğu gibi, ne çok aşağı ne de çok üstün görmeden değerlendirip, sonuçtan memnun olması durumudur (Yörükoğlu, 2000).

Benlik saygısı yüksek olan öğrenciler gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli, daha ataktırlar. Yeni şeyleri öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan korkmazlar. Benlik saygısı düzeyleri düşük öğrenciler ise bunların aksine kendilerine daha az güven duyar ve onlardan istenilenleri başaramayacakları kaygısını daha yoğun yaşarlar. Bu nedenle, başarısızlık sonrası oluşacak doğal mahcubiyet duygusunu yaşamamak için bu gibi riskli durumlardan kendilerini sürekli olarak uzak tutmaya çalışırlar (Pişkin,2002).

Bilindiği üzere ülkemizde 8. sınıf öğrencileri TEOG sınavı ile kendilerine uygun olan liseleri seçmektedirler. Ortaöğretime geçişte bu sınavın önemi 8. sınıflar için oldukça büyüktür. Ancak öğrenciler bu dönemde hem ergenlik sorunlarıyla hem de okulun, ailenin sınav beklentileri ve yüksek baskısı altında kalmaktadırlar. Bir yandan okul ve kurslarla yoğun bir çalışma temposu ile; diğer yandan sınav kaygısı ile baş etmek durumundadırlar (Aydın ve Bulgan, 2017; Gülbahçe ve Kartol, 2014). Nitekim yapılan literatür taramasında sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanmasına rağmen (Ünal,2006; Başoğlu 2007; Kabalcı 2008; Erözkan 2009) ortaöğretim 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavına girecekleri düşünüldüğünde, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumunun sınav kaygısı ve benlik saygısı puanlarında farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi, sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Kırıkkale il merkezinde yer alan ve rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen ortaokullardan 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumunun sınav kaygısı ve benlik saygısı puanlarında farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi, sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmada, genel tarama modeli türlerinden birisi olan ilişkisel tarama türü kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, geçmişte ya da içinde bulunduğumuz anda var olan bir durumun, olduğu gibi yansız ve tarafsız olarak, betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelin en dikkat çeken özelliği ise, var olanı değiştirmeden olduğu gibi gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelinde ise, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişim olup olmadığını, eğer değişim var ise değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerinden birisidir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma, Kırıkkale il merkezinde küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak belirlenen farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 8 ortaokulda yedinci ve sekizinci sınıf 334 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 163'ü (% 48.8) kız ve 171'i (% 51.2) erkek öğrencidir. Öğrencilerin 167'si (%50. 0) yedinci sınıf, 167'si (% 50. 0) sekizinci sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınav Kaygısı Envanteri” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan form araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerin (cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu vb.) belirlenmesinde kullanılmıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri: Spielberger (1972) tarafından geliştirilen, Öner (1990) tarafından Türkçeye çevrilen Sınav Kaygısı Envanteri 20 sorudan oluşmaktadır. Sınav Kaygısı Envanteri, “Kuruntu Kaygısı” ve “Duyuşsal Kaygı” olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Seçeneklere verilen yanıtların ağırlıkları 1 ile 4 puan arasında değişmektedir. Tüm testten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. Bu araştırmada tüm test puanları kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubundan alınan puanlara göre tüm test için Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi için Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilen A.B.D'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Rosenberg tarafından 1965 yılında yapıldıktan sonra birçok araştırmada araç olarak kullanılmış Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Türkiye'ye uyarlama çalışmaları, Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Tüm test için Cronbach Alpha değeri 0.76 olarak bulunmuştur. Test – tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.71 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada çalışma grubundan alınan puanlara göre tüm test için Cronbach Alfa katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Rosenberg, benlik saygısı kavramında kişinin kendisini değerlendirmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Ölçekteki sorular daha çok bu temaya yöneliktir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, çoktan seçmeli sorulardan yapılmış on iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; Benlik Saygısı, Kendilik Kavramının Sürekliliği, İnsanlara Güvenme, Eleştiriye Duyarlılık, Depresif Duygulanım, Hayalperestlik, Psikosomatik Belirtiler, Kişiler arası Tehdit Hissetme, Tartışmalara Katılabilmek, Ana-baba İlgisi, Babayla İlişki, Psikik İzolasyon'dur. Bu araştırmada, ölçeğin alt ölçekleri arasından Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılacaktır. Benlik Saygısı Alt Ölçeği'nde on madde yer almaktadır. Ölçeğin kendi içindeki değerlendirme sistemine göre denekler 0 ile 6 arasında puan almaktadırlar. Sayısal ölçümlerle yapılan karşılaştırmalarda benlik saygısı yüksek (0-1) puan, orta (2-4) puan, düşük (5-6) puan olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Benlik Saygısı Ölçeği'nden düşük puan alan bireylerin yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları, yüksek puan alanların ise düşük düzeyde benlik saygısına sahip oldukları söylenebilir.

Veri Toplama İşlemi

Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak 14.12.2016 tarih ve E.14123095 sayılı yazıyla araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Araştırma verileri Aralık 2016 - Ocak 2017 tarihleri arasında öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Anket formu öğrencilere verilmeden önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllü olanların araştırmaya dahil edilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği "Benlik Saygısı" alt boyutu puanlarına ait normallik testi sonuçlarının normal dağılım göstermediği ancak örneklem büyük ($n = 334$) ve çarpıklık değerleri +1, -1 aralığında olduğu için puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır.

Normallik testi sonucunda, gruplar arasında farklılık incelenirken cinsiyet ve sınıf değişkeninin alınan puanlarda farklılığa neden olup olmadığını anlamak için t-testi, anne-baba eğitim durumu değişkeninde ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı ve benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere de, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesini saptamak için Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sınav Kaygısı	Kız	163	41.80	10.97	332	1.942	.045*
	Erkek	171	39.66	9.48			
	Sınıf						
	7.sınıf	167	40.40	10.07	332	-.542	.588
	8.sınıf	167	42.08	10.50			

* $p < .05$

Tablo 1'de görüldüğü gibi; kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 41.80$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 39.66$) daha yüksek olduğu, öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(332)} = 1.942, p < .05$).

Sınıf değişkenine göre; 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 42.08$) 7.sınıfa devam eden öğrencilerden ($\bar{X} = 40.40$) daha yüksek olduğu ancak yapılan t- testi sonucunda; öğrencilerin devam ettikleri sınıfın sınav kaygısı puanlarında göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Öğrencilerin benlik saygısı puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin benlik saygısı puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Benlik Saygısı	Kız	163	1.19	0.78	332	-.466	.642
	Erkek	171	1.23	0.68			
	Sınıf						
	7.sınıf	167	1.23	0.71	332	.533	.594
	8.sınıf	167	1.19	0.76			

*p<.05

Tablo 2’de öğrencilerin benlik saygısı puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’nin puanlama özelliğinden yüksek puanlar düşük benlik saygısını, düşük puanlar ise yüksek benlik saygısını göstermektedir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere, 8. sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerine göre benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak yapılan analiz sonucunda cinsiyet ($t_{(332)} = -.466$, $p=0.642$) ve sınıf ($t_{(332)} = .533$, $p=0.594$) değişkenlerinin benlik saygısı puanlarında göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Sınav kaygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre Anova sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KO	sd	KT	F	p	
Sınav Kaygısı	Okur-yazar değil	12	39.13	0.91	G.Arası	119.35	4	477.42	1.13	.342	
	İlkokul	86	41.47	2.66	G. İçi	105.44	329	34723.82			
	Ortaokul	99	41.17	1.00	Toplam		333	35201.24			
	Lise	116	41.00	4.23							
	Üniversite	21	42.05	1.07							
	Toplam	334	40.76	0.56							
		Baba Eğitim Durumu									
	Okur-yazar değil	7	41.00	6.70	G.Arası	87.09	4	348.36	0.82	.512	
	İlkokul	35	43.14	2.03	G. İçi	105.93	329	34852.87			
	Ortaokul	78	40.02	1.29	Toplam		333	35201.24			
Lise	146	41.01	0.80								
Üniversite	68	39.60	1.05								
Toplam	334	40.70	0.56								

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı ($\bar{X}=42.05$) puan ortalamalarının, okur-yazar olmayan anneye sahip öğrencilerin ($\bar{X}=39.13$) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları ise diğer grupta yer alan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Ancak yapılan analiz sonucunda sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anne eğitim [$F_{(4-329)}=1.13$, $p>.05$] ve baba eğitim durumuna [$F_{(4-329)}=0.82$, $p>.05$] göre gözlenen fark göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Benlik saygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Benlik saygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre Anova sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	KO	Sd	KT	F	p
Benlik Saygısı	Okur-yazar değil	12	1.14	0.22	G.Arası	0.59	4	2.38	1.10	.355
	İlkokul	86	1.25	0.08	G. İçi	0.54	329	173.29		
	Ortaokul	99	1.25	0.07	Toplam		333	175.67		
	Lise	116	1.12	0.06						
	Üniversite	21	1.44	0.19						
	Toplam	334	1.23	0.76						

Benlik Saygısı	Toplam	334	1.21	0.04							
	Baba Eğitim Durumu										
	Okur-yazar değil	7	1.27	0.36	G.Arası	0.09	4	0.39	0.18	.948	
	İlkokul	35	1.22	0.14	G. İçi	0.54	329	175.27			
	Ortaokul	78	1.15	0.08	Toplam		333	175.67			
	Lise	146	1.23	0.05							
	Üniversite	68	1.22	0.10							
	Toplam	334	1.21	0.04							

*p<.05

Tablo 4’de öğrencilerin benlik saygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi (Anova) sonuçları görülmektedir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’nin puanlama özelliğinden yüksek puanlar düşük benlik saygısını, düşük puanlar ise yüksek benlik saygısını göstermektedir. Üniversite mezunu anneye sahip öğrencilerle ($\bar{X} = 1.44$), okur -yazar olmayan babaya sahip olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1.27$) düşük benlik saygısı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda benlik saygısı puan ortalamaları arasında anne eğitim [$F_{(4-329)} = 1.10$, $p > .05$] ve baba eğitim durumunun [$F_{(4-329)} = 0.18$, $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygısı-benlik saygısı arasındaki korelasyon Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin sınav kaygısı-benlik saygısı arasındaki korelasyon

	N	r	P
Sınav Kaygısı	334	-.422	.000*
Benlik Saygısı			

*p<.05

Tablo 5’e bakıldığında, sınav kaygısı ile benlik saygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.422$; $p < .05$). Buna göre öğrencilerin sınav kaygısı puanları yükseldikçe benlik kavramı puanlarının düştüğü söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınav kaygısının cinsiyete göre incelendiği çeşitli (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Başoğlu, 2007; Brown, 2002; Cassidy ve Johnson, 2002; Di Maria ve Di Nuovo, 1990; Duman, 2008; Kayapınar 2006, Rasor ve Rason, 1998; Uysal, 2007, Ünal, 2006, Zeidner ve Scheleyer, 1999) araştırmaların sonuçları da kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yönündedir. Erkek çocukları akademik alanda başarılı olmadıkları takdirde toplumsal statüsü düşük olsa da bir şekilde kendilerine uygun bir meslek edinebilmektedirler. Erkek öğrencilerin de böyle bir imkanlarının bulunması, bu alana yönelerek akademik başarıyı daha hafife almalarına neden olmuş olabilir. Kız çocuklarının annelerinin ekonomik alanda özgür olmadıkları için yaşadıkları sıkıntıları gözlemleyen kız çocuklarının aynı sıkıntıları yaşamak istememesi, bu nedenle akademik alanda kendilerini geliştirmeye çalışmaları kız ve erkekler arasındaki farklılık olarak düşünülebilir. Sınıf değişkenine göre; 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları 7.sınıfa devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Çelebi (2007), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS)’ni (şu anda TEOG Sınavı) kazanamama korkusu ile sınıf düzeyleri açısından anlamlı farkın 8. sınıflardan kaynaklandığını belirlemiştir. Ancak yapılan t- testi sonucunda; öğrencilerin devam ettikleri sınıfın sınav kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulgusu Dede ve Dursun (2008)’ün ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre değişmediği sonuçları ile örtüşmektedir.

Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere, 8.sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerine göre benlik saygısı düzeyleri daha yüksektir. Ancak cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin benlik saygısı puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Çuhadaroğlu (1985)’nin gençlerde benlik saygısına ilişkin yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulunmadığı ancak kızların benlik algılarındaki sürekliliğin anlamlı ölçüde yüksek olduğunu belirlemiştir. Biçkur (2015) üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasında fark olmadığını saptamıştır. Uyanık Balat ve Akman (2004) farklı

sınıflara devam eden lise öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamaları arasında fark olmadığını belirlemiştir.

Üniversite mezunu anneye sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının, okur-yazar olmayan anneye sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Hanımoğlu ve Yazgan İnanç (2011) çalışmalarında öğrencilerin anneden algılanan kabul/ilgi düzeyleri arttıkça, sınav kaygısı toplam puanlarının düştüğünü; olumsuz mükemmeliyetçilik puanları arttıkça, sınav kaygısı toplam puanlarının yükseldiğini belirlemiştir. Özellikle bu sonuç üniversite mezunu annelerin mükemmeliyetçi olmaları öğrencilerin daha yoğun sınav kaygısı yaşamalarının sonucu olarak düşünülebilir. Üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları ise diğer grupta yer alan öğrencilerin puan ortalamalarından daha düşüktür. Ancak sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anne - baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Benlik saygısı puanlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, üniversite mezunu anneye sahip öğrencilerle, okur -yazar olmayan babaya sahip olan öğrencilerin düşük benlik saygısı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda benlik saygısı puan ortalamaları arasında anne-baba eğitim durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Kahrıman (2005) yaptığı çalışmada, annenin eğitim durumu ile benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlemiştir. Yılmaz ve Ekinci'nin (2001) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada da, aile eğitim durumunun öğrencilerin benlik saygısını etkilemediğini saptamışlardır. Bıçkur (2015) üniversite sınavına girecek öğrencilerle yaptığı çalışmada, anne-baba eğitim durumunun benlik saygısı puan ortalamalarında farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Bu sonuç ailelerin, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmesine katkıda bulunmaları, kısıtlama ve özgürlük arasında sağlıklı bir denge oluşturmaları, iletişimlerinin sağlıklı olması, ergen çocuklarını bir birey olarak kabul edip değer vermelerinin etkisinin ebeveynin eğitim durumundan etkilenmediği yorumunu getirmektedir.

Çalışmanın diğer bir sonucu da sınav kaygısı ile benlik saygısı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğudur. Hangi öğrencilerin akademik risk altında olabileceğinin göstergeleri arasında özellikle benlik saygısı ve sınav kaygısı değişkenleri önemli görülmektedir. Küçük (2010) müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Hay, Ashman ve Van Kraayenoord (1998) yaptıkları çalışmada yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin daha az kaygı duyduklarını belirlemiştir. Kabalcı (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiş ve formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durum olarak tanımlanan sınav kaygısı ile bireyin kendisini nasıl gördüğü olarak tanımlanan benlik saygısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptamıştır. Sınav kaygısı yüksek olan bireylerin, kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirmesi, sınav kaygısı ile benlik saygısı kavramı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bireyin olumsuz düşüncelere sahip olması benlik saygısını olumsuz etkileyerek sınav kaygısı düzeyinin artmasına neden olabilmektedir.

Günümüzde öğrenciler başarı elde etmek, sınavlardan istedikleri puanları alabilmek için çok yoğun çaba sarf etmektedirler. Sınav kaygısı, ailelerin beklentileri ve benlik saygısı gibi etmenler yüzünden hedefe ulaşmada zorluk yaşamaktadırlar. Günümüz mevcut sınav sisteminden dolayı öğrenciler birbirleri ile yarıştıkları için başarı seviyeleri düşmektedir. Bu durumu yaşayan öğrenciler öncelikle olumlu anne-baba tutumu ile daha sonra sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik servisi ile desteklenmelidir. Çalışmanın sınırlılığı Kırıkkale ili sınırlı kalmıştır. Diğer sınıf düzeyleri ile daha çok öğrenciye ulaşıp çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2): 887-899.
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 45, 7-35.
- Baçoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Biçkur, B.(2015). Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Cassady, C. J., Johnson, E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 270-295.
- Çelebi,B. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Korkuları: Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çuhadaroğlu, F. (1985). Gençlerde benlik saygısı ile ilgili bir araştırma. *XXI. Ulusal Psikiyatr ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Adana.
- Çuhadaroğlu,F.(1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Dede,Y. & Dursun,Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2),295-312.
- Di Maria, F.& Di Nuovo, S. (1990). Gender differences in social and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 11, 525-530.
- Duman, G. K. (2008). 'İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi', Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1):171-186.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12): 13-38.
- Hanımoglu, E. & İnanç Yazgan,B. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20,(1); 351-366
- Hay, I., Ashman, A.F., & Van Kraayenoord, C.E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4): 391-400.
- İnanç, B. Y. & Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahçe, A. & Kartol, A. (2016). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 132-143.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahrıman, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1);24-32.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öner, N. (1989). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yükseköğretimde rehberliği yayma vakfı Yayını No:1.
- Pişkin, M. (2003). Özsayı geliştirme eğitimi. (ed. Y. Kuzgun) *İlköğretimde Rehberlik*: Ankara: Nobel Yayınları.

- Kayapınar, E. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rasor, I. T. & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender and age. (ED 415942).
- Rosenberg, M. (1989). *Society and The Adolescent Self-Image*, Düzeltilmiş Baskı, Middletown, CT, Wesleyan University Press.
- Spielberger, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York, Academic Press.
- Uyanık Balat, G. & Akman, B. (2004). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 175-183.
- Uysal, O. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S. & Ekinci, M. (2001). Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinde benlik saygısı ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişki, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(2).
- Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zeidner, M.L. & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted students'. *Anxiety, Stress and Coping*, 12; 163-190.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this study is to examine the relationship between test anxiety and self-esteem in the case of 7th and 8th grade students and to establish whether certain variables (gender, grade, parental educational status) bring about a difference in the scores of test anxiety and self-esteem.

The study group consists of a total of 334 students, 163 female and 171 male, attending seventh and eighth grades. Of these students, 167 of them are seventh grade students and 167 of them eighth grade students.

Data pertaining to the study was collected through Personal Information Forms, which were prepared by the researchers for the purpose of obtaining demographic details regarding the secondary school students, Test Anxiety Inventory, which was originally developed by Spielberger (1972) and adapted to Turkish by Öner (1990), and Rosenberg Self-Esteem Scale that was developed by Morris Rosenberg with the aim of identifying the levels of self-esteem in the case of 7th and 8th grade students.

As a result of the study, there seems to be a statistically significant relationship between test anxiety - which is identified as an undesirable cognitive, affective and behavioral condition experienced in the event of a formal examination or assessment which prevents individual from realizing his/her true potential and ultimately causes stress for the individual- and self-esteem, which is described as how one sees himself/herself.

It was found that average test anxiety scores of the female students ($\bar{X}=41.80$) were higher than that of the male students ($\bar{X}=39.66$) and that the students' test anxiety scores differed significantly based on gender. In terms of grade variable, however, it was established that the average test anxiety scores of the 8th grade students ($\bar{X}=42.08$) were higher than that of the 7th grade students ($\bar{X}=40.40$), and yet the t-test results revealed that the grades of the students did not make any statistically significant difference in their test anxiety scores ($p>.05$). According to the Rosenberg Self-Esteem Scale scoring system, high scores indicate low levels of self-esteem, whereas low scores indicate high levels of self-esteem. It was established that the levels of self-esteem were higher in female students than in male students and in 8th grade students than in 7th grade students, and yet the

analysis results showed that the variables of gender and grade did not bring about any statistically significant difference in self-esteem scores.

It seems that the average test anxiety scores of the students with university graduate mothers ($\bar{X} = 42.05$) are higher than that of the students with illiterate mothers ($\bar{X} = 39.13$). The average test anxiety scores of those with university graduate fathers, on the other hand, appears to be lower than that of the other group of students. As a result of the analysis, the difference observed in the average test anxiety scores in terms of parental educational status was not found to be statistically significant. It was established that students with university graduate mothers ($\bar{X} = 1.44$) and the students with illiterate fathers ($\bar{X} = 1.27$) had low levels of self-esteem. As a result of the analysis, it was established that the parental educational status did not make a statistically significant difference in the average self-esteem scores. As a result of the Pearson Product Moment Correlation analysis, which was conducted to identify to relationship between the scores of test anxiety and self-esteem, a statistically significant relationship was established between the said scores ($p < .05$).

Nowadays, students go to great lengths to get desirable scores in exams and achieve academic success. They are challenged by a number of factors such as test anxiety, parental expectations and self-esteem in achieving their goals. Due to the fact that the existing test system forces students into competing with each other, their levels of success are in decline. The students experiencing this situation should, first of all, be supported by a positive parental attitude and then by their class teachers and school counseling services. This study is exclusively limited to the province of Kırıkkale. The scope of the study can be extended to other grade levels to include more students.

Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi

Error Analysis of Pronunciation in Turkish Consonant Voices not Existing in Arabic of Saudi Learners

Hasret Derya Erten Dalak
Kafkas Üniversitesi, ertenhasret@gmail.com
Öykü Mercan
Hacettepe Üniversitesi, oyku.mercan@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen ve anadili Arapça olan Suudi Öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemektir. Bu gözlemlenimin yapılabilmesi için Arapça ve Türkçe dilleri için karşılaştırmalı çözümleme yapılmış, iki dil arasındaki farklı sesler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma ön test, öğretim süreci ve son test şeklinde yapılmış, öğrenenlerin sesler üzerine odaklanılan öğretim süreciyle, zorlandıkları seslerin telaffuzundaki hataların üstesinden gelip gelemedikleri ölçülmüştür. Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma grubunu 4 Suudi kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmada homojen bir grupla çalışma yapmanın daha doğru olacağı düşünüldüğünden sadece Suudi öğrencilere yer verilmiştir. Deneklere uygulanan ön test ve son test telaffuzlarının ses kayıtları, eğitim geçmişleri dil öğretimi üzerine olan 5 okutmanın oluşturduğu değerlendirme grubu tarafından değerlendirilmiş, öğretim sürecinin telaffuz problemi üzerine etkisi test edilmiştir. Alınan sonuçlar göstermiştir ki Suudi öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları, yapılacak ek telaffuz çalışmaları ile giderilebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, karşılaştırmalı çözümleme, hata analizi, telaffuz hataları, Arapça, Türkçe

Abstract

In this study, it is aimed to describe how Saudi students whose mother tongue is Arabic and who are learning Turkish as a foreign language pronounce consonants which are in Turkish but not in Arabic and to observe whether they make progress or not. In order to carry out this observation, a comparative analysis between Turkish and Arabic was executed and different consonants of these two languages were revealed. This study consists of three phases: pre-testing, learning process and post-testing. It has been measured whether learners could overcome mistakes of pronouncing the consonants that they had difficulty in via teaching process focused on the consonants. In the study, a single group pre-test & post-test pattern has been used. The data obtained was interpreted by content analysis. The experimental group consisted of 4 Saudi students. Only Saudi students were included to the study because it was thought that it would be more proper to study with a homogeneous group. Audio records of pre-test and post-test of the subjects were evaluated by evaluation committee involving 5 lecturers whose educational backgrounds are on language learning and the effect of the learning process on pronunciation problems were tested. According to the results of the evaluation, it is quite obvious that pronunciation errors could be minimized with the help of more pronunciation exercise.

Key words: Turkish as a foreign language, contrastive analysis, error analysis, pronunciation mistakes, Arabic, Turkish

GİRİŞ

Tarih yazının icadıyla başlar; ancak bilinir ki konuşma dili yazılı dilden eskidir. “Dil derken zamanın akışı içinde yan yana sıralanmış sesler dizgesi anlatılmak istenir. Temel olan konuşma dilidir, yazı konuşma dilinin bir imgesi, seslerin grafipleri gösterilmesidir” (Kıran & Kıran, 2013: 119). Buna rağmen dil öğreniminde öğrenen için sözlü dili öğrenmek, yazılı dili öğrenmekten çoğu zaman çok daha zordur. Bunun sebeplerinden en önemlisi yabancı dil öğreniminde karşılaşılan en büyük problemlerden biri olan telaffuz problemidir. Telaffuz ya da diğer adıyla söyleyiş “sesleme edimi sırasında sesleri ve bürünsel öğeleri söyleme, gerçekleştirme demektir” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2013: 233). Öğrenenlerin hedef dildeki sese ya da bürünsel öğeye yabancı olması, konuşma dilini kullanmalarını engeller. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde arkadaşlar, internet, medya gibi farklı kaynaklardan edindikleri doğru-yanlış bilgiler, gerekse kişisel kaynaklı nedenlerden ötürü Türkçeye yönelik düşük veya yüksek kaygı taşıdıkları söylenebilir. Bu kaygılar arasında konuşma kaygısının en başta geldiği ön görülebilir” (Tunçel, 2015: 131). Özellikle yetişkin gruplarında telaffuz sıkıntısı, öğrenenin çekindiği için konuşmadan uzak durmasına sebep olabilir. ‘Phonemics and Pronunciation Tests’ adlı makalesinde Lado telaffuz problemlerinin, onlarla baş çıkmak için sistematik girişimlerde bulunulmadığı sürece, layıkıyla örneklendirilemeyecek olan özel durumlar olduğunu belirtmiştir (Lado, 1951: 531). Bu nedenle, öğrenenler özellikle telaffuz etmekte zorlanılan sesler üzerine fazladan çalışma yaparsa, öğrenilen dili konuşmaktan çekinmeyecekler ve konuşma becerisini de geliştireceklerdir. Lado’ya göre telaffuz problemlerinin giderilmesinde ihtiyacımız olan hedef dilin ve ana dilin ses sistemlerini analiz etmek ve birbirleriyle karşılaştırmaktır (Lado, 1951). Ancak bu karşılaştırmayla öğrencilerin telaffuz yanlışlarındaki esas sebep belirlenebilir ve telaffuz problemleri ortadan kaldırılabilir. Aksi takdirde öğrenen telaffuz kaygısıyla konuşma becerisini ilerletemeyecektir. Tunçel’in de konuşma kaygısı üzerine yazdığı makalede belirttiği gibi yüksek kaygı düzeyinin yabancı dil öğreniminde bireylerin yabancı dil konuşmaya yönelik öz güvenlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (2015: 131). Bu nedenle telaffuz üzerine gidilmeli ve hatalar çözülmeye çalışılmalıdır.

Şengül (2014)’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde

yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir (Şengül, 2014).

Demir ve Güleç (Demir & Güleç, 2015) telaffuz ile ilgili sunmuş oldukları “ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği” adlı çalışmalarında, homojen İngilizce konuşurlardan oluşan bir deney grubu seçmiş ve Türkçede olup İngilizcede olmayan ünlü ses birimlere yer vermiştir. Bu çalışma daha çok hataların ve doğru aktarımların nedenlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada tespit edilen hatalar için daha çok işitsel materyallerle etkinlikler yapılması önerilerde sunulmuştur ancak buna yönelik bir çalışma yapılmamıştır.

Telaffuz hatalarının nedenlerinin belirlenmesinde hata çözümlemesi tekniğinin kullanılması, araştırmacıların hatayı tespitine yardımcı olmaktadır. Tüm (Tüm, 2014) çalışmasında hata çözümlemesi ve karşılaştırmalı çözümleme kavramlarına yer vermiş, bunlarla ilgili çalışmalar yapmıştır. Tüm’ün çalışmasında, telaffuzda yapılan hatalar için öğrencilere telaffuz ettirilmiş ve hata kaynakları öğrencilerin öğrenmişlik düzeylerine göre belirlenmiştir. Çalışmada, telaffuzun geliştirilmesi için çalışma yapılmamış, öğrencilere konuyla ilgili olarak, telaffuz hatalarını düzeltmek için ne gibi yöntemler izlediklerini belirtmeleri için görüşme formu uygulanmıştır. Tüm bu çalışmasında, öneri olarak hataların olduğu seslerle ilgili ekstra çalışmanın gerekliliğinden söz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen ve anadili Arapça olan Suudi Öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemektir. Bu gözlemlemenin yapılabilmesi için Arapça ve Türkçe dilleri için karşılaştırmalı çözümleme yapılmış, iki dil arasındaki farklı sesler ortaya çıkarılmıştır.

1. Karşılaştırmalı Çözümleme

Dil öğrenimi, farklı milliyetten insanların birbirleriyle iletişime geçmesinden beri önemli olan, üzerinde tartışılan daha iyi nasıl yapılabileceği düşünülen, özellikle günümüzde daha da önem kazanan bir alandır. Dil öğrenimi üzerine çok fazla yaklaşım ve yöntem geliştirilmiştir. Robert Lado’nun 1957 yılında yayımlanan *Linguistics Across Cultures* kitabıyla ortaya çıkan karşılaştırmalı çözümleme terimi modern dilbilimde karşılaştırmalı dil bilim çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Çağdaş Fries’dan da alıntılar yapan ve etkilenen Lado kitabında karşılaştırmalı çözümleme yoluyla iki dilin karşılaştırılmasının dil öğretiminde öğrenen için çok faydalı olduğunu savunur. *Linguistics Across Cultures* kitabının önsözünde “ (Bu) kitabın planı, öğrenme zorluğuna sebep olacak ve olmayacak yapıları, öğrencinin anadili ve kültürüyle, öğrenilecek (hedef) dili ve kültürünün sistematik bir şekilde karşılaştırılarak, öngörebilme ve tanımlayabilme varsayımına dayanmaktadır.” (Lado, 1957: vii) şeklinde bu durumdan bahseder.

Yine Lado’nun çağdaş dilbilimci *Fries kitabı Teaching and Learning English as a Foreign Language* 'de öğretim materyali hazırlamak konusunda en etkili öğretim materyallerinin, öğrenecek dilin bilimsel betimlemesiyle, öğrenenin ana diline yapılmış paralel bir betimlemenin dikkatli bir şekilde karşılaştırılması temeline dayanması gerektiğini savunur (Fries, 1945).

Lado’ya göre öğrenen en büyük zorluğu hedef dilde olan fakat anadilinde olmayan olguları öğrenmede yaşar. Bu nedenle ana dil ile hedef dil arasındaki farkları ve benzerlikleri bilmek, öğrenim sırasında yaşanabilecek problemleri öngörmemize ve buna göre öğretim geliştirmemize yardımcı olacaktır çünkü öğrenen için iki dil arasındaki benzerlikler kolaylık farklılıklar zorluk yaratacaktır. Lado’nun bu görüşü karşıtsal çözümleme hakkında ortaya konan görüşlerden ilki olup strong version/güçlü görüş olarak bilinir (İşler, 2002).

Lado’nun güçlü görüşünden sonra ortaya çıkan bir diğer görüş weak version/zayıf görüştür. Bu görüş Lado’nun görüşüne katılsa da, iki dil arasında çok detaylı, her alanda bir karşılaştırmalı çözümleme yapmanın imkânsız olduğunu savunur. Zayıf görüşe göre, bazı farklılıklar önceden belirlenebilir ve önlem alınabilir fakat her olguda bunu yapmak imkânsızdır. Farklar öngörülemez, ancak sonradan ortaya koyulabilir. Wardhaugh zayıf görüşün, güçlü görüşe göre daha yardımcı olduğunu ve dilbilim girişiminin sağladığı kanıtları sistemler arasındaki benzerlikleri ve farkları açıklamada kullandığını savunmuştur (Wardhaugh, 1970).

Karşılaştırmalı çözümlemeyle ilgili üçüncü görüş ise, moderata version/ orta görüştür. Bu görüşe göre, eğer anadille hedef dil arasındaki farklılık çok belirgin değilse, öğrenen tarafından hedef dile olumsuz aktarım yapılır ve öğrenen hedef dile kendi anadilinden aktarma yapar. Örneğin ortak dil ailesinden gelen dillerde, bu tarz olumsuz aktarımlar yapılmaktadır. Benzer kelimelerin yazılışı ve telaffuzu konusunda öğrenen, anadilindeki kullanımı hedef dile aktararak yanlış yapar.

2. Hata Çözümlemesi

Karşılaştırmalı çözümleme, iki dilin arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya çıkarmak amacıyla ortaya çıkmış ve iki dilin karşılaştırılmasında yardımcı da olmuştur. Karşılaştırmalı çözümleme yoluyla anadili ve hedef dil öğrenenlere yardımcı olmak amacıyla karşılaştırılmış ve betimlemeler yapılmıştır. Ancak bu yöntem tek başına yeterli olmamıştır. Öğrenme esnasında, öğrenenin yaptığı hatalar öngörülse ya da gözlemlense de bu hataların sebepleri bulunmadığı sürece ortadan kaldırılmaları imkânsızdır. Tam bu noktada bu eksikliği gidermek

için hata çözümü devreye girer. 60lı yıllarda Stephen Pit Corder tarafından ortaya atılan hata çözümü yöntemiyle, öğrenenin öğrenme esnasında yaptığı hatalar incelenir. Yani denilebilir ki, karşılaştırmalı çözümleme hataları öngörürken, hata çözümü bu hataların nedenlerini ve çözümlerini araştırır. Burada iki farklı terimi vermek önemlidir: hata ve yanlış. Ellis'e göre:

“Hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir” (Ellis, 1997: 18).

Buna göre denilebilir ki, dil öğrenirken yapılan hatalar öğrenen tarafından bilindiği için düzeltilebilir, anlık problemlerken; yanlışlar yeterli olunmayan bir konuda yapılan, öğrenen tarafından düzeltilmesi mümkün olmayan problemlerdir.

Hata çözümlemesinden hareketle denilebilir ki, telaffuz hataları 3 farklı sebepten dolayı meydana gelmektedir:

1. Ana dilde bulunmayan sesler
2. Ana dilden hedef dile ses aktarımı
3. Hedef dilin telaffuz kurallarını aşırı genelleme

Çalışmada incelenecek olan telaffuz hatalarının bu 3 sebebinin farkında olmak bu problemleri düzeltmede yardımcı olacaktır. Öğrenen anadilinde bulunmayan bir sesle karşılaştığında, bu sesi çıkarmak üzerine çalışmak yerine anadilindeki bu sese en yakın sesi kullanarak bu ihtiyacını gidermeye çalışır. Diğer hatanın sebebi, öğrenenin anadilindeki seslerle karşılaştığında bunları kendi anadilindeki gibi telaffuz, başka bir deyişle hedef dildeki telaffuz kuralları göz önünde bulundurulmadan yapılan hatalardır. Sonucu hata ise hedef dilde öğrenilen bir sesin telaffuz kuralının her sözde ya da söz diziminde aynı şekilde telaffuz edilmesidir.

3. Arapça ve Türkçenin Karşılaştırmalı Çözümü: Ortak ve Farklı Sesler

a. Türkçedeki Sesler

“Kasım 1928 tarih 1353 Sayılı Kanun’la kabul edilen bugünkü Türk alfabesinde sekizi ünlü, yirmi biri ünsüz harf olmak üzere toplam 29 harf vardır. Bu yeni alfabe Latin alfabesine dayanır” (Demir & Yılmaz, 2009: 4). Türk alfabesindeki bu 29 harf temel olarak ünlü ve ünsüz olarak iki kategoriye ayrılabilir, telaffuzları sırasında çıkartıldıkları yerlere göre de farklı kategorilere ayrılmaktadır. Latin harflerinin kabulüyle yazılı dilde Arap alfabesinin kullanımı bırakılmıştır.

i. Ünsüzler

“Ünsüzlerin oluşmasında, hava akımının hareketi, ağızda bulunan ve oluşturucu adı verilen organların birbirlerine değmesi ya da değişik düzeylerde yaklaşması sonucu engellenir. Bu engelleme noktası ünsüzlerin oluşma noktasıdır” (Özsoy, 2004: 4). Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz sırasında çıkarıldıkları telaffuz organlarına göre kategorilendirilir.

ii. Ünlüler

“Ünlüler ağız boşluğunun değişik nokta ve derecelerde açılması, kapanması sonucu ancak hava akımı hareketinin hiç bir zaman ünsüzlerin oluşumundaki düzeyde engellenmediği durumlarda oluşturan seslerdir. Ünlülerin oluşturulmasında etkin olan sesbilgisel özellikler dilin ağız içindeki konumu ve dudakların durumudur” (Özsoy, 2004: 9). “Ünlüler söylenişleri sırasında ağız boşluğunda oluşan açıklık veya darlık, dudakların durumu, dilin önünün veya arkasının kabarak soluğun geçiş yolunda bir engel oluşturmasına göre belli sınıflara ayrılırlar” (Demir & Yılmaz, 2009: 5).

b. Arapçadaki Sesler

Arapçada 17 farklı ses çıkış noktası vardır. Bunlar Hakiki ve Takdiri olarak iki ana başlık altında toplanmıştır.

i. Hakiki

“Harf, bir mahrece¹ temas ederek çıkıyorsa, o yere “hakiki mahrec” denir. Yirmi sekiz harfin tamamının da çıkış yeri olan “boğaz”, “dil” ve “dudak” hakiki mahrec bölgeleridir” (Dağdeviren, 2011:4).

ii. Takdiri

“Harf herhangi bir mahrece temas etmeden çıkıyorsa, buna “takdiri mahrec” denir” (Dağdeviren,

¹ Boğumlanma noktası TDK

2011:7). Yani Arapçadaki takdiri sesler, sesin hiç bir telaffuz organına değmeden telaffuzuyla çıkartılan seslerdir.

c. **Arapça ve Türkçe Seslerin Karşılaştırılması**

“Bunlar bir arada şu şekilde verilebilir:

- **Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan sesler:**

ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و.

- **Hem Arapçada hem de Türkçede bulunan sesler:**

ب (b), ت (t), ج (c), د (d), ر (r), ز (z), س (s), ش (ş), ف (f), ك (k), ل (l), م (m), ن (n), هـ (h), ي (y).

- **Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan sesler:** ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü. ”

(Aydın, 2010:331)

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

Araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır ve zayıf deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında ise son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015: 201).

Çalışma Grubu

Araştırmanın bu aşamasında deney grubunu oluşturan ve telaffuz öğretimi kapsamında 4 Suudi kursiyer yer almıştır. Araştırmada homojen bir grupla çalışma yapmanın daha doğru olacağı düşünüldüğünden sadece Suudi öğrencilere yer verilmiştir. Bu nedenle sayı 4 ile sınırlandırılmak durumunda kalmıştır. Değerlendirme grubunu anadili Türkçe olan ve her hangi bir telaffuz öğretimi yapılmaya ihtiyaç duyulmayan 4 katılımcı oluşturmaktadır. Deney grubunun tamamı erkektir ve yaş ortalaması 19'dur. Deney grubunu Karabük Üniversitesi TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin Temel Türkçe 1 kurunu tamamlamış kursiyerler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Başlangıçta ön test kapsamında deney grubuna Türkçede olup Arapçada olmayan sesleri içeren kelimeler telaffuz ettirilmiştir ve katılımcıların izinleri alınarak, telaffuz esnasında ses kaydı alınmıştır. Bu çalışma, 9 Kasım 2015 Tarihi'nde uygulanmıştır. Ön teste ilişkin seçilen sözcükler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Ön testte ve son testte telaffuz ettirilen kelimeler

/ç/	/g/	/ğ/	/v/	/p/	/j/
ÇALGI	GÖZLEME	-	VURGU	PEKMEZ	JETON
AÇIK	SİLGİ	AĞIR	AVUÇ	KAPI	AJAN
SAYAÇ	MORG	DAĞ	EV	TOP	BEJ

H

edef
sesle
ri
barı

ndıran sözcüklerin seçiminde göz önünde bulundurulacak ölçütler şunlardır:

1. Öğrenenlerin aynı sesi kelimenin farklı noktalarında farklı telaffuz etme ihtimallerini göz önünde bulundurduğundan her bir ses için kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere farklı üçer kelime seçilmiştir. Ancak Türkçe 'de /ğ/ sesiyle başlayan bir kelime bulunmamasından dolayı toplamda 17 kelime kullanılmıştır.
2. Öğrenenlerin anadillerinin etkisini azaltmak için Arapça kökenli kelimeler çalışmamıza dâhil edilmemiştir. Ancak Türkçede /j/ sesini içeren ve /g/ sesiyle biten kelime bulunmaması dolayısıyla kökeni Fransızca olan kelimeler kullanılmak durumunda kalmıştır.

Deney grubuna devam eden üç hafta boyunca birer gün olmak üzere toplamda 3 adet çalışma uygulanmıştır. Ön testte kullanılan kelimelerde bağımsız her bir problem ses için kelimenin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplamda 17 kelimeyle çalışılmıştır. Bu kelimeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretim sürecinde deneklere öğretilen aynı sesleri içeren kelimeler

/ç/	/g/	/ğ/	/v/	/p/	/j/
ÇAKI	GÖLGE	-	VARLIKLİ	PARMAK	JÖLE
AÇIK	ÜÇGEN	DOĞU	HAVLU	TÖRPÜ	AJANDA
SAÇ	BİYOLOG	YAĞ	AV	TOP	RUJ

İlk çalışmada hedef seslerin kelimenin ilk sesinde yer aldığı 5 adet kelime kullanılmıştır. Öğrenenlere kelimeler resimler aracılığıyla öğretilmiş, karışık şekilde verilen kelimeleri doğru bir biçimde yazmaları istenmiş ardından kelimelerin ilk sesleriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra öğrenenlerin bu seslere ilişkin geçmiş bilgileri yoklanmıştır. Çalışma yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

İkinci çalışmada öncelikle ilk çalışmada öğrenilen kelimeler tekrar telaffuz ettirilmiş, ardından öğrenenlere problem seslerin kelimenin ortasında bulunan 6 adet yeni kelime gösterilmiştir. Kelimeler resimler aracılığıyla öğretilmiştir. Öğrenenler iki gruba ayrılmış resimler ve kelimeler kullanılarak hafıza oyunu oynatılmış, öğrenenin her kelime-kart eşleştirmesinde kelimeyi telaffuzu istenmiştir. Bu işlem her kelime için yaklaşık 3 kere tekrar etmiştir. Çalışma yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Son çalışmada öğrenenler ilk iki hafta öğrendikleri kelimelerin telaffuzu tekrar etmiştir. Sonrasında öğrenenlere hedef sesin kelimenin sonunda yer aldığı 6 adet yeni kelime yine resimlerle sunulmuştur. Kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra önceki kelimeler de dâhil olmak üzere 17 kelimenin görseli tahtaya yapılandırılmış ve öğrencilerden her hedef sese yönelik kelime gruplaması yapmaları ardından resimlerin altına kelimeleri tekrar yazıp telaffuz etmeleri istenmiştir. Çalışma yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmalar tamamlandıktan sonra son hafta deney grubuna ön testte bulunan kelimeler son test kapsamında yeniden uygulanmış ve telaffuz ettirilmiştir. Anadili Arapça olan deney grubunun hedef sesleri doğru telaffuzuna dair gelişim gösterip göstermedikleri ana dili Türkçe olan bağımsız bir değerlendirme grubu tarafından aynı anda ve aynı zamanda kontrol edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kontrol sürecinde okutmanlar eş zamanlı olarak her öğrencinin ön ve son test telaffuzlarını değerlendirerek puanlama yapmışlardır. Değerlendirme grubunu Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu okutmanları oluşturmaktadır. Değerlendirme grubuna hedef seslerin ve deney grubunun kullandığı yanlış seslerin yer aldığı iki seçeneikli testler verilmiştir. Değerlendirme grubuna ön test ve son test telaffuzlarının ses kayıtları ayrı ayrı dinletilmiş ve duydukları sesleri seçmeleri istenmiştir.

Değerlendirme grubuna verilen test iki seçeneikli hazırlanmış ve bir seçenek doğru sesi diğeri ise doğru sese yakın olan ve deney grubu tarafından yanlış telaffuz edilen sesi göstermektedir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğru ses için 1, yanlış ses için 0 puan olarak hesaplanmıştır. Her soru için en yüksek puan değerlendiren kişi sayısına oranla 5'tir. Bu en yüksek puan toplam 17 kelimenin telaffuzu için 85'tir. Bunun sonucu olarak her bir ses için, ayrı ayrı doğru telaffuz oranları çıkarılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 3.
Ön test verileri

Ön Test	Denek 1	Denek 2	Denek 3	Denek 4
İlk ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Orta ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Son ses [tʃ] ç	0	5	5	5
İlk ses [g] g	3	4	2	4
Orta ses [g] g	2	4	4	5

Son ses [g] g	2	3	5	2
Orta ses [uɣ] ğ	5	0	5	4
Son ses [uɣ] ğ	5	5	5	4
İlk ses [v] v	5	5	2	2
Orta ses [v] v	2	5	2	2
Son ses [v] v	2	3	3	2
İlk ses [p] p	2	0	0	0
Orta ses [p] p	3	5	1	3
Son ses [p] p	3	4	1	1
İlk ses [ʒ] j	0	5	5	2
Orta ses [ʒ] j	0	4	5	0
Son ses [ʒ] j	2	5	5	0
Toplam	45	67	59	46

Tablo 4.
Son test verileri

Son Test	Denek 1	Denek 2	Denek 3	Denek 4
İlk ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Orta ses [tʃ] ç	5	5	5	5
Son ses [tʃ] ç	5	5	5	5
İlk ses [g] g	4	4	3	3
Orta ses [g] g	4	5	4	5
Son ses [g] g	2	5	4	4
Orta ses [uɣ] ğ	5	5	5	5
Son ses [uɣ] ğ	5	5	5	5
İlk ses [v] v	5	5	5	5
Orta ses [v] v	3	5	4	5
Son ses [v] v	5	4	5	4
İlk ses [p] p	1	5	2	1
Orta ses [p] p	5	5	5	5
Son ses [p] p	4	5	4	4

İlk ses [ʒ] j	5	5	5	5
Orta ses [ʒ] j	5	5	5	5
Son ses [ʒ] j	5	5	5	5
Toplam	76	83	76	76

Araştırmanın bu bölümünde, anadili Arapça olan Suudi deneklerin, Türkçede var olup Arapçada olmayan ünsüz seslerin telaffuzuna odaklanmış, ön test ve son test sonuçları her ses için ayrı ayrı incelenmiştir.

Ön testte deneklerin [tʃ] sesi kelimenin ilk sesi ya da orta sesi olduğunda telaffuz etmede zorlanmadıkları ve %100 oranında doğru telaffuz edebildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak [tʃ] sesi kelimenin son sesi olduğunda %75 oranında başarı sağlanmış, %25lik oranda [tʃ] yerine [ʃ] sesine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Son testte ise, [tʃ] sesi ilk seste, orta seste ve son seste olmak üzere, kelimenin tamamında doğru telaffuz edilmiştir. Bu da göstermektedir ki, öğretim sürecinin sonunda, [tʃ] sesinin telaffuzuyla ilgili sorunlar ortadan kalkmıştır.

4 denegin de ön testte [g] sesi kelimenin ilk sesi olduğunda telaffuz başarı oranının %60 olduğu, yine [g] sesi kelimenin orta sesi olduğunda başarı oranının %75 ve son seste yer aldığında bu oranın %70 olduğu gözlemlenmiştir. Denekler, kelimeleri ön testte telaffuz ederken [g] sesi yerine [gⁿ] sesini kullanmışlardır. Son testte ise, [g] sesinin ilk ses olduğunda doğru telaffuzu % 70'e, orta ve son seste yer aldığında ise % 90'a ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinin sonunda, [g] sesinin telaffuzunda %100 başarı sağlanamasa da ilerleme kaydedildiği verilerde gözükmemektedir.

Türkçede [uʝ] sesi kelimenin başında kullanılmadığı için, çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ön test verilerine göre [uʝ] sesi yerine [j] sesinin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Denekler ön testte [uʝ] sesi kelimenin ortasında yer aldığında telaffuzunda %70 başarı göstermişken, son testte bu başarının %100 oranına ulaştığını, yine ön testte [uʝ] sesi kelimenin son kısmında yer aldığında bu oran %95 iken son testte %100'e ulaştığı görülmektedir. Bu verilerle öğretim sürecinin [uʝ] telaffuzunda oldukça etkili olduğu sonucuna varılabilmektedir.

[v] sesinin telaffuzu incelendiğinde, deneklerin orta ve son sesleri telaffuz ederken [v] yerine [w] sesini kullandıkları gözlemlenmiştir. Türkçe ve Arapça arasında yapılan karşılaştırmalı çözümleme sonuçlarına bakıldığında, bu hatanın sebebinin öğrenenin anadilinde olmayan bu sesle karşılaştığında, anadilinden olumsuz aktarım yapması olduğu söylenebilir. Öğrenen kendi dilinde var olan, bu sese yakın başka bir ses ile bu sesi karıştırması sonucu [v] sesinde telaffuz hatası yapmaktadır. Ön test verilerine göre, [v] sesi kelimedede ilk ses olduğunda %100, orta ses iken %55, son seste bulunduğunda ise %50 oranında doğru telaffuz edildiği görülmektedir. Son testte orta sesin doğru telaffuz oranı %75, son seste ise %90'a ulaşmıştır. Öğrenim sürecinin sonunda bu sesin doğru telaffuzu tam olarak kazandırılmamasa da, deneklerin gelişme gösterdikleri açıktır.

[p] çalışmamızda geliştirilmesi en güç ses olma özelliğine sahiptir. Ön testte [p] sesi kelimenin ilk sesinde yer aldığında başarı oranı %20, orta sesinde %40, son sesinde %45'tir. Ön test sonuçları denekler tarafından anadillerinde olmayan [p] sesi yerine, anadillerinden aktardıkları [b] sesinin kullanıldığını göstermiştir. Öğretim süreci sonrası son test sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, [p] sesi ilk ses olarak telaffuz edildiğinde başarı oranının %45'e, orta seste kullanıldığında %100'e son seste kullanıldığında ise %90'a yükseldiği sonucuna varılmıştır. Ancak, [p] ilk ses olarak kullanıldığında öğretim süreci sonunda dahi başarı istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

[ʒ] sesinin ön testte, kelime başında %60, ortasında %95, sonunda %60 oranında doğru telaffuz edildiği gözlemlenmiştir. Denekler bu ses yerine belli durumlarda [dʒ] sesini kullanmışlardır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan son test, bu oranların %100'e ulaştığını göstermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma süresince yapılan gözlemlere göre, Türkiye'de Türkçe sınıflarının karma oluşu, öğrencilerin yaşadıkları problemleri belirlemeyi ve bu problemlerin üzerine eğilmeyi mümkün kılmamaktadır. Sınıflardaki farklı ülkelerden gelen öğrenci profilleri, her bir öğrenci için farklı bir dil, ses dizimi, dil bilgisi vb. demektir. Bu nedenle öğrenenlerin her birinin yaptığı telaffuz hatasının sebebinin bulmak, her birinin ana dili için seslerin analizini yapmak ve Türkçe seslerle karşılaştırmaya gitmek demektir ve ne yazık ki bunu yapmak arma sınıflarda neredeyse imkânsızdır. Ancak bizim yapmış olduğumuz gibi bir çalışma, homojen gruplarda uygulanabilir ve telaffuz hatalarını gidermek için öğrencilerle çalışılabilir.

Yılmaz ve Şeref (Yılmaz & Şeref, 2015) karşılaştırmalı çözümleme tekniğinden faydalandıkları çalışmalarında homojen bir grup olarak Arap öğrencilerle çalışmışlar ve telaffuz hatalarının nedenlerinin Türkçe ve Arapçadaki ses farklılıkları olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmanın amacı, şiir ezberlemenin tespit edilen seslerdeki hataların giderilmesine faydasının olup olmadığını tespit etmektir. Yapılan çalışma göstermiştir ki, şiir ezberleme tekniği de yapılan telaffuz hatalarının giderilmesi için etkili bir yoldur. Şiir ezberleme yoluyla, daha

önceden tespit edilen telaffuz hataları tamamen giderilmemiş olsa da, büyük ölçüde hataların düzeltildiği görülmüştür.

Aynı şekilde telaffuz çalışmaları için tekerleme etkinlikleriyle de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Tekerlemelerde sözcüklerin anlam boyutundan ziyade ses boyutu öğrencilerin ilgisini çekmiş, onların yabancı bir dilde (Türkçe) konuşurken dili daha etkili kullanmalarını sağlamıştır (Büyükaslan, Erdem, Gün, & Şengül, 2015). Bu nedenle yapılacak telaffuz etkinliklerinde, tekerlemelerden de faydalanabilir.

Türkçe öğrenen, anadili Arapça olan öğrencilerin telaffuz sıkıntısı yaşadıkları seslerin, kendi dillerinde olmayışı, bu öğrencilerin kendi dillerinde var olan benzer seslerden olumsuz aktarım yapmalarına sebep olmaktadır. Yapılan bu araştırma ve 3 parçadan oluşan telaffuz çalışması sonucunda yapılan değerlendirmeden varılan sonuçların yüzdelere bakıldığında, deney grubumuz olan anadili Arapça olan öğrencilerin öğretim süreciyle Türkçe öğrenirken karşılaştıkları telaffuz hatalarının büyük oranda düzeltildiği açıkça görülmektedir. Bu noktada araştırmada, daha önce telaffuz üzerine yapılan ve ek telaffuz etkinliklerinin faydalı olduğunu ortaya koyan çalışmalar destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Her ne kadar bu telaffuz hatalarının her biri tamamen düzeltilmese de, telaffuz üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarmalarında yardımcı olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler -karşıtsal çözümleme-. *EKEV Akademi Dergisi*, 14, 321-334.
- Büyükaslan, A., Erdem, M. D., Gün, M., & Şengül, M. (2015). Tekerleme Alıştırmalarına Dayalı Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Arapların Konuşma Becerilerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1-11.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağdeviren, A. (2011). Harflerin Çıkış Yerleri. 25 Kasım 2015 tarihinde <http://www.sauport.sakarya.edu.tr/FileUploads/Modules/Lesson/Store/> adresinden erişildi.
- Demir, N. & Yılmaz E. (2009). *Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Demir, T., & Güleç, İ. (2015). ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 120-134). Sakarya.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, S. (2013). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha*, 6, 123-134.
- Kıran, Z. & Kıran A. (2013). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin.
- Lado, R. (1971). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1951). Phonemics and pronunciation tests. *The Modern Language Journal*, 35(7), 531-542.
- Özsoy, S. (2004). *Türkçe'nin Yapısı - I Sesbilim*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3/1, 325-339.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 255-266.
- Yılmaz, İ., & Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1213-1228.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.

Extended Summary

The purpose of this study is to illustrate how Saudi students, who are native Arabic speakers, pronounce Turkish consonant voices that do not exist in Arabic, and observe if they show improvement after the teaching process. In this study, Robert Lado and his contemporary Fries' contrastive analysis method is used to solve the difficulties faced by learners during language learning. According to Lado, similarities and differences between the mother tongue of the learner and the target language affect the learning process. Lado's strong version theory stands for this fact. With regard to strong version, for the learners, similar forms and patterns to mother tongue are easier to learn during target language learning process. However, the different forms and patterns of the target language from the mother tongue are difficult to learn. During this study, strong version of Lado was taken into consideration. Therefore, the different Turkish constant sounds from Arabic language were picked and these constant sounds which Saudi students who are learning Turkish as a foreign language have difficulty in pronouncing were designated with contrastive analysis, and the learners were made to pronounce these voices in the beginning, middle and end of chosen words. Study group of this study was chosen from only Saudi students because homogeneous study group was important to get the best and similar pronunciation results. With the help of Stephen Pit Corder's error analysis method, the reasons of pronunciation errors of the learners were tried to be found and teaching process focused on pronunciation was applied to solve these mistakes. Error analysis helps to find the causes and solutions of pronunciation errors. According to this theory, there are three different reasons for pronunciation mistakes: sounds that are not found in the native language, sound transmission from the mother tongue to the target language and over-generalization of the pronunciation rules of the target language. In this study, it was not enough alone to make the contrastive analysis of the sounds in Turkish and Arabic to find the reasons of pronunciation mistakes, so the error analysis of pronunciation mistakes of Saudi learners was performed. It is necessary to see the error analysis as complementary and supporter of contrastive analysis, not as an alternative. For this reason, it is necessary to study error analysis that will verify the assumptions of contrastive analysis. In the light of these facts, in this study the sources of the pronunciation mistakes were identified and extra pronunciation studies were applied during the learning process to eliminate them. The study was conducted as a pre-testing, a learning process and a post-testing, and it was measured if the learners overcome the pronunciation mistakes with the help of learning process. The voice recordings of the pre-testing and post-testing were evaluated by the evaluation group of five lecturers who have language education backgrounds and the effect of the learning process on the pronunciation problem was tested. The voice recordings of the pre-testing and post-testing were listened to the evaluation group and two alternative tests were presented to them to identify the sound they heard and they were requested to circle the sound they heard on the test. Evaluation note for the target sound was 1 and for the wrong sound was 0. In the end, the total scores for pre-testing and post-testing were compared and it was revealed that for which sounds the learning process is effective and for which sounds is not. According to this, it can be said that, as a result of pronunciation studies, Saudi learners have succeeded in pronunciation of Turkish sounds which do not exist in Arabic. However, during the study it was understood that using comparative analysis and error analysis is impossible to be performed in mixed class because of different patterns and forms of the mother tongues of the learners. Therefore, it is quite obvious that to improve the pronunciation with the help of contrastive analysis and error analysis methods, homogenous study group is a must.

Türkiye’de Sosyo-bilimsel Konular Üzerine Yapılmış Araştırmaların İçerik Analizi *

The Content Analysis of the Researches about Socio-scientific Issues in Turkey

Murat Genç¹, Tülin Genç²

¹Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, muratgenc@duzce.edu.tr

²Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Düzce, tulinarinangenc@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2000-2014 yılları arasında Türkiye’de sosyo-bilimsel konular üzerine yayımlanmış makaleleri incelemektir. Araştırmada 32 dergiden toplam 36 makale içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. 2000-2014 yılları arasında bulunan 2545 eğitim içerikli makale içinden 36 makale değerlendirmeye alınmıştır. 2002, 2003 ve 2004 yıllarında sosyo-bilimsel konularla ilgili herhangi bir makaleye rastlanmamıştır. Yapılan inceleme sonucunda en fazla makalenin 2012 yılında 10 adet olarak yayımlandığı saptanmıştır. En az ise 2000 ve 2001 yıllarında 1’er makale yayımlanmıştır. Belirlenen makaleler, “araştırmanın yılı, araştırma konusu, araştırmanın içeriğinin konusu, araştırma türü, veri toplama araçları ve örneklem grubu türü” açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmalarda en çok çalışılan konuların öğretmenlerin sosyo-bilimsel konular hakkında bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla anketlerden yararlanıldığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan çalışmalar incelendiğinde, makalelerde en az çalışılan konuların ise sosyo-bilimsel konuların öğretimi üzerine olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın, elde edilen bulgularla ileride yapılacak sosyo-bilimsel konulara yönelik çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, İçerik analizi, Sosyo-bilimsel konular

Abstract

The purpose of this study is to examine articles published between the years 2000-2014 in the field on socio-scientific issues in Turkey. In the research total of 36 articles was analyzed using content analysis of 32 journals. 36 articles were examined through 2545 articles which were located between the years 2000-2014. According to the data, there were not any articles related to socio-scientific issues in 2002, 2003 and 2004. In 2012 it was found that most articles published. The articles were examined in terms of "the year of the research, the subject of research, the study group type, type of research and data collection instruments". According to the findings, it is understood that most of the subjects studied in the research is to determine the level of teachers about socio-scientific issues. The surveys were more used as data collection tool.

Keywords: Content analysis, science education, socio-scientific issues

GİRİŞ

Bilim ve toplum tarih boyunca birbirlerini etkilemiş ve bu etkileme devam etmektedir (Topçu, 2015). Bu süreç içinde ortaya çıkan yeni gelişmeler teknolojinin ilerlemesine yardımcı olurken aynı zamanda toplum üzerinde farklı etkileri olmuştur. Bu farklı etkiler içinde olumlu ve olumsuz durumlar söz konusudur. Teknolojinin gelişmesine katkı sağlayan bilimsel çalışmalar aynı zamanda toplumun ilerlemesine yardımcı olurken olası riskleri de ortaya çıkarmıştır. Bu riskler ve tartışma konuları son yıllarda fen eğitiminin araştırma konuları arasında girmiştir. Bu gelişmelerden sonra fen eğitiminin yenilenmeye ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir (Osborne & Dillon, 2008; Tytler, 2007). Bu şekilde tartışmalara sebep olan konular sosyo-bilimsel konular olarak adlandırılmaktadır. Sosyo-bilimsel konular, karmaşık, açık uçlu, çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konular olarak ifade edilmektedir (Sadler, 2004). Sosyo-bilimsel konular, fen bilimleri temel alan, bilimsel bilginin sınırlarında olan, kişisel veya sosyal anlamda fikir üretmeyi ve tercih yapmayı gerektiren, sosyal ve politik yönden yerel ve genel boyutlara sahip olan konular olarak tanımlanmaktadır (Ratcliffe ve Grace, 2003). Sosyo-bilimsel konulara örnek olarak hidroelektrik santraller, küresel ısınma, biyoteknoloji

uygulamaları, nükleer santrallerin kurulması, silahlanma, organ bağı, klonlama ve GDO'lu besinler verilebilir (Kolsto, 2006; Sadler, 2004).

Sosyo-bilimsel konular bireylerin toplumu ilgilendiren bilimsel konularda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine destek olan konular olduğu için bu konuların öğretim programlarına katılmasının bilimsel (fen) okuryazarlığının bir işareti olduğu ifade edilmektedir (Dawson ve Venville, 2009). Bu yüzden bilimsel okuryazarlıkta bilimle ilgili toplumsal konular üzerinde karar verme sürecinde sosyo-bilimsel konuların önemli olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda sosyo-bilimsel konuların öğrencilerin tartışma ve karar verme becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığı bu sayede bilimsel okuyucu birey yetiştirmeye destek olduğu ifade edilmektedir (Zeidler, 2001; Topçu, 2010). Aynı zamanda fen eğitimi esnasında sosyo-bilimsel konulara yönelik tartışma ve değerlendirme etkinliklerine zaman ayrılmasının bireylerin rasyonel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Topçu, 2008). Eastwood, Schlegel ve Kristin (2011) ise sosyo-bilimsel konuları içeren eğitim programlarının, öğrencilerin gerçek ve karmaşık problemler hakkında mantıklı düşüncelerine ve karar vermelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedirler. Hatta Sürmeli (2008) tarafından öğrencilerin sosyo-bilimsel konularla karşılaştıklarında etkin kararlar alabilmelerini sağlamak için sosyo-bilimsel konulara sınıf ortamında zaman ayrılması gerektiğini vurgulanmıştır.

Günümüzde sosyo-bilimsel konuların giderek daha fazla konuşuluyor olması ve fen bilimleri programında yer alması ile birlikte sosyo-bilimsel konuların önemini de arttırmaktadır. Bu bağlamda sosyo-bilimsel konularla ilgili araştırmaların incelenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de sosyo-bilimsel konulara ilişkin araştırmalara bakıldığında da çalışmaların az sayıda olduğu ve örneklem grubu açısından daha çok üniversite öğrencilerinin tercih edildiği (Genç, 2016; İşbilir, Ertepinar ve Çakıroğlu, 2012; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Soysal, 2012); araştırmalarda sosyo-bilimsel konular arasından seçilen bir konuya yoğunlaşıldığı (Demir ve Düzleyen, 2012; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Uzunkol, 2012) görülmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların analiz edilmesinin gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu amaçla bu çalışmada, son 14 yılda Türkiye'de yayımlanan sosyo-bilimsel konuların ele alındığı araştırmalar incelenerek bir içerik analizi çalışması yapılmıştır. Ulaşılan makaleler araştırmanın konusu, örneklem grubu türü, araştırma türü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Ele alınan makalelerde araştırılan sosyo-bilimsel konuların eğilimi ne yöndedir?
- 2- Makaleler örneklem grubu türü, araştırma türü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada 2000-2014 yılları arasında Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılan çalışmalarını incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Cohen, Manion ve Morrison (2007) ise içerik analizini, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak ifade etmektedir. Sosyal bilimler alanında çok sık başvurulan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi herhangi bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanabilir (Sert vd., 2012).

Tarama ve Seçim Ölçütleri

Çalışmada kullanılacak makaleleri belirleyebilmek amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından makale seçim ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlerde makalenin Türkiye'deki dergilerde yayınlanmış olması, eğitim içerikli makalesi olması, sosyo-bilimsel bir konuyu içermesi, son on beş yıl içinde (2000-2014) yapılmış olması gibi başlıklar yer almaktadır. Ölçütler belirlendikten sonra, sosyo-bilimsel konuların ele alındığı çalışmaların yayımlandığı ve Türkiye'de 2000-2014 yılları arasında yayımlanmış olan sayıları taranmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenen çalışmalar karşılaştırılarak ortak karara varılmıştır. Çalışmanın iç geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Bu araştırmada içerik analizi yapılacak çalışmalarla ilgili ölçütlerin ilk aşamada belirlenmesi sebebiyle, kodlama süreci önceden belirlenen bu ölçütlere göre yapılmış ve temalar gösterilmiştir. Daha sonra ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere göre tespit edilmiş olan 36 makale, "araştırmanın yılı, araştırma konusu, araştırmanın içeriğinin konusu, araştırma türü, veri toplama araçları ve örneklem grubu türü" bakımından incelenmiştir.

BULGULAR

Yapılan tarama sonucunda incelenen çalışmalar arasında 32 dergiden toplam 77 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda tekrar incelendiğinde 36 adet makalenin belirlenen ölçütlere uygun olduğu ve araştırmaya katılabileceğine karar verilmiştir. Aşağıda incelenen çalışmaların, yıllara, araştırma konularına, içeriklerinin konularına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçları ve örneklem gruplarına göre dağılımlarını içeren tablolar sunulmuştur.

Araştırmaların yayımlanma yılına göre dağılımının verildiği Tablo 1 incelendiğinde son yıllara doğru sosyo-bilimsel konuları içeren çalışma sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. Tablodaki bulgulara göre bu araştırma kapsamında kabul edilen makalelerden en çok çalışmanın yapıldığı yılın ise 2012 (%27,78) olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
İncelenen Çalışmaların Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımı.

Çalışmaların Yayımlanma Yılları	Makale Sayısı	%
2001	1	%2,78
2002	0	%0
2003	0	%0
2004	0	%0
2005	1	%2,78
2006	1	%2,78
2007	3	%8,33
2008	3	%8,33
2009	2	%5,56
2010	4	%11,11
2011	4	%11,11
2012	10	%27,78
2013	5	%13,89
2014	2	%5,56
Toplam	36	%100

İncelenen makalelerde makalenin konusuna göre en fazla sosyo-bilimsel konularda bireylerin bilgi düzeyi üzerine (23 tane) çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında sosyo-bilimsel konuların öğretimi üzerine 3 tane, bireylerin sosyo-bilimsel farkındalıkları üzerine 9 tane, sosyo-bilimsel konuya yönelik tutum üzerine 16 tane çalışma yapıldığı görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.
İncelenen Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Çalışmaların Araştırma Konuları	Makale Sayısı	%
Sosyo-bilimsel konu hakkında bilgi düzeyi	23	63,89
Sosyo-bilimsel konunun öğretimi	3	8,33
Sosyo-bilimsel konu hakkında farkındalık	9	25,00
Sosyo-bilimsel konuya yönelik tutum	16	44,44
Toplam	36	%100

Çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda en fazla çalışılan konunun toplam 11 makalede çalışılmış olan küresel ısınma olduğu görülmektedir. Bunun yanında, nükleer enerji 5 tane, klonlama 2 tane, GDO 5 tane, organ Bağışi/Nakli 5 tane, Biyoteknoloji 7 tane, HES 1 tane çalışma olduğu gözlenmektedir (Tablo 3).

Tablo 3.

İncelenen Çalışmaların İçeriklerinin Konularına Göre Dağılımı

Çalışmaların İçeriklerinin Konuları	Makale Sayısı	%
Küresel ısınma	11	30,56
Nükleer enerji	5	13,89
Klonlama	2	5,56
Organ Bağışı	5	13,89
GDO	5	13,89
Biyoteknoloji	7	19,44
HES	1	2,78
Toplam	36	%100

Makaleler incelendiğinde araştırmalarda en fazla nicel çalışmalar yapıldığı (28), nitel çalışmaların ise 8 tane olduğu görülmektedir (Tablo 4). Veri toplama araçlarına göre ise en fazla çalışma açık uçlu ve likert tipi başta olmak üzere 27 çalışma ile anket olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında Başarı/kavram testi 10 çalışmada, tutum ölçekleri 7 çalışmada, görüşme formları ise 9 çalışmada kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 4.

İncelenen Çalışmalarda Sıklıkla Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri	Makale Sayısı	%
Nicel	28	77,78
Nitel	8	22,22
Toplam	36	%100

Tablo 5.

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları	Makale Sayısı	%
Anket (Açık uçlu/likert)	27	50,94
Başarı/Kavram testi	10	18,87
Tutum Ölçeği	7	13,21
Görüşme Formu	9	16,98
Toplam	36	%100

Çalışmalarda örneklem grubu olarak en fazla lisans öğrencileri (22) seçilmiştir. Ortaokul öğrencileri 4, Lise öğrencileri 7, Veliler 1, Eğitimciler 2 çalışmada örneklem olarak kullanılmıştır. İncelenen makalelerde en çok kullanılan veri analiz yöntemi ise nicel veri analizidir. Bunların içinde en fazla tercih edilen Tablolarla betimsel istatistik 22 çalışmada kullanılmıştır. Nitel veri analizinde en çok tercih edilen ise içerik analizi olmuştur.

Tablo 6.

İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Örneklem Grubu

Çalışmanın Yapıldığı Örneklem Grubu	Makale Sayısı	%
Lisans Öğrencileri	22	61,11
Lise Öğrencileri	7	19,44
Ortaokul Öğrencileri	4	11,11
Eğitimciler	2	5,56
Veliler	1	2,78
Toplam	36	%100

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyo-bilimsel konular bireylerin hayatları ile fen arasındaki bağın kurulumunda önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği için öğrencilerin bilimsel bilginin insan ürünü olduğunu daha kolay kavrayabileceği ifade edilen (Pedretti, 1999) sosyo-bilimsel konuların Türkiye’deki yayımlanan çalışmaların incelendiği bu araştırmada genel eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler sosyo-bilimsel konular ile karşılaştıklarında bunu çözmeye çalışırlar ve derinlemesine tartışarak bir karara varmayı hedeflerler. Bu süreçte sosyo-bilimsel konular öğrencilerin karar verme, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Sadler ve Zeidler, 2004). Bunun yanında sosyo-bilimsel konular öğretmenlerin öğrencilerinin kritik düşünme ve yargıda bulunabilme becerilerini geliştirmelerine destek olmaktadır. Ratcliffe ve Grace, (2003)’e göre sosyo-bilimsel konular bilimsel okuryazarlık, vatandaşlık ve sürdürülebilir gelişme için eğitimde önemli rol oynamaktadır. Benzer şekilde Eastwood vd. (2011) sosyo-bilimsel konuları içeren eğitim programlarının, öğrencilerin gerçek ve karmaşık problemler hakkında mantıklı düşüncelerine ve karar vermelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedirler. Albe’ye (2008) göre ise öğrenme sürecinde sosyo-bilimsel konulara yer verilmesi öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu artırmakta ve bu konularla daha fazla ilgilenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında Öztuna-Kaplan ve Çavuş (2016) öğrencilerin toplumsal karar alma sürecinde sosyo-bilimsel konulara yönelik sorgulayıcı bakış açılarıyla yine topluma dönük faydalar sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Sürmeli (2008) bunun yanında fen ile ilgili toplumsal konularda bilgi sahibi olarak karar vermenin bilimsel okuryazarlığının önemli bir özelliği olduğu ve öğrencilerin sosyo-bilimsel konularda karar verme ve eleştirel sorgulama becerilerini desteklemenin fen eğitiminin önemli görevleri arasında olduğunu ifade etmiştir. Nuangchalerm (2010) de eğitim-öğretim esnasında sosyo-bilimsel konuların işlenmesine imkan verilmesinin öğrencilerin üst düzey düşünme, tartışma ve sorgulama becerileri ile bilimin doğasını anlamalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Sosyo-bilimsel konulara ilişkin alan yazın incelendiğinde çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve çoğunlukla üniversite öğrencilerine (İşbilir, Ertepinar ve Çakıroğlu, 2012; Soysal, 2012; Turan, 2012) ve öğretmen adaylarına (Genç, 2016; Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Gürbüzöğlü Yalman ve Gözüm, 2016) yönelik yürütülen çalışmaların olduğu; araştırmalarda sosyo-bilimsel konular arasından belirlenen bir konu başlığına odaklanıldığı (Genç, 2016; Demir ve Düzleyen, 2012; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Uzunkol, 2012) görülmektedir.

2000-2014 yılları arasında yayınlanan makalelerin incelendiği çalışmada sosyo-bilimsel konulara çok fazla önem verilmediği ve belli başlı konu başlıklarının araştırıldığı görülmektedir. Genellikle bireylerin bilgi düzeyleri ve tutumları araştırılan çalışmaların çokluğu göze çarpmaktadır. Farklı sosyo-bilimsel konuların araştırılması, zengin veri toplama araçlarının kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bununla yapılacak araştırmaların veri setlerinin hem daha zengin hem de tutarlı olması sağlanacaktır. Bu yolla sosyo-bilimsel konuları içeren geçerliliği ve güvenilirliği yüksek araştırmaların yapılmasına imkân verilecektir.

KAYNAKLAR

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students’ argumentation in group discussions on a socioscientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cebesoy, Ü.B. ve Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Investigating pre-service science teachers’ attitudes towards socioscientific issues in terms of gender and class level] M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Dawson, V. M. & Venville, G. (2009). High school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: an indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31 (11), 1421-1445.
- Demir, B. ve Düzleyen, E. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gdo bilgi düzeylerinin incelenmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Eastwood, J. L., Schlegel, W.M., & Kristin L.C. (2011). Effects of an interdisciplinary program on students’ reasoning with socioscientific issues and perceptions of their learning experiences. In T.D. Sadler (ed.).

- Socio scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research, Contemporary Trends and Issues in Science Education* 39. (pp.89-126). DOI 10.1007/978-94-007-1159-4_6.
- Genç, M. (2016). The approach of candidate teachers towards socio-scientific issues: The space researches example, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue, 738-742.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Gözüm, A.İ.C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının (Gdo) sosyo-bilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi, [Examination of Research Behaviours of Pre-service Science Teachers on (GMO) Socio-Scientific Issues] *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 17, Sayı 1, 499-515.
- İşbilir, E., Ertepinar, H. ve Çakıroğlu, J. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki bilimsel tartışmalarının epistemik inanışları açısından incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Kolsto, S. O. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28 (14), 1689-1716.
- Nuangchalerm, P. (2010). Engaging students to perceive nature of science through socioscientific issues-based instruction. *European Journal of Social Sciences*, 13, 34-37.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. Nuffield foundation. Retrieved from <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/32/03/SciEdinEuropeReportFinal2.pdf>
- Özdemir, N. ve Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. [Prospective teachers' attitudes towards the use of nuclear energy and the construction of nuclear plants in Turkey] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Öztuna Kaplan, A. & Çavuş, R. (2016). Perspectives of 8th grade students with different epistemological beliefs on genetic themed socio-scientific issues. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 178-198. DOI: 10.15345/iojes.2016.04.015.
- Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. *Journal of School Science and Mathematics*, 99 (4), 174-181.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (5), 513-536.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88 (1), 4-27.
- Sert, G., Kurtuluş, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S.S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*, [Overview of research on teachers' technology usage: a content analysis study] Akademik Bilişim 2012, 1-3 Şubat 2012/ Uşak Üniversitesi, UŞAK.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, M.S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Institute of Science, Ankara.
- Topçu, M.S. (2010). Development of Attitudes towards Socioscientific Issues Scale for undergraduate students. *Evaluation and Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Topçu, M.S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Turan, B. (2012). *İlköğretim öğretmen adaylarının bilimsel düşünme alışkanlıklarının, sosyobilimsel konular kullanılarak belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tytler, R. (2007). *Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future*. Australian Council for Educational Research. Retrieved from http://www.acer.edu.au/documents/AER51_ReimaginingSciEdu.pdf
- Uzunkol, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 94-101.
- Zeidler, D. L. (2001). Standard F: Participating in program development. E. Siebert & W. Mcintosh (Eds.), *Pathways to the Science Standards: College Edition* (pp. 18-22). Arlington: VA National Science Teachers Association.

Extended Summary

Social issues with conceptual or technological ties to science have captured the national spotlight during the recent past. (Sadler, 2004). Socio-scientific Issues (SSI) is controversial social issues which relate to science. They are ill-structured, open-ended problems which have multiple solutions. Cloning, stem cells, genome projects, global warming, and alternative fuels have become common elements of the national vocabulary as well as the currency of political debates. Regardless of society's reluctance or enthusiasm towards the advent of these issues or its preparedness to deal with them, scientific issues with social ramifications undoubtedly will continue to arise and evolve. (Kolsto, 2006; Ratcliffe & Grace, 2003; Sadler, 2004).

Socio-scientific issues contributes to the cognitive, emotional and social development on decision-making process of individuals related scientific issues related to society, Therefore, it is stated to be an indicator of the scientific literacy of the inclusion of socio-scientific issues of the training program and the decision-making process on social issues related to science literacy in science is critical (Dawson & Venville, 2009).

Examination and evaluation the results of studies on socio-scientific issues in this context, is important. For this purpose, in this study, a content analysis study was conducted by analyzing studies published in the last fourteen years of socio-scientific issues discussed in Turkey. It is believed that this study, will be guiding the future researches. Reached article on the subject of research, the working group, type of research, data collection instruments were examined in terms of variables such as data analysis. The study has sought answers to the following questions;

1. What is the trends of analyzed topics of articles?
2. How is the distribution about studies terms of the working group, type of research, data collection tools and data analysis methods?

METHOD

In this study, the content analysis was used. in order to examine studies conducted on the socio-scientific issues in Turkey between the years 2000-2014 Content analysis is an approach which allow a scientific and a systematic way to examine oral, written and other materials objects (Büyüköztürk vd., 2009).

RESULTS

At the first screening results, it was reached a total of 77 units from 32 journal articles with the specified keywords. All articles which were determined by all researchers one by one, is examined in accordance with criteria and it was decided that a total of 36 articles can be included the study

According to the year of publication of the article It is observed that a rise in recent years. It is understood that most work is done in 2012 (Table 1).

When the articles were examined, it is seen that the most extensively studied in research subject of global warming which have been studied in a total of 11 articles. In addition, there were 5 studies about nuclear energy, 2 studies about cloning, 5 studies about GMO, 5 studies about organ donation/transplantation, 7 studies about Biotechnology, 1 study about hydroelectric power station (Table 3).

According to the subject of the articles, it is seen that the most examined study is on the people's knowledge of socio-scientific issues. In addition, there were 3 studies on the teaching of socio-scientific issues, 9 studies on individual socio-scientific awareness and 16 studies about attitudes towards socio-scientific issues (Table 2). When the studies examined it is seen that 28 quantitative studies and 8 qualitative studies were used at the studies (Table 4). According to the data collection tool, It was determined that the survey that is used mostly open-ended and Likert-type were used at 27 studies. In addition, 10 studies on achievement / concept testing, 7 studies on attitude towards socio-scientific issues, 9 studies on the interview forms were used in these studies (Table 5).

In the studies, graduate students were mostly used as a sample group of the study. Middle school students were selected at 4 studies, high school students were selected at 7 studies, Parents were selected at one study and teachers were selected as a sample group of 2 studies (Table 6). The most widely used method of data analysis in the article is a review of quantitative data analysis. These most preferred statistics were used was descriptive statistics. Descriptive statistics were used at the 22 studies. The most preferred qualitative data analysis was content analysis.

DISCUSSION

Socio-scientific issues improve the students' ability of discuss and problem solving. On the other hand, it is stated that students' perceptions, decision-making and solving process of socio-scientific issues is important (Sadler & Zeidler, 2004). Similarly, socio-scientific issues help to teachers who want to improve the students' critical thinking and judgment. According to Albe (2008), giving the socio-scientific issues in the process of learning increases students' motivation towards the course and to contribute to pay more attention to these issues. Nuangchalern (2010) stated that socio-scientific issues help the students to improve the skills of discussion and questioning and understanding the nature of science during the process of teaching socio-scientific issues to students. In studies which were published between the years 2000-2014 about socio-scientific issues, it was observed that there were few subjects about socio-scientific issues differently. Usually there were researches related knowledge and attitudes of socio-scientific issues.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri²

The Views Of Turkish Teachers On The Level Of Using Their Cognitive Awareness Skills Of Reading Strategies

Selma ERDAĞI TOKSUN

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D.,
Kars

selma_erdagi@hotmail.com

Özet

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Anlamayı sağlamak için ise bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Okuma amacına ve içinde bulunulan koşullara göre okuma teknikleri birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu özellikler dikkate alınarak öğrencilere amaca göre okuma becerisi kazandırılmalıdır. Okunan metinden tam ve doğru anlam çıkarma okuldaki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır. Etkili okuma, akademik malzemenin içeriğinin kavranması ve öğrenmesi açısından oldukça önemlidir. Okul yaşantısı ve sosyal yaşantıda bireyler çeşitli yazılı malzemeleri okuyup anlamak durumundadırlar. Okunanın basit düzeyde anlaşılması, sınırlı sayıdaki temel düşünceyi bulma, özet çıkarma ve benzer sorulara yanıtlar bulma istenen okuma düzeyini elde etmek için yetersiz kalmaktadır. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere okuma-anlama becerisini kazandırmak için sınıf ortamında ve sınıf dışında kullandıkları okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 yılında, Kars ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma için uzman görüşleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat bu etkinliklerin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek yeterlilikte olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Eğitimi, Anlama, Okuma Stratejileri, Türkçe Eğitimi.

Abstract

The main purpose of reading is to understand what you read and to improve your ability to understand in this way. However, a series of cognitive process is required to provide understanding. Reading techniques show some differences in accordance with the purpose of reading and the conditions. Reading skill should be brought to students based on purpose by considering these features. Inferring the exact and accurate meaning from the text read constitutes the basis for the learning at school. Effective reading is considerably important in terms of comprehending and learning the content of academic materials. Individuals read and understand various written materials in school and social lives. Understanding what is read at simple level, finding the main idea in limited number, summarizing and findings answers to similar questions remain insufficient to achieve the level of reading desired. The aim of this study is to determine the cognitive awareness skills of reading strategies used by Turkish teachers in and outside classroom environment for the students to acquire reading-understanding skill. This study was conducted by using interview technique among qualitative data collection techniques. The sample group of the study consisted of Turkish teachers working in secondary schools affiliated with Ministry of National Education in the province of Kars between 2012 and 2013. By considering expert opinions, a semi-structured interview form was prepared for the study. The data obtained as a result of the interviews with the teachers were collected by using semi-structured interview form and analyzed via content analysis technique. According to the results of the study, it was determined that Turkish teachers carried out activities in and outside the class for improving reading strategies cognitive awareness skills of the students; however, these activities were not competent to develop the students' cognitive awareness skills of reading strategies.

Keywords: Reading education, Understanding, Reading Strategies, Turkish Education.

² Bu çalışma 2015 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen **Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)** başlıklı Doktora Tezinden oluşturulmuştur.

GİRİŞ

Okumanın temel amacı olan anlamayı sağlamak için bir dizi zihinsel işlem gerekmektedir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde ve onların altında yatan anlamlarda saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir. Bunun için metinlerde yazılanlar değil anlatılmak istenenler önemlidir. Anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Buna göre okuma, temel niteliği ile bir anlama süreci anladığını değerlendirme sürecidir.

Okuma eylemi ilk önce metni tanıma ve okuduğu metinde iletilmek istenen anlamı tam ve doğru almaktır. Okumak, bilginin yerini bulmak ve yazının planını çözmektir. Ardından metni yorumlayabilmek ve eleştirebilmektir. Metindeki bilgileri ön bilgilerle ve tecrübelerle birleştirmek, ileriye dönük tahminlerde bulunmak ve fikirleri organize etmek okumanın temel amaçları arasındadır. Yorumlamanın ardından metni; dil, konu, amaç, gerçeklik, değer ve yeterlilik bakımından değerlendirmek iyi bir okuyucunun yapması gerekenlerdir.

Bireyin okuduğundan anladığı da yaşadığı sosyal çevre ve aile yaşantısıyla doğrudan etkilidir. Bireyde okuma ilgisinin uyanması, okuma alışkanlığı kazanma ve bu alışkanlığı yaşam biçimine dönüştürme tamamen yetişme tarzı ve ortamıyla ilgilidir.

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçan, 2009: 210).

Okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde Irwin (1991: 6) şu şekilde tanımlamıştır:

1. Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçaları ile birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2. Bütünleyici Süreçler: Okuma parçalarındaki ipuçlarının ve ilişkilerin anlaşılması önemlidir. İpuçlarının ve metinler arasındaki bağlantıların anlaşılması bütünleyici süreç olarak adlandırılır.

3. Makro Süreçler: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği belirlemek, olayı sırasıyla bilmek, bunların içindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir.

4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi uygulama gücümüzü, deneyimlerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı ve değerlerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçlerde önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir.

5. Bilişsel Farkındalık Anlama Süreçleri: Birçok kişi; farkında olsa da olmasa da okuduğunu anlayıp-anlamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri belirleme gibi birçok bilişsel farkındalık becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci bilişsel farkındalık stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir (Akt. Gelen, 2003: 62).

Bamberger (1990: 11), okuma eğitiminin amaçlarını değerlendirerek şu şekilde sıralamıştır:1) Bireylerin

okuma kapasitelerini son noktasına kadar kullanmaya özendirmek; Bu onların kendi kendilerini anlamalarında rehberlik edecektir. 2) Okumayı, öğrenme ve araştırmanın yanında rahatlamak için de yeterli biçimde kullanmak. 3) Öğrencilerin okuma ilgilerini devamlı geliştirmek. 4) Değişik türde ve değişik amaçlarla okumaya zemin hazırlayacak bir okuma yaklaşımı oluşmasını sağlamak.

Genellikle okumanın öneminin Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde dile getirildiğini ve okuma etkinliğinin sadece bu derslerin sınırlılıkları içerisindeymiş gibi bir anlayışa hâkim olduğunu söyleyen Aytaş (2003: 155), okuma eğitiminin bütün dersler içinde üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğuna dikkat çekmiş ve eğitim süreci içerisinde okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini söylemiştir:

1. Temel eğitim öncesi ve temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan okumayı öğrenmek için gerekli yeteneğin elde edildiği dönem. Bu dönem öğrencinin okumaya istekli olmasını hazırlayan dönemdir.
2. Temel eğitimin ilk aşamasını oluşturan okumaya başlangıç dönemi. Bu dönemde çocuklar artık tek başına okuma yapacak düzeye gelmişlerdir.
3. Okuma isteği ve alışkanlığının geliştiği dönem. Genellikle temel eğitimin 2. ve 3. sınıflarına rastlar.
4. Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem. Genellikle temel eğitimin 4-5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır. Bu dönemin belirgin niteliği, öğrencinin kültürünü zenginleştiren geniş bir okumadır.
5. Okuma ilgi ve alışkanlıklarını, okumada zevk almanın incelendiği evredir ki temel eğitimin ikinci ve orta öğrenim dönemleriyle **yüksek öğrenimin** ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu evrede *okuma zevki* diye adlandırılan duygunun zamanında gelişmesi önemlidir.

Okunan metinden tam ve doğru anlam çıkarma okuldaki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır. Etkili okuma, akademik malzemenin içeriğinin kavranması ve öğrenmesi açısından oldukça önemlidir. Okul yaşantısı ve sosyal yaşantıda bireyler çeşitli yazılı malzemeleri okuyup anlamak durumundadırlar. Okunanın basit düzeyde anlaşılması, sınırlı sayıda temel düşünceyi bulma, özet çıkarma ve benzer sorulara yanıtlar bulma istenen okuma düzeyini elde etmek için yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden son yıllarda yapılan araştırmalar anlama becerisini geliştirecek stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuduğunu anlama düşünme ile ilgilidir.

Düşünme ve Boyutları Nelerdir?

Düşünme; “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” (TDK, 2011: 743) olarak tanımlanmaktadır.

Düşünmenin ne olduğunu anlamak için düşünmenin boyutlarına bakmak ve boyutlarını açıklamak gerekmektedir. Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar’a (1991) göre düşünmenin tanımlanan beş boyutu şunlardır: (Akt. Doğanay, 1996: 26)

1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking), 2. Düşünme Süreçleri (Thinking Processes), 3. Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills), 4. Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge), 5. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Gelen’e (2003: 24) göre bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o iş ya da konuya adanma, iş ya da konu hakkında gerekli tutum geliştirme, iş ya da konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde sürekli değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlikler ve beceriler, düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve tüm düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir. Bu açıdan bilişsel farkındalık, hem düşünmenin temelinde yer almakta hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

Temizkan (2009: 111), bilişsel stratejilerin okuma becerisinde kullanılmasını şu şekilde özetlemiştir; öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden olan bilişsel stratejiler tekrardan, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlenmesine kadar çok çeşitli adımları içermektedir. Bilişsel stratejilerin ortak amacı öğrenilen konunun, metnin öğrenci tarafından düzenlenmesidir. Bilişsel stratejiler: yineleme, doğal olarak uygulama, düşünceyi çabuk algılama, iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma, anlatımı çözümlenme, çeviri, aktarım, not tutma, özetleme, işaretleme.

Alkan'a (2000) göre eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır; öğretmen, öğrenci ve eğitim programları. Bu ögeler içinde öğretmen, son derece önemli bir role sahiptir. Çünkü öğretmen, eğitim programlarını uygulayarak öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşması adına uğraş veren kişidir. Eğitimde öğretmen, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde özel bir öğretim uzmanı ve öğrenme yaşantıları yöneticisidir. Alkan, esasen eğitime anlam ve ruh veren, eğitimi işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel ögenin öğretmen olduğunu ifade etmiştir (s. 21).

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin akademik ve sosyal hayatı için oldukça gereklidir. Bu becerileri kazandırmada da öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenmeleri" kazanmaları gereken başlıca bilişsel becerilerdir. Bu becerilerin öğretiminde farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Fakat bu yaklaşımların hepsinde öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları, kullanmaları ve öğretmek için ayrı çaba ve zaman harcamaları gerekmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini ve okuma-anlama eğitimine yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere uyguladıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye ilişkin bu araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2002: 77). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kars ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2012–2013 yılında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden 15 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mezuniyet	Kıdem yılı	Bölüm
Ö1	K	Yüksek Lisans	13	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö2	K	Lisans	15	Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
Ö3	E	Lisans	11	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö4	E	Lisans	14	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö5	E	Lisans	5	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö6	K	Lisans	6	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö7	K	Lisans	8	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö8	K	Lisans	8	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö9	E	Lisans	9	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö10	K	Lisans	3	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö11	K	Lisans	13	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö12	K	Lisans	12	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö13	K	Lisans	7	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Ö14	E	Lisans	17	Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
Ö15	E	Lisans	2	Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı

Veri Toplama Araçları

Türkçe Öğretmenleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada veri elde etmek için kullanılacak görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve okuma stratejilerinde kullanılan bilişsel farkındalık becerilerine yönelik “planlama, organizasyon ve değerlendirme” boyutlarını ortaya koymak üzere üç boyutta soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için iki Türkçe Eğitimsi ve üçü Eğitim Bilimlerinde olmak üzere beş kişiye görüş sorulmuştur. Bu çalışmalardan sonra iki öğretmenle pilot çalışma yapıp öğretmenlerin de sorular hakkındaki görüşleri alınarak ve tekrar uzman görüşüne başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 12 soru bulunmaktadır. (Eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerin okuma düzeyini saptamak için herhangi bir çalışma yapıyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden? Açıklayınız.) Araştırmada veri toplama amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularının, tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir, görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur, sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt: Büyükoztürk ve diğerleri 2012: 153). Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk kısmında katılımcıların kişisel özellikleri açısından betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formun ikinci kısmında ise görüşme soruları yer almaktadır. Yapılan görüşmeler 30 dakika ile 50 dakika arasında sürmüştür.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları bir saatte okul içinde boş derslikler, rehberlik odaları, kütüphane ve müdür odaları gibi gürültü ve kalabalığın olmadığı mekânlarda araştırmacı tarafından birebir yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacının konusu ve amacı araştırma grubundaki öğretmenlere açıklanmıştır. Bu şekilde on beş öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu kayıtlar hemen görüşme sonrasında, diğer görüşme yapılmadan önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Ardından bu metinler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliklerini belirtmemek amacıyla isimleri farklı şekilde kodlanmış, gerçek isimleri gizli tutulmuştur. Görüşme verileri satır satır okunarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda kodlar ve temalar öğretmenlerin verdiği yanıtlardan çıkarılmıştır. Çıkarılan bu kodlar daha sonra belirlenen temalar altında gruplandırılmıştır. Bu işlemlere bir müddet ara verdikten sonra görüşme verileri tekrar okunmuş tema ve kodların son şekli verilmiştir. Bu çalışmada, sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir. Birincisi veri analiz sürecinin (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanması ikincisi ise araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bu örneklerle bulgular kısmında yer verilmesidir. Diğer bir güvenilirlik yöntemi olarak da, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla birbirinden bağımsız iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik .85 (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca iki araştırmacı arasında görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerine tartışılarak bahsi geçen kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanması amacıyla öğretmenlerin ifadelerini oluşturmalarındaki gerekçeler dikkate alınmıştır. Ayrıca her bir kodun frekansları ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuş bu doğrultuda bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda toplanan verilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Plânlamalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yaptıkları planlamalar hakkındaki görüşlerini almak üzere 3 soru sorulmuş ve bu sorular ayrı temalar altında kodlanmıştır.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Planlara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Eğitim-öğretim yılında yapılan planlar	Zümre toplantılarında alınan kararlar	8
	Millî Eğitimin verdiği hazır plânları kullanma	6
	Gerekli gördüğü yerde plâna ekleme çıkarma yapma	6
	Bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerine başvurma	1
	Dönem başında zaman planlaması yapma	1
Toplam		22

Tablo 2'ye göre eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlerin okuma-anlama eğitimine yönelik planlarının genel planlar içinde yer aldığı ve özel bir plân yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, okuma-anlama eğitimine yönelik plânlamanın daha çok zümre toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir.

Dönem başında yapılan plânları belirlemek amacıyla sorulan soruya (Ö12) “*Her dönemin başında, bildiğiniz gibi zümre toplantısı hazırlıyoruz. ... Ayrıca zümrenin dışında okuma-anlama etkinliklerine yönelik bir çalışma yapmıyoruz. Türkçe öğretmeni olarak bi kere 1. Aldığımız karar her sınıfın sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak, sınıf öğretmeniyle işbirliğine gidilmeli ve bunu Türkçe öğretmeni mutlaka takip etmeli, sınıfın bir kitaplığı yoksa da Türkçe öğretmenin öncülüğünde bir sınıf kitaplığı oluşturulmalı ve her hafta bir öğrencinin bir kitap okuyup okumadığı takip edilmeli.*” şeklinde cevap vermiştir. Bu ifadeleriyle (Ö12) zümre toplantılarında alınan kararlar kodunda yer almıştır. Millî Eğitimin vermiş olduğu hazır planları kullandığını (Ö1) “*Millî eğitimin verdiği hazır programın dışında özel olarak yaptığım bir plân hazırlığı yok.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte (Ö4) “*O kitaplara uyuyoruz ama ayriyeten eksik kaldığı yerlerde biz de ne yapıyoruz kendimize göre etkinlikler veya işte değişiklikler yapılması gerekiyorsa değişiklikler yapıyoruz. Mesela planı almış atıyorum Ankara için Anıtkabiri gezme ama biz bunu yapamayacağımız için kendimize göre değişiklikler yapmak zorunda kalabiliyoruz.*” ifadesiyle gerekli gördüğü yerde plâna ekleme çıkarma yapma kodunda yer almıştır. (Ö10) ise “*Plân olarak değil de ben her yıl aynı şeyi tekrarlamaktayım. Benden bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerini alıyorum. Şu öğrenci şu kadar, okuma seviyesi düşük, yüksek. Bu anlamda hani kendimi yönlendiriyorum, öğretmenin görüşleri doğrultusunda; plan olarak değil.*” ifadesiyle bir yıl önceki öğretmenlerin görüşlerine başvurma kodunda yer almaktadır. Dönem başında kendine bir zaman planlaması yapan (Ö14) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Bu kazanımları alırım ondan sonra hangi üniteyi, temayı kaç günde bitiririm, onları hesaplarım, zaman planlamasını yaparım bu üç aşağı beş yukarı tutturmaya çalışırım.*”

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik ders öncesi yapılan hazırlıkları belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplardan çıkarılan temalar, kodlar ve frekanslar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Ders Öncesi Hazırlık Aşamaları Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Ders öncesi yapılan ön hazırlıklar	Metni okuma ve etkinliklere bakma	6
	Metnin durumuna göre araştırma yapma	3
	Aynı metinlerin olması, hazırlığa gerek duyulmaması	3
	Alternatif metin seçme	3
	Bilinmeyen kelimelerin tespiti	3
	Soru hazırlama	2
	Etkinlikler arasında seçim yapma	2
	Metinlerdeki eksiklikleri belirleme	1
	Kılavuz kitabı takip etme	1
	Bir sonraki konuyu takip etme	1
	Konuya benzer metinler bulma	1
	Haftalık ön hazırlık yapma	1
	Toplam	28

Bu konuda (Ö5) düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: (Ö5)“*İki okuma anlama etkinliklerine yönelik ders*

öncesi ön hazırlık kendim için, kendim başta metni güzel bir biçimde okuyorum. Kendim iyi anlamam lazım ki daha sonradan çocuklara da iyi aktarabileyim.”

Yine yapılan ön hazırlıklar içinde metnin durumuna göre (Ö13) araştırma yaptığını şu şekillerde ifade etmiştir; “Napiyoruz işte okuyoruz önce ilk evde ben okuyorum sonra o konuya benzer hikâyeler, makaleler varsa yani düşünce yazısıysa düşünce yazısı, hikâyeler romanlarsa o tarz romanlar onların araştırmasını yapıyoruz sonra yazar hakkında bir araştırma yapıyoruz.” Metinlerin her yıl aynı olması ve öğretmenlerin bu yüzden hazırlığa gerek duymaması ile ilgili (Ö2), şunları ifade ederek “Ben kendim yapıyorum zaten hani şey de var ya metinler hep belli metinler parçalar değişmiyor kaç yıldır. Yani metinleri de bildiğimiz için hani çok fazla hazırlığa gerek kalmıyor, ezberledik çünkü.” Aynı metinlerin olması hazırlığa gerek duyulmaması kodunda yer almıştır.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Öğrencilerin Okuma Düzeyini Belirlemek için Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okuma düzeyini belirleme	İlk girilen sınıflarda bütün öğrencilere metin okutma	10
	Okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma	7
	Ders içi ve dışı birebir çalışmalar, bireysel etkinlikler yapma	6
	Okuma gelişimini takip etme	5
	Ailelerle işbirliği yapma	5
	Ders içi gözlem yapma	4
	Süreç içinde okuma düzeyini belirleme ve değerlendirme	4
	Okuması iyi olan öğrencileri öne çıkarma ödüllendirme	3
	Genel seviye tespit sınavı	2
Önceki yıllı bağlantı kurma	1	
Toplam		47

Öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeyini belirlemek için ilk kez derslerine girdikleri sınıflarda bütün öğrencilere bir metin okuttuklarını ve bu şekilde okuma düzeylerini ortaya çıkardıklarını ifade etmişlerdir: (Ö4) “İlk girdiğimiz sınıflara ilk defa nedir mesela biz 5, 6, 7, 8'lere giriyoruz ya 5. sınıfları aldık. İlk önce çocukların okuma seviyelerini tespit etmek için bir metni bütün öğrencilere okutuyoruz.”

Öğretmenler okuma düzeyini belirlemek için yapılan çalışmalar ile ilgili görüşlerini; (Ö7) “Ölçeğimle değerlendiririm. Hani yutarak mı okuyor, net mi okuyor? Seviyesine uygun mu, değil mi, parmak takibi var mı, yok mu, okuduğunu anlayabiliyor mu hemen, ondan sonra da tedbir alınması gereken çocuk varsa, okuma yazmayı hiç bilmeyen bir çocuk varsa ona yönelik ayrı bir tedbir alırım. Diğer geliştirilmesi gerekenlere seviyelerine uygun, sıkılmayacakları kitaplar vermeğe çalışırım ki bazı çocuklar mesela okuduğunu pek anlayamıyor.” şeklinde ifade ederek okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve özel tedbirler alma kodunda yer almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin ders esnasında, okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrenciye yaptırdıkları ön hazırlıklarla ilgili görüşleri alınmıştır.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Esnasında Okuma-Anlama Etkinliklerine Başlamadan Önce Öğrenciye Yaptırdıkları Ön Hazırlıklar Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Öğrenciye yaptırılan ön hazırlıklar	Görsel okuma yaptırma	10
	Ev ödevi verme	7
	Başlık, görsel, içerik tahmini yaptırma	7
	Metinle ilgili konuşmalar yaparak dikkat çekme	7
	Anlamli okumaya yönlendirme	4
	Araştırma ödevleri verme	3
	Kitaptaki hazırlık etkinliklerini yaptırma	3
	Metne göz atma	2
	Ön bilgi verme	2
	Bilinmeyen sözcüklerin bulunması	2
Toplam		47

Öğretmenler ders esnasında okuma-anlama etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere yaptıkları ile ilgili görüşlerinde en çok görsel okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda görsel okuma kodunda yer alan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: (Ö2), “*Ön hazırlık nedir, işte görselde ne gördün, ne anlatmak istiyor?..*” (Ö4) “*Mesela resim verilmiş, şu resimlerle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Tarzında sorular olabiliyor.*” Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere yaptıkları bir diğer çalışmanın ev ödevi olduğu belirlenmiştir. (Ö12) bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade ederek ev ödevi verme kodunda yer almıştır; “*Bazı parçalar, bazı demiyim, aslında artık maalesef çok çok uzun parçalar koymuşlar; bilmiyorum, incelediniz mi kitapları? Üç sayfa dört sayfa yani çocuğun evde okuması şart, nasıl anlayabilecek ve çok ağır sıkıcı parçalar koymuşlar; bu tür parçalarda ev ödevi vermek zorunda kalıyorum.*” (Ö13) okuma öncesi yapılan etkinlikler için de görüşlerini şu şekilde; “*...başlık veya metindeki görseller buradan bir yorum çıkarmaya çalışıyoruz, yani metinde ne anlatılıyor olabilir? Görsellerden yola çıkarak bir fikir diyoruz ya da başlıktan yola çıkarak bir fikir üretiyoruz, ne anlatılabilir? Sınıfta bunu tahmin ediyoruz, sonra da hani metni okuduğumuzda da hangisi daha yakın, diye değerlendiriyoruz...*” ifade ederek başlık, görsel, içerik tahmini yapma kodunda yer almıştır.

2. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitimine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak üzere 5 soru sorulmuş ve her bir soru ayrı temalar altında kodlanmıştır.

Tablo 6.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Uyguladığı Okuma Stratejileri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
	Altını çizme	9
	Doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme	8
	Sesli okuma	8
	Örnek okuma	7
	Anahtar kelimeleri bulma	6
	Sessiz okuma	6
	Soru-cevap	5
	Bölerek okuma	5
	Sözcük çalışması yapma, sözlük kullanımı	5
	Tahmin ve tahminlerin doğruluğuna bakma	5
	Ana fikir ve yardımcı fikir bulma	4
	Özetleme	4
	Not alarak okuma	4
	Tekrar okuma	4
Uygulanan Okuma Stratejileri	Metin tamamlama	3
	Metni günlük hayatla ilişkilendirme	3
	Noktalama işaretlerine dikkat çekme	3
	Soru sorarak okuma	3
	Toplam	92

Öğretmenlerin okuma-anlama etkinlikleri sırasında öğrencilere uyguladığı stratejiler arasında en sık rastlanana altını çizerek okuma stratejisi olarak belirlenmiştir; (Ö2) “*...parçada önemli neresi var, işte kahramanlarıyla ilgili bilgiler verilmiş mi? Onların altını çiziyor ya da yan karakterlerle ilgili var mı? Onların altını çiziyor.*” Ayrıca öğretmenler metni okurken öğrencileri anlamlı okumaya yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda görüşlerini şu şekilde; (Ö7) “*Ne çıkarması gerektiğini, ne sonuç çıkarması gerektiğini bilemiyorlar; bunların üzerinde nasıl çıkarmaları gerektiğini göstermeye çalışıyorum*” ifade eden öğretmenler doğru ve anlamlı okumaya yönlendirme kodunda yer almışlardır. Bununla birlikte (Ö4) “*Sesli okuma yaptırıyoruz, sesli yaptırmak hem çocuğun okumasını güzelleştiriyor; çünkü sessiz okuduğu zaman çocuk yanlış mı okudu, doğru mu okudu? Onun farkında değil ama sesli okuduğu zaman yanlış okuduğunu fark edebiliyor öğrenci; ona göre ne yapıyoruz, biz de düzeltiyoruz.*” şeklindeki ifadesiyle sesli okuma kodunda yer almıştır.

Tablo 7. *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Etkinlikleri Sırasında Öğrencilere Yaptıkları Görsel Okuma ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı*

Tema	Kodlar	f
-------------	---------------	----------

Görsel Okuma Çalışmaları	Metnin görsellerini yorumlama	13
	Görsellerle ilgili metin yazdırma	5
	Farklı görsellerden faydalanma	5
	Görsel okumayı gereksiz ve vakit kaybı olarak görme	3
	Grafik, tablo ve afiş çalışması yaptırma	3
	Çevredeki görselleri yorumlama ve hikâyeleştirme	1
Toplam		30

Öğretmenler okuma-anlama etkinlikleri sırasında genellikle metnin görsellerini öğrencilere yorumlattıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir; (Ö11) “...sınavlarda soru çıkıyor artık, resim veriliyor, resimden soru soruyorlar; o yüzden bizim kitaplarımızda da var zaten. Çocuklara diyoruz ki bu resmi ilk gördüğünüzde aklınıza ne geldi, ne düşündünüz bu resmi ilk gördüğünüzde ve ya size ne çağrıştırdı, ne hatırlattı bu resim?.. (Ö14) “Görsel okuma metni çözümlemenin yarısıdır. ... Çok önemlidir, çocuk ona bakacak, ‘yavrum bu metinden ne anlıyorsun?’ metne bakacak çocuk, ha şöyle şöyle bir şey var zaten, işte o resimleri yorumladığında görsel daha çabuk yorumlanıyor, daha çok dikkat çekiyor.” (Ö15) “Görsel okuma bazen şöyle ki parçaya başlamadan önce parçanın resimlerini inceleyorum, ‘hani bu metinlerden sizce anlatılmak istenen nedir?’ diye veya -ne anlatılıyor, ne anlıyorsunuz?- gibi sorular sorarak bu şekilde görsel okuma yaptırabiliyorum.”

Tablo 8.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Ders Dışı Yaptırdıkları Okuma-Anlama Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f	
Ders dışında yapılan okuma-anlama etkinlikleri	Roman, hikâye okutma	8	
	Ailelerle iş birliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları	8	
	Özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme	7	
	Ailelerle iş birliği yapma	6	
	Evde aileyle birlikte kitap okuma saatleri düzenleme	5	
	Performans ödevleri verme	4	
	Kütüphaneye yönlendirme	3	
	Öğrencilere kitap temin etme	3	
	Okuma takip formları	2	
	Bir ders saatini okumaya ayırma	1	
	Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma yapma	1	
	Toplam		49

Öğretmenlerin, öğrencileri ders dışında okumaya sevk etmek için yaptıkları en önemli etkinlik olarak evde kitap okutmak olduğunu belirtmişlerdir. (Ö1) “Yani ders dışında en fazla kitap okuyoruz, hani normal kitap okunuyor.” Öğretmenlerin büyük bir kısmı da öğrencilerin aileleriyle iş birliği yapmanın zorluğundan bahsederek ailelerle iş birliği sıkıntısı ve ailelerin olumsuz tutumları kodunda şu şekilde görüş belirtmişlerdir; (Ö6) “Çoğu ailelerde şöyle bir şey var, biz öğrencilerden de şunu çok duyuyoruz; mesela kitap okuyun diyoruz evde, çok fazla işte, şey diyorlar, kitap okuduğumuz zaman aileler şey diyor işte ‘ders çalışsana okumaya zaman ayıracağına’ diye, ailelerde de yanlış bir görüş var.” “şeklinde cevap vererek ailelerle yaşadıkları sıkıntıları ve ailelerin okumanın önemini kavramadıklarını ortaya koymaktadır. (Ö10) ise görüşlerini: “Ailelerimiz pek ilgili değil çünkü kendileri okumuyor. O yüzden ailelerle pek iletişim yok.” şeklinde dile getirerek ailelerle iş birliğinin zorluğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerden bazıları da evde okudukları kitapların özetlerini çıkarttıklarını ve bu özetleri sınıf içinde değerlendirdiklerini belirterek “özet çıkartma ve sınıfta değerlendirme” kodunda yer almışlardır; (Ö5) “Çocuklar işte bu kitapların özetlerini çıkarıyorlar. Gerçekten okuyup okumadıklarını anlamak için biz onlara bu okudukları kitapları anlatmalarını, kitaptan ne anladıklarını anlatmalarını istiyoruz.”

Tablo 9.

Öğretmenlerinin Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmak için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılan etkinlikler	Kitap okutma ve değerlendirmesini sınıf içinde yapma	8
	Öğrencinin ilgisine göre kitap seçme	3
	Okumaya mecbur tutma, not verme	3
	Bir ders saatini okumaya ayırma	3
	Öğrenciye örnek olma	3
	Sınava yönelik çalışma	2
	Bu alanda kendini yetersiz görme	2
	Araştırma ve performans ödevleri verme	2
	Olumlu tutum geliştirmeye çalışma	2
	Ödüllendirme	2
Kütüphaneye yönlendirme	2	
Toplam		31

Öğretmenlerin büyük bir kısmı kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere kitap okuttuklarını ve bu kitapların değerlendirmesini sınıf içinde yaptıklarını dile getirmişlerdir; (Ö6) “*Tabi ki, kitap isimleri de yüz temel eserden onları tavsiye ediyorduk, onun dışında mutlaka okudukları kitabı getirip göstermelerini istiyorduk. Gerçekten okudular mı, okumadılar mı? Ve dediğim gibi ben sınıfta mutlaka anlattırıyorum, mesela, diyorum, bir ay süreniz var, bir ay sonra, ‘Ayşe sen hangi kitabı okudun?’ Bize gel bi anlat diye, o şekilde okuma yaptırıyorum. Kitap mutlaka okutturuyorum; okuduysan hani bize anlat, yazar kimdi, ne anlatılıyordu, beğendin mi, nasıl buldun kitabını? Eleştirisini mutlaka yaptırıyorum çocuklara.*”

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için sadece üç öğretmen öğrencinin ilgisine göre kitap seçimi kodunda görüş belirtmiştir; (Ö9) “*Okuma alışkanlığı kazanabilmesi için bireyin yeteneklerini bulabilmek önemli. Bireyin yeteneklerini keşfedebilmeli, ona göre oluyor, yani tek tip öğrenci merkezli bir sonuç vermiyor; yani işte aman çocuk okusun, pahalı kitapları önüne koymak çocuğa bir yararı yok. Veya çocuk sevmiyorsa sürekli klasikleri çocuğa hediye vermenin bir anlamı yok, çocuk için bir zahmet. Çocuğun yeteneklerini keşfedip ona göre doğru yönlendirmek lazım. Tiyatroyla ilgileniyorsa tiyatro ile ilgili kitaplar, sporla ilgileniyorsa spor gazetesi önüne konulabilmeli.*”

Tablo 10.

Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Söz Varlıklarını Geliştirebilmeleri için Yaptırdıkları Etkinlikler ile İlgili Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Söz varlıklarını geliştirebilmeleri için yapılan etkinlikler	Sözlük oluşturma	8
	Oyunlarla kelime öğretimi	6
	Yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma	5
	Deyim ve atasözü buldurma	5
	Kelimelerin farklı anlamlarını buldurma	5
	Kelime tekrarları yaptırma	4
	Sözlük kullanma	4
	Bilinmeyen kelimenin altını çizdirme	3
	Kelime türetme	2
	Günlük tutturma	1
	Bulmaca çözme	1
	Sınıf panosuna kelimeler asma	1
	Günlük kelime havuzu oluşturma	1
	Toplam	

Öğretmenler, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek için en çok sözlük oluşturma etkinliği yaptıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir; (Ö15) “*...sözlük oluşturduk, o sözlükten not verdiğimiz için öğrenciler sözlüğe bayağı ilgi duydular; sonra sözlük okumaları geliştirdi öğrencilerin, bunu fark ettim...*” (Ö4) “*Mesela sözlük hazırlatıyoruz, söz dağarcıklarını geliştirmek amacıyla bu tarzda çalışmalarımız oluyor.*”

Yine öğretmenler çeşitli oyunlarla öğrencilerin söz varlıklarını geliştirme çalışmalarını şu şekilde dile getirmişlerdir; (Ö6) “*Tabu oyunumuz var kelimelerle ilgili, onu oynatıyoruz.*” (Ö3) “*Yarış yapıyoruz, kim erken bulacak işte o şekilde kelimeleri mesela sürekli tekrarlıyoruz öğrendiğimiz kelimeleri; işte çocuklara kelime zimmetliyoruz. Bak şu şudur, bir dahaki ders geldiğinde mutlaka soruyorum; işte “çamçak” neydi falan çocuk kalkıp söylüyor.*” Öğretmenler bu ifadelerle “oyunlarla kelime öğretimi” kodunda yer almışlardır.

Sözlük oluşturma ve oyunlarla kelime öğretiminin yanı sıra öğretmenler, öğrencilere yeni kelimelerle hikâye ve metin yazdırarak onların söz varlıklarını geliştirmeye çalışmaktadırlar. (Ö7) “yeni kelimelerle hikâye veya metin yazdırma” kodunda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir; “...anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizdiriyorum, daha sonra o kelimeleri tahtaya yazıyoruz, uı onların anlamlarını bulduruyorum, metindeki anlamlarını, daha sonra bunlarla ilgili atıyorum; on kelime, on beş kelime en az on tanesini kullanarak bir paragraf yaz, bunu yazdırıyorum...”

3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışında Okuma-Anlama Eğitime Yönelik Yaptıkları Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları değerlendirmeler hakkındaki görüşlerini almak üzere 3 soru sorulmuş ve her bir soru ayrı temalar altında kodlanmıştır.

Tablo 11.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Ekinlikleri Sonunda Öğrencilere Öz Değerlendirme Yaptırma Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodla	f
Öz değerlendirme olumlu	Etkinlik kitabındaki öz değerlendirme formlarını uygulama	6
	Öz değerlendirmeyi faydalı bulma	2
	Yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtma	1
Toplam		9
Öz değerlendirme olumsuz	Öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olmaması	5
	Formları gereksiz görme	4
	Zamanın yetmemesi	3
	Ölçekleri yetersiz bulma	1
Toplam		13

Öğretmenlerin, öz değerlendirme yaptırma hakkındaki görüşlerini almak üzere sorulan soruya, altı öğretmenin etkinlik kitaplarındaki öz değerlendirme formlarını uyguladıkları yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. (Ö8) “Evet, bununla ilgili zaten kılavuz kitaplarında, çalışma kitaplarında, elimizde etkinlikler var; orda kendini değerlendirme formu, arkadaşını değerlendirme formları var. Çocuklar onları dolduruyorlar.”

Öğretmenlerin bir kısmı öz değerlendirme hakkında olumlu görüş belirtirken bir kısmı da olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin sayısı, olumlu görüş belirten öğretmenlerin sayısından fazladır. Öğretmenlerin beşi “öğrencilerin isteksiz oluşu ve objektif olmaması” kodunda görüş belirtmiştir. (Ö11) “Yani çok yaptığım söylenemez, şunu söyleyeyim sanki o tür etkinliklerde çocuk çok ciddiye almıyor çarpı koyup geçme. Hiç kimse kendisinde yanlış var, hata var, demiyor. Çok iyi okudum; evet, arkadaşımınkini de çok iyi anladım, bir sorun yok, şeklinde olumlu cevaplar geliyor sürekli. Öğretmenlerden dördü ise öz değerlendirmeyi gereksiz gördüğünü belirtmiştir. (Ö5) “Öz değerlendirme yaptırıyorum. Hani okumanı yeterli buluyor musun, neden? Yaptırıyorum, yani hiç, bilmem, gereksiz gördüğüm için...”

(Ö3) ise zamanın yetersiz olduğunu ve bu tür etkinliklere vakit kalmadığını şu şekilde dile getirmiştir; (Ö3) “Vakit kalmıyor, çok sıkıntılı; yani ne verilecek, ne verilmeyecek onların derdine düşüyorsunuz, yetişmiyor; şudur budur bu konular çok kağıt üstünde yapılıyor ama yani öyle öz değerlendirme falan çok havada kalan bir şey.”

Tablo 12.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma-Anlama Becerilerini Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Etkinlikleri değerlendirme süreci	Yazılı sınavlar	11
	Süreçte değerlendirme	8
	Okuma değerlendirme formları olumsuz	8
	Okuma değerlendirme formları olumlu	4
	Kendi değerlendirme yöntemlerini kullanma	3
	Kompozisyon yazdırma	3
	Özet defterleri tutturma	2
	Okuma gelişim dosyaları	2
	Performans ödevleri	2
	Toplam	

Öğretmenlerden on biri, okuma-anlama etkinliklerini değerlendirme sürecinde yazılı sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir. (Ö4) “Değerlendirmeleri genellikle yazılıya göre yapıyoruz, zaten işte eğer yazılıda problem varsa atıyorum, %50’den daha az başarısızsa o konuları tekrar etme yoluna gidiyoruz, tekrar ediyoruz.” (Ö5) “Ya yazılılar dışında yok yani. Mesela, yazılıda bir parça sorumuz oluyor, metin sorumuz oluyor. Ona verdiği cevabı değerlendiriyoruz.” Yine öğretmenlerden sekizi değerlendirme sürecinde soru-cevap yöntemini kullanarak süreçte öğrencileri değerlendirdikleri yönünde görüş belirtmiştir. (Ö1) “İşte ben en çok o anlık soru cevaplarla hani onu nasıl anladı?..” Öğretmenlerin çoğunluğu okuma değerlendirme formları hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir; (Ö5) “Ya bizim okumayla ilgili kullandığımız yöntemler genelde kendiliğinden gelişen yöntemlerdir. Mesela yani özel bir yazıya dökülmüş yöntemler kullanmam lazım, değerlendirirken bunu yapayım, özel bununla ilgili bir programım yok.”

Tablo 13.

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Okuma Metninin Anlaşılma Durumunu Görmek için Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Okuma metninin anlaşılma durumu	Soru-cevap	11
	Özet yaptırma	8
	Ana fikir -yardımcı fikir buldurma	5
	Metni anlatırma	5
	Kitaptaki etkinlikleri yaptırma	5
	Soru hazırlatma ve karşılıklı sordurma	4
	Metin üzerinde tartışma yaptırma	2
	Tekrar okuma	2
	Metnin analizini yaptırma	2
	Toplam	44

Öğretmenlerden on biri okuma sonrasında metnin anlaşılma durumunu görmek için soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir; (Ö9) “İşte şöyle yine burada anlatılmak istenen ne ni siz olsaydınız neler yapabilirdiniz? Bir yazarın yerine siz olsaydınız daha farklı mı bağlardınız? Burada verilmek istenen mesaj ne? Mesaja uygun mu bağlanmış? Ya da mesaja göre mi sonuca bağlanmış? Şeklinde sorular soruluyor.” Soru-cevap yönteminden sonra karşımıza en çok özet yaptırma yöntemi çıkmaktadır. (Ö4) “...metnin durumuna göre, metne göre özetlenmesi gerekiyorsa hadi çocuklar bunu özetleyelim o tarzda; en sonunda da işte ne şekilde özetlenmesi gerekiyorsa onu anlatıyoruz.” Bununla birlikte öğretmenlerden beşi “ana fikir -yardımcı fikir buldurma” kodunda görüş belirtmişlerdir. (Ö1) “İşte okuma sonrasında, biz okuma sırasında hep bunu yapıyoruz; sonra ana fikir ve yardımcı fikir kavramını anlatmaya çalışıyorum işte. Tamam, bir tane ana fikir bulduk...”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Calp'e (2007: 12) göre ne kadar mükemmel programlar hazırlanırsa hazırlansın programın öngördüğü hedeflerin gerçekleşme başarısı öğretmenin çabalarına bağlıdır. Bu bakımdan öğretmenin çabası sistematik ve planlı olmalıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl, nerede, ne zaman yapacağını bilmesi ve sürdürmekte olduğu eğitim-öğretim etkinliklerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip olması önemlidir.

Tüm bu anlayışlar dikkate alındığında, öğretmenlerin dönem başında mutlaka bir plân yapması gerektiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin, bu planın zaman dağılımını yapmasının yanında yapılan bu plân üzerinde yıl içinde bulunulan bölgenin, okulun, sınıfın hatta öğrencinin durumuna göre gerekli gördüğü yerde değişiklikler yapması gerekmektedir. Bu araştırmada plânlama aşaması öğretmenlere sorulduğunda, öğretmenlerin plânlamaya gerektiği kadar önem vermedikleri, genellikle verilen hazır plânları kullandığı ve plân dışına çok fazla çıkmadığı görülmüştür.

Okuma amacına ve içinde bulunulan koşullara göre okuma teknikleri birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu özellikler dikkate alınarak öğrencilere amaca göre okuma becerisi kazandırılmalıdır. Okuma becerisi bireyin kendini geliştirmesi ve hayatta ilerleyebilmesi açısından çok önemlidir. Okuma sadece okul öğrenmelerinde değil hayatın her alanında gereklidir. Bu nedenle okuma eylemi anlama gücüyle desteklediği zaman amacına ulaşmıştır, diyebiliriz. Özer'e (2002: 51) göre, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin

geliştirilmesinde öğrenme stratejilerini kullanma yoluyla öğrenciler, kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak bilinçli öğrenici durumuna gelebilir, öğrenmedeki verimliliği artırabilir, bağımsız öğrenebilme becerisi kazanabilir, isteyerek ve zevk alarak öğrenebilirler. Bu çalışmada, öğretmenlerin en çok kullandığı okuma stratejisi olarak “altını çizme” karşımıza çıkmaktadır. “Altını çizme, öğrencinin kendisinde var olan bilgiyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar rol oynar” (Senemoğlu, 2005: 560).

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) çalışmalarında öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemin sesli okuma ve ikinci olarak da sessiz okuma yöntemi olduğunu, okuma tiyatrosu ve ezberleme yöntemlerinin ise öğretmenler arasında en az kullanılan yöntem olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da sesli okuma ve sessiz okuma yöntemlerinin öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği yöntemlerden olduğu görülmektedir. Öğretmenler farklı birçok koda görüş belirtmişlerdir. Yapılan uygulamaların bu kadar çeşitli olması olumlu bir durumken öğretmenlerin aynı kodlarda görüş bildirmemesi yapılan uygulamaların birlik ve bütünlük sağlamadığını göstermektedir. Örneğin; *metinler arası bağlantı kurma, işaretleyerek okuma, doğaçlama yaptırma, grup çalışması, söz korosu* ve diğer yöntemlerin frekansları oldukça düşüktür.

Çalışmada, görsel okuma hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler olduğunu görmekteyiz. Bu da öğretmenlerin bir kısmının görsel okumayı önemsiz gördüğünü fakat müfredat gereği uyguladıklarını göstermektedir. Çam (2006) çalışmasında görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının bu faydaları görmezden geldiği ve görsel okumayı önemsiz bulduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları metotların hepsi alan yazında tavsiye edilen metotlardır. Ancak bu uygulamalarda öğretmenler arasında bir birlik olmadığı gibi öğretmenlerin bireysel olarak geliştirdiği sistematik uygulamalar da yoktur. Bilinçli, sistematik, bütünsel bir yaklaşımla uygulanmadığı için seçilen yöntemin doğru olması sözcük öğretimi açısından yeterli olacağı anlamına gelmemektedir.

Okuma sonrasında, iyi okuyucu; aldığı notları da kullanarak metinle ilgili yorumlar ve özetlemeler yapmaktadır. İlk izlenimlerinin ve düşüncelerinin gelişim ve değişimini zihinsel süzgeçten geçirerek yeni anlama ulaşma şeklini bir kez daha düşünür. Öğretmenin okuma sonrasında öğrencinin bu düşüncelerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Bunun için birçok etkinliği birlikte kullanmak; öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin metnin anlaşılma durumunu görmek için en çok görüş belirttiği kod “soru-cevap”tır. Yapılan literatür çalışmalarında da öğretmenlerin en çok kullandıkları değerlendirme stratejisi olarak soru-cevap ve soru oluşturma yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım (2012) ve İnce'nin (2012) çalışmaları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Yıldırım'ın (2012) çalışmasında “soru üretme” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri ortalamalarından elde edilen bulgular neticesinde; öğretmenlerin “soru üretme” boyutunu yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Yine İnce'nin, öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, okuma sonrası en çok kullanılan stratejinin soruları yanıtlama olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle soru-cevap stratejisinin en sık kullanılan strateji olduğu söylenebilir.

Joseph (2010, s.99-103) araştırmasında, üst biliş ile ilgili bilgileri incelemiş ve yayınlamıştır. Bu bilgiler ışığında orta ve yüksek öğretim öğretmenlerine; öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimlerini göz önünde bulundurarak bazı önerilerde bulunmuştur. Joseph'e göre birçok öğretmen öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışır. Fakat öğretmenlerin de bu becerilere tam olarak sahip olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içinde ve sınıf dışında etkinlikler yaptıkları fakat öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerini kazandıracak yeterlilikte olmadığı görülmüştür. Duffy ve Miller (2009), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama aşamasında yaşadıkları sorunlar üzerine hazırladıkları çalışmada, yaşanan üç temel sorundan bahsetmektedirler. Birincisi terminolojik sorunlar; öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel becerisinin yeri neresidir? İkincisi duruma bağlı sorunlar; öğretmenler, karmaşık ve çok boyutlu bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? Ve son olarak ise metodolojik sorunlar; öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne oranda sahiptirler? Soruları öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama esnasında yaşadıkları temel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitimde yenilenme yolu tercih edilerek; öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, personel geliştirmenin ve denetim süreçlerinin bilinçli olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak böylece bilişsel farkındalık becerisini yaşam tarzı

haline getirecek bireyler yetiştirilebilir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Hazırlanan eğitim programı ve planlarında öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini fark ettirmeye ve kullandırmaya yönelik öğretim etkinliklerine ve uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

Öğretmenlere görsel okuma, okuma stratejileri, alternatif ölçme yöntemleri ve öz değerlendirme hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.

Ders kitaplarında öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek metinlere yer verilmesi sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Alkan, Cevat (2000). Bilimsel, Ulusal ve Evrensel Boyutlu Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleği Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. (Ed. Hasan Coşkun), Ankara: CTB Yayınları.
- Aytaş, Gıyasettin (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde, (13), 155-160.
- Bamberger, Richard (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duffy, G.G ve Miller, S. (2009). Teachers As Metacognitive Professionals. Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A.C. (Ed.), *Handbook of Metacognition In Education*, (s.240-256). NY: New York.
- Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6).
- Calp, Mehralı. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı), Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çam, Bilge (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğanay, Ahmet (1996). Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), s. 48-54.
- Gelen, İsmail (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İnce, Yasemin (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Joseph, Nancy (2010). "Metacognition needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills." *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54 (2): 99-103.
- Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Miles, B. Matthew and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1): 17-32.
- Senemoğlu, Nuray (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğrenme Kuramından Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Yeğen, Ümit (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları, *Turkish Studies*, 8(4): 1351-1365.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, Nuray (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

The main purpose of reading is to understand what you read and to improve your ability to understand in this way. However, a series of cognitive process is required to provide understanding. Reading techniques show some differences in accordance with the purpose of reading and the conditions. Reading skill should be brought to students based on purpose by considering these features. Inferring the exact and accurate meaning from the text read constitutes the basis for the learning at school. Effective reading is considerably important in terms of comprehending and learning the content of academic materials. Individuals read and understand various written materials in school and social lives. Understanding what is read at simple level, finding the main idea in limited number, summarizing and findings answers to similar questions remain insufficient to achieve the level of reading desired.

PURPOSE

The aim of this study is to analyze the views of Turkish teachers for determining the methods and techniques they use inside and outside the classroom to improve the students' cognitive awareness skills of reading strategies.

METHOD

The method of this study, which is aimed to determine the methods and techniques applied to the students by the Turkish teachers inside and outside the classroom for the levels of using cognitive awareness skills of reading strategies and reading- comprehension education, is a field research method, intending to examine the events and cases in their natural conditions. Survey model was used in this study. The semi-structured interview method was also used in the study. The texts obtained from the interviews were analyzed by using content analysis method. The sample group of the study consisted of 15 voluntary Turkish teachers working in school year of 2012 and 2013 in secondary schools affiliated with Ministry of National Education, in the province of Kars.

FINDINGS

When the Turkish teachers were asked about their views on the plans they made for the reading-comprehension education inside and outside the classroom, it was observed that the decisions taken during the class meetings were mostly effective during the term. (T12) *“As you know, we prepare the class meeting at the beginning of each term. ... We do not make a work for the reading comprehension activities other than the class.”* The code on reading texts and looking at the activities in accordance with the Turkish teachers' views on pre-lesson preparation stage for reading-comprehension education inside and outside the classroom had the highest frequency. The teachers stated that they had all the students read a text in the classes they had taught for the first time in order to determine the students' reading level, and by this way they revealed their reading level: (T4) *“The first thing to do in the classes we teach for the first time, for example, we teach the 5th, 6th, 7th, and 8th grades, take the 5th grade. We have all students read a text at first in order to determine their reading level.”* In their views about activities they request from students to make before they begin the reading-comprehension activities during the lesson, they stated that they had the students make visual reading at most. In that sense, the views of some teachers in the visual reading code were as follows: (T2), *“What is preliminary preparation, then what did you see in the visual and what meaning is it trying to convey?”* During the reading-comprehension activities, the most frequently encountered one among strategies applied to the students by the teachers was found to be the reading strategy with highlight; (T2) *“...what is the most important part of the text, then is any information given about the characters? They underline, or is it related to the side characters? They underline again.”* In addition, the most significant activity carried out by teachers to encourage their students to read outside the classroom was to have students read book at home: (T1) *“I mean the thing we can do at most outside the classroom is to read a book, the usual book.”* A great majority of the teachers stated that they had their students read books in order to have them gain the habit of reading books and they carried out assessment of these books in the classroom; (T6) *“Of course, we recommended the ones among the hundred main works; except for this, we always asked them to show the book they read.”* It was found from the question asked to take teacher's views on self-assessment; six teachers stated that they applied the self- assessment forms in the activity books. (T8) *“Yes, we have already activities in the guidebooks, workbooks and in our hand; there are self-assessment form, friend evaluation form. The students fill them in.”*

Eleven of the teachers stated that they used the written exams during the process of assessing reading-

comprehension activities. (T4) *“We make the assessments usually based on the written exam, and if there is already a problem in the written exam, let me say, if the rate of success is below 50%, then we revise and repeat those topics.”*

CONCLUSION AND DISCUSSION

According to Calp (2007: 12), no matter how perfect a curriculum is prepared, the success of realizing the objectives foreseen by the curriculum depends on the teacher's efforts. In this regard, the effort of the teacher should be systematic and planned. When considering all understandings, it is anticipated that teachers need to make a planning absolutely at the beginning of the term. When the teachers were asked about the stage of planning in this study, it was observed that the teachers did not attach necessary importance on planning, they used usually the prepared plans and they did not go beyond them. Topçuoğlu Ünal and Yeğen (2013) found in their study that the most frequently used method by the teachers was oral reading method, and secondly silent reading method; whereas, the least used method was reading theatre and memorization methods. In this study, it was observed that silent reading and oral reading methods were among the methods they stated mostly opinions for. Teachers expressed their views on many codes. Given that much variety of practices is a positive situation, but the fact that teachers did not express their views in the same codes indicated that there was no unity and coherence among the practices carried out. It was observed that there were teachers expressing negative views on visual reading. This revealed that some of the teachers considered visual reading unnecessary but they applied it due to the curriculum. In the study of Çam (2006) a significant correlation between visual readings and comprehension skill, and between critical reading skill and Turkish lesson academic success was found. However, in this study it was revealed that a majority of teachers ignored these benefits, and they considered visual reading insignificant. All the methods used by the teachers for vocabulary teaching are the ones suggested in the literature. However, there was no unity in such practices among the teachers, and also there were no systematic practices developed individually by teachers either. As it was not applied with a conscious, systematic, and holistic approach, it does not mean that the selected correct method would be sufficient for vocabulary teaching. According to the results of the study, it was observed that the Turkish teachers carried out activities inside and outside the classroom to improve the students' cognitive awareness skills of reading strategies but these activities were insufficient.

Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri (Erzurum Örneği)

Yılmaz KESKİN

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD, Erzurum
e-posta: yilmazkskn@gmail.com

Özet

Bu araştırma Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 35 öğrenci ve yine aynı dönemde coğrafya öğretmenliği pedagojik formasyon sertifikası programında yer alan 45 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırma verileri SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmış, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yüksek, kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları fakülteleri ve cinsiyetlerine göre değişmezken, AGNO'ları ve okudukları bölümü tercih nedenlerine göre değişmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri fakülte, cinsiyet, AGNO ve okudukları bölümleri tercih nedenlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Öğretmen adayı, Öğretmen yetiştirme, tutum, kaygı

Attitude and Concern Levels of Geography Teacher Candidates Towards The Profession of Teaching (Erzurum Example)

Abstract

This research is intended to determine the attitude and concern levels of geography teacher candidates towards the profession of teaching. The study group is comprised of 80 students, being 35 students from the Department of Geography Teaching of Ataturk University in 2015-2016 academic year and 45 students attending to the pedagogical formation certificate program in the same academic year. The research data have been collected by means of descriptive survey model, being a quantitative research method, and the frequency and percentage of such data have been calculated with SPSS software, whereas unpaired t test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe tests have been performed.

According to the data obtained from the study, it is established that the attitude level of teacher candidates towards the profession of teaching is high and their concern level is moderate. The attitudes of teacher candidates towards the profession of teaching do not vary depending on their faculties and genders, however they vary depending on their CGPA's and their reasons for choosing their branches. Besides the concern levels of teacher candidates towards the profession of teaching do not vary depending on their faculties, genders, CGPA's and branches.

Keywords: Geography, Teacher candidate, Teacher training, attitude, concern

GİRİŞ

Sağlıklı bir toplum oluşturmanın en önemli yapı taşı eğitim sistemi ve onun etkin bir şekilde işlerliğidir. Herkes tarafından öğretmenin bu sistemin temel ögesi olup, diğer öğelere göre de etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir (Çapa & Çil, 2000). Öğretmenlik mesleği, sabırlı olmayı ve özverili çalışmayı, sürekli kendini geliştirmeyi gerektiren önemli bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde başarı bu mesleği sevmekle sağlanabilir (Sağlam, 2008). Pek çok eğitimcinin hemfikir olduğu nokta bireyin başarıya ulaşmasının tutumlarıyla ilişkili olduğudur (Zaman & Coşkun, 2007). Bireyin yaşamı tercih ettiği meslekle şekillenir. Bireylerin kendilerine uygun meslekler seçmesi, mesleklerine karşı tutumlarının olumlu olması sağlar. Bu da sadece kendilerini mutlu etmekle kalmayıp toplumun kalkınmasında da ciddi katkılar yapmalarını sağlar (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007).

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik mesleğini seven ve isteyen adayların seçilmesi olmalıdır (Özder, Konedralı, & Zeki, 2010). Çünkü öğretmenler tutumlarıyla öğrencilerini etkilerler. Bu yüzden tutum önemlidir (Tufan & Güdek, 2008). Tutum ile ilgili pek çok tanımlama yapılmış olmakla birlikte tutumu, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duyu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" şeklinde tanımlamak mümkündür (Pehlivan, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ve alışkanlıkları; mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, mesleklerinin önemli olduğunun bilinç ve sorumluluğunda olmaları, mesleklerinde kendilerini sürekli geliştirmeleri ile ilgilidir. Olumlu ya da olumsuz tutumlar, öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını

yönlendirmede oldukça belirleyicidir (Özkan, 2012). Öğretmen adaylarının ve mensuplarının kendilerini yenileyebilmeleri için araştırmacı olmaları, mesleklerini sevmeleri ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir (Kaplan & İpek, 2002). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun gelişebilmesi içinde öncelikle mesleğe karşı sevgi ve istek duyulması gerekmektedir (Tunçeli, 2013). Mesleğe yönelik olumlu tutum beraberinde başarıyı ve yaşam doyumunu da getirecektir (Recepöglü, 2013).

Öğretmenlik mesleğine adım atan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve değerler kazanmaları, olumlu algılara sahip olmaları, meslek yaşamlarındaki başarılarının belirleyicisi olacaktır (Karadağ, 2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları onların gelecekte üyesi olacakları öğretmenlik mesleğini nasıl yerine getireceklerinin emarelerini taşır. Birey mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu sürece mesleğini de daha iyi yapma eğiliminde olacaktır. Mesleğe karşı olumlu tutum öğretmenin sınıf içi davranışlarına yansiyacak ve rolünü daha iyi yerine getirmesini sağlayacaktır (Recepöglü, 2013).

Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, günümüzde öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçları arasında görülmektedir (Başbay, Ünver, & Bümen, 2009). Öğretmenlik mesleğine ilişkin problemler düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini etkileyen önemli bir unsurun, mesleği sevmeye, saygı duyma ve benimseme özelliklerini kapsayan tutumları üzerinde durmak gerekli görülmektedir (Pehlivan, 2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve icra edecekleri mesleğe ilişkin kaygı düzeyleri yetiştirilen öğretmen adaylarının kalitesinde önemli bir yer tutmaktadır (Serin, Güneş, & Değirmenci, 2015). Öğretmen adaylarına sunulacak nitelikli bir eğitim ortamı onlara öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilmeleri için yeterlilik kazandırmalıdır. Öğretmen adaylarına verilen eğitim, alanlarına ilişkin bilgi ve becerileri kazandırırken, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve kaygıları da dikkate alınmalıdır. (Aydın & Tekneci, 2013).

Öğretmen adaylarının meslekle ilgili kaygıları mezuniyet aşamasında, atanma, kpss sınavı veya iş bulma kaygılarıyla doruk noktasına ulaşır (Atmaca, 2013). Bu kaygıların farklı kaynakları bulunmaktadır. Ben-merkezli kaygıların odak noktası bireyin kendisidir. Ben-merkezli kaygıları taşıyan öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarıp başaramayacağı endişesini taşır ve bu nedenle sürekli olarak tedirginlik yaşar. Bu durumdaki bir öğretmen adayı daima şu soruları kendisine sorar: 1) Acaba öğretmenlik mesleği bana göre mi? 2) Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım? 3) Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekler mi? Görev merkezli kaygılar bireyin öğretmenlik mesleği ile alakalıdır. Görev-merkezli kaygıları taşıyan bir öğretmen adayı, iyi bir öğretmen olabilme kaygısını taşır ve bu sebeple alanında meydana gelen yenilikleri, yeni öğretim yöntemlerini, yeni öğretim araç-gereçlerini yakından takip eder. Böyle durumdaki bir öğretmen adayı kendisine sürekli şu soruları yöneltir: 1) Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle başa çıkabilecek miyim? 2) Acaba öğretim konusunda yeni yöntemleri, yeni teknikleri, yeni materyalleri nasıl elde edebilirim? 3) Acaba öğretmenden beklenen çok sayıda görevi yerine getirebilecek miyim? Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktası ise öğrencilerdir. Öğrenci-merkezli kaygıları yaşayan bir öğretmen adayı daha çok öğrenci merkezli düşünür ve her bir öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını endişesini taşır ve kendisini bu alanda yoğunlaştırır. Bu durumdaki bir öğretmen adayı kendisine sürekli şu soruları sorar: 1) Acaba her öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki daha kolay ve daha çabuk öğrenme gerçekleşsin? 2) Acaba her öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki öğrenciler kendilerine güven ve başarı duygularını geliştirsin? 3) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki kendi potansiyelini keşfetsin ve geliştirsin? (Saban, Korkmaz, & Akbaşlı, 2004, p. 198).

Orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin orta seviyede tutulması, ileride meslek yaşantılarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, geliştirilen bu olumlu tutumların da mesleklerini severek yapmalarına ve daha başarılı olmalarına yardımcı olacaktır (Varol, Erbaş, & Ünlü, 2014).

Coğrafya öğretmen adaylarının, mesleklerine başladıklarında başarılı olabilmelerinin belirleyicilerinden iki tanesi mesleğe yönelik tutum ve kaygı düzeyleridir. Mesleğini sevmeyen, olumlu tutum geliştirmeyen öğretmenler, karşılaşılabilecek zorlukları başarısızlıkların bahanesi olarak gösterirken, mesleğini severek yapan ve olumlu tutum geliştiren öğretmenler ise karşılaşılabilecek güçlükleri aşmak için mücadele vereceklerdir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı düzeyleri ne çok yüksek ne de çok düşük olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygısının olmaması onların mesleği önemsemediğini gösterebilir. Yine aşırı düzeyde kaygılanan öğretmen adayları ise kaygıları mesleklerini yapmalarının önüne geçebilir ve başarısız olabilirler. O yüzden geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olabilmeleri için mesleğe yönelik orta düzeyde kaygılara sahip olmaları ve olumlu tutum geliştirmeleri gerekir.

Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığının ihtiyacı olan coğrafya öğretmenleri iki farklı kaynaktan yetiştirilmektedir. Bunlardan birisini Eğitim Fakültelerinin coğrafya öğretmenliği anabilim dalı mezunları oluştururken diğerini edebiyat fakültelerinin coğrafya bölümü mezunlarından pedagojik formasyon eğitimi sertifikasını alabilenler oluşturmaktadır. Yapılan literatür taramasında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygılarıyla ilgili pek çok çalışma bulunurken coğrafya öğretmen adaylarıyla ilgili olarak Alım ve Bekdemir'in (2006) öğretmen adaylarının tutumları ve Ünalı ve Alaz'ın (2008) öğretmen adaylarının kaygılarıyla ilgili yapılan çalışmalar dışında çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma bu alana katkı sağlayabilmek adına iki farklı kaynaktan beslenen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada edebiyat fakültesi coğrafya bölümünde öğrenim görüp pedagojik formasyon alan coğrafya öğretmen adayları ve eğitim fakültesi coğrafya eğitimi bölümünde öğrenim gören coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri bazı değişkenlere göre ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri nasıldır?
2. Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinde fakülte, cinsiyete, AGNO'larına ve okudukları bölümü tercih etme nedenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapıldığı için tarama modelinde betimsel desenli bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, p. 14).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalında pedagojik formasyon alan 45 (% 56,3) öğretmen adayı ve aynı fakültenin son sınıf öğrencileri olan 35 (% 43,7) öğretmen adayı olmak üzere toplam 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise % 43,7'si (35 kişi) kadınlardan, % 56,3'ü (45 kişi) ise erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet ve fakülteye ilişkin dağılımı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunun fakülte ve cinsiyetlere ilişkin dağılımı

Cinsiyet	Eğitim Fakültesi		Edebiyat Fakültesi		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Kadın	12	34,3	23	51,1	35	43,7
Erkek	23	65,7	22	48,9	45	56,3
TOPLAM	35	100	45	100	80	100

Çalışma grubun AGNO'larına ilişkin dağılıma bakıldığında büyük çoğunluğunun (% 63,7) 3,00 ile 3,49 arasında not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu oranın fazla olmasındaki temel etken öğrencilerin pedagojik formasyon alabilmesi için not ortalamasının yüksek olmasının gerekmesindedir. Dolayısıyla pedagojik formasyon alan öğrencilerin % 84,4'ü 3,00 ile 3,49 arasında not ortalamasına sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu da genele yansımış ve çalışma grubunun % 63,7'si 3,00-3,49 not ortalamasına sahip öğrencilerden oluşmuştur. Çalışma grubunun fakülteye göre AGNO'larına ilişkin dağılımı tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma gurubunun AGNO'larına ilişkin dağılımı

AGNO	Eğitim Fakültesi		Edebiyat Fakültesi		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
2,00-2,49	2	5,7	0	0	2	2,5
2,50-2,99	18	51,4	7	15,6	25	31,3
3,00-3,49	13	37,1	38	84,4	51	63,7
3,50-4,00	2	5,7	0	0	2	2,5
TOPLAM	35	100	45	100	80	100

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri bölümü tercih etme nedenlerine ilişkin dağılıma bakıldığında "Coğrafyaya karşı olan ilgim" (% 33,8), "İstedğim meslek olması" (% 30), "ÖSS-LYS Puanım" (% 18,8) öne çıkan tercih sebepleridir. Ancak fakülteye göre tercih nedenlerine bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarında "İstedğim meslek olması" öne çıkarken edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarında "Coğrafyaya karşı olan ilgim" tercih nedeni olarak öne çıkmaktadır. Çalışma grubunun

fakültelere göre okudukları bölümü tercih nedenlerine ilişkin dağılımı tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma grubunun öğrenim gördükleri bölümü tercih etme nedenlerine ilişkin dağılımı

Tercih Nedeni	Eğitim Fakültesi		Edebiyat Fakültesi		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
ÖSS-LYS Puanım	6	17,1	9	20,0	15	18,8
İstediğim meslek olması	12	34,3	12	26,7	24	30,0
İş garantisi	5	14,3	1	2,2	6	7,5
Öğretmenlerin önerisi	1	2,9	2	4,4	3	3,8
Anne-baba telkini	4	11,4	1	2,2	5	6,3
Coğrafyaya karşı olan ilgim	7	20,0	20	44,4	27	33,8
TOPLAM	35	100	45	100	80	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Üstüner (2006)’in geliştirmiş olduğu “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve Cabi ve Yalçınalp (2013)’in geliştirmiş oldukları “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” kullanılmıştır. Her iki ölçek de 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 1=Hiç katılmıyorum, 2= Kısmen Katılıyorum, 3=Orta düzeyde Katılıyorum, 4= Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde, Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ise 1=Kaygılanmıyorum, 2=Çok Az Kaygılanıyorum, 3= Kısmen Kaygılanıyorum, 4= Oldukça Kaygılanıyorum, 5=Çok Kaygılanıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Üstüner (2006) ölçeğin güvenirlik katsayısını .93 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”nin güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Cabi ve Yalçınalp (2013) ise geliştirmiş oldukları ölçeğin güvenirlik katsayısını .95 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada da “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)”nin güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçekten de elde edilen güvenirlik katsayıları Kayış (2010)’a göre ölçeklerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin cinsiyete ve öğrenim gördükleri fakültelere göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, AGNO’ları ve okudukları bölümü tercih nedenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Analizler SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Tutum puanı ortalaması	80	2,09	4,94	3,97	,81

Tablo 4’e bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının 3,97 ve en düşük tutum puanı ortalamasının 2,09, en yüksek tutum puanı ortalamasının ise 4,94 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Çalışma grubunun, öğrenim gördükleri fakültelere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yönelik öğrenim görülen fakültelere ilişkin t testi sonuçları

Fakülte	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Eğitim Fakültesi	35	3,76	,88			

Edebiyat Fakültesi	45	4,12	,73	65,482	-1,953	,055
--------------------	----	------	-----	--------	--------	------

Tablo 5'e bakıldığında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları 3,76, edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının 4,12 olduğu görülmektedir. Ancak tutum puanı ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(65,482)=-1,953$, $p>0,05$). Bu sonuca göre genel olarak öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmekle birlikte bu durum öğrenim görülen fakülteye göre değişmemektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yönelik cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kadın	35	4,16	,87			
Erkek	45	3,81	,74	78	1,937	,056

Tablo 6'ya göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanı ortalamaları 4,16, erkek öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları ise 3,81 olup aradaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(78)=1,937$, $p>0,05$). Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmektedirler ve bu durum cinsiyete göre değişmemektedir.

Tablo 7

Öğretmen adaylarının AGNO'larına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarına ilişkin betimsel verileri

AGNO	N	\bar{X}	Ss
2,00-2,49	2	3,04	,02
2,50-2,99	25	3,69	,84
3,00-3,49	51	4,11	,77
3,50-4,00	2	4,63	,44
TOPLAM	80	3,97	,81

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının AGNO'larına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirmiş oldukları tutum puanı ortalamaları 4,63 (3,50-4,00) ile 3,04 (2,00-2,49) arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının AGNO'ları arttıkça tutum puanlarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının AGNO'larına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
AGNO	5,578	3	1,859	3,034	,034	2,00-2,49 ile 3,50-
Hata	46,578	76	,613			4,00/ 2,50-2,99 ile
TOPLAM	52,156	79				3,00-3,49

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarındaki AGNO'larına ilişkin fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F(3-79)=3,034$, $p<0,05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmış ve AGNO'su 2,00-2,49 olan öğretmen adayları ile AGNO'su 3,50-4,00 olan öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamaları arasında AGNO'su 3,50-4,00 olan öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları lehine, 2,50-2,99 olan öğretmen adayları ile AGNO'su 3,00-3,49 olan öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları arasında, AGNO'su 3,00-3,49 olan öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının AGNO'ları öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri tutum puanı ortalamalarını değiştirmektedir.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarına ilişkin betimsel verileri

Okuduğu Bölümü Tercih Nedeni	N	\bar{X}	Ss
1-ÖSS-LYS Puanım	15	3,50	,76
2-İstediğim meslek olması	24	4,36	,49

3-İş garantisi	6	3,63	1,08
4-Öğretmenlerin önerisi	3	4,17	,82
5-Anne-baba telkini	5	3,14	1,09
6-Coğrafyaya karşı olan ilğim	27	4,08	,77
TOPLAM	80	3,97	,81

Tablo 9 doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının 4,36 (İstediğim meslek olması) ile 3,14 (Anne-baba telkini) arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının okudukları bölümü tercih nedenlerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p	Fark (Scheffe)
Tercih Nedeni	11,540	5	2,308	4,205	,002	1 ile 2, 6/ 2 ile 3, 5/
Hata	40,616	74	,549			5 ile 6
TOPLAM	52,156	79				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarındaki okudukları bölümü tercih nedenlerine ilişkin fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F(5-79)=4,205$, $p<0,05$). Bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarında tercih nedenlerine göre oluşan farkın ÖSS-LYS puanım ile istediğim meslek olması ve coğrafyaya karşı olan ilğim arasında istediğim meslek olması ve coğrafyaya karşı olan ilğim lehine, istediğim meslek olması ile iş garantisi ve anne-baba telkini arasında istediğim meslek olması lehine, anne-baba telkini ile coğrafyaya karşı olan ilğim arasında coğrafyaya karşı olan ilğim lehine olduğu belirlenmiştir. Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih etme nedenleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değiştirmektedir.

2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları görev merkezli kaygı, ekonomik/ sosyal merkezli kaygı, öğrenci/ iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı olmak üzere 8 boyut ve genel ortalama kaygı olarak ele alınıp incelenmiştir.

Tablo 11

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeyleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Görev Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	2,29	,86
Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	80	1,00	4,71	2,67	,90
Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	2,28	1,02
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	80	1,00	4,20	2,19	,94
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	2,20	1,24
Atanma Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	3,30	1,35
Uyum Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	2,32	1,10
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	80	1,00	5,00	2,58	1,12
Genel Ortalama Kaygı	80	1,11	3,89	2,42	,73

Tablo 11 incelendiğinde görev merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 2,29, ekonomik/ sosyal merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-4,71 arasında değişip ortalamasının 2,67, öğrenci/ iletişim merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 2,28, meslektaş ve veli merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-4,20 arasında değişip ortalamasının 2,19, kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 2,20, atanma merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 3,30, uyum merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 2,32, okul yönetimi merkezli kaygı düzeylerinin 1,00-5,00 arasında değişip ortalamasının 2,58, genel ortalama kaygı düzeylerinin 1,11-3,89 arasında değişip ortalamasının 2,42 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ortalamasına bakıldığında en fazla kaygı duydukları konuların atanma merkezli kaygılar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin en düşük olduğu konu da meslektaş/ veli merkezli kaygılardır.

Tablo 12*Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili kaygılarına yönelik fakülteye ilişkin t testi sonuçları*

	Fakülte	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																																																																												
Görev Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,37	,95	78	,716	,476																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,23	,79				Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,62	1,00	78	-,392	,696	Edebiyat Fakültesi	45	2,70	,82	Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,47	1,02	78	1,516	,134	Edebiyat Fakültesi	45	2,13	1,00	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,33	1,07	78	1,195	,236	Edebiyat Fakültesi	45	2,08	,81	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,23	1,19	78	,161	,873	Edebiyat Fakültesi	45	2,18	1,29	Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33	Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382
Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,62	1,00	78	-,392	,696																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,70	,82				Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,47	1,02	78	1,516	,134	Edebiyat Fakültesi	45	2,13	1,00	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,33	1,07	78	1,195	,236	Edebiyat Fakültesi	45	2,08	,81	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,23	1,19	78	,161	,873	Edebiyat Fakültesi	45	2,18	1,29	Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33	Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63								
Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,47	1,02	78	1,516	,134																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,13	1,00				Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,33	1,07	78	1,195	,236	Edebiyat Fakültesi	45	2,08	,81	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,23	1,19	78	,161	,873	Edebiyat Fakültesi	45	2,18	1,29	Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33	Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																				
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,33	1,07	78	1,195	,236																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,08	,81				Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,23	1,19	78	,161	,873	Edebiyat Fakültesi	45	2,18	1,29	Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33	Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,23	1,19	78	,161	,873																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,18	1,29				Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33	Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																												
Atanma Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	3,20	1,40	78	-,556	,580																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	3,37	1,33				Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																																								
Uyum Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,22	78	2,454	,016*																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,06	,92				Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14	Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																																																				
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,65	1,10	78	,452	,652																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,53	1,14				Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																																																																
Genel Ortalama Kaygı	Eğitim Fakültesi	35	2,50	,85	78	,880	,382																																																																																												
	Edebiyat Fakültesi	45	2,35	,63																																																																																															

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin “çok az kaygılanıyorum” ve “kısmen kaygılanıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerindeki fakülte değişkenine göre oluşan farklılık sadece “uyum merkezli kaygı” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t(78)=2,454$, $p<0,05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinde öğrenim gördükleri fakülte “uyum merkezli kaygı” boyutundaki kaygı düzeylerinde değişikliğe yol açarken diğer boyutlardaki kaygı düzeylerinde değişikliğe yol açmamaktadır.

Tablo 13*Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarına yönelik cinsiyete ilişkin t testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																																								
Görev Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,53	,98	78	2,294	,024*																																																								
	Erkek	45	2,10	,71				Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,63	,93	78	-,297	,768	Erkek	45	2,69	,88	Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,38	1,06	78	,765	,447	Erkek	45	2,20	,99	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,28	,88	78	,756	,452	Erkek	45	2,12	,98	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,16	1,15	78	-,290	,772	Erkek	45	2,24	1,32	Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786
Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,63	,93	78	-,297	,768																																																								
	Erkek	45	2,69	,88				Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,38	1,06	78	,765	,447	Erkek	45	2,20	,99	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,28	,88	78	,756	,452	Erkek	45	2,12	,98	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,16	1,15	78	-,290	,772	Erkek	45	2,24	1,32	Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786	Erkek	45	3,26	1,31								
Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,38	1,06	78	,765	,447																																																								
	Erkek	45	2,20	,99				Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,28	,88	78	,756	,452	Erkek	45	2,12	,98	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,16	1,15	78	-,290	,772	Erkek	45	2,24	1,32	Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786	Erkek	45	3,26	1,31																				
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,28	,88	78	,756	,452																																																								
	Erkek	45	2,12	,98				Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,16	1,15	78	-,290	,772	Erkek	45	2,24	1,32	Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786	Erkek	45	3,26	1,31																																
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,16	1,15	78	-,290	,772																																																								
	Erkek	45	2,24	1,32				Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786	Erkek	45	3,26	1,31																																												
Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	35	3,34	1,42	78	,272	,786																																																								
	Erkek	45	3,26	1,31																																																											

Uyum Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,43	1,09	78	,803	,425
	Erkek	45	2,23	1,11			
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Kadın	35	2,62	1,16	78	,251	,802
	Erkek	45	2,56	1,09			
Genel Ortalama Kaygı	Kadın	35	2,52	,77	78	1,110	,270
	Erkek	45	2,34	,70			

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin sadece öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyinde anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir($t(78)=2,294$, $p<0,05$). Cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının diğer boyutlardaki kaygı düzeylerini değiştirmemektedir.

Tablo 14

Öğretmen adaylarının AGNO'larına göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel verileri

AGNO	N	Görev Merkezli Kaygı		Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı		Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı		Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı		Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı		Atanma Merkezli Kaygı		Uyum Merkezli Kaygı		Okul Yönetimi Merkezli Kaygı		Genel Ortalama Kaygı	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
2,00-2,49	2	3,11	,86	3,93	,30	4,17	,00	3,00	1,13	3,75	,35	4,50	,24	2,83	,24	3,67	,94	3,53	,13
2,50-2,99	25	2,26	,99	2,65	1,08	2,31	,89	2,21	1,10	2,19	1,13	3,16	1,33	2,71	1,31	2,60	1,05	2,43	,81
3,00-3,49	51	2,27	,79	2,64	,77	2,20	1,04	2,16	,85	2,16	1,30	3,37	1,36	2,11	,95	2,55	1,15	2,38	,65
3,50-4,00	2	2,25	1,46	2,43	1,62	1,92	1,30	2,00	1,41	1,87	1,24	2,00	1,41	2,17	1,65	2,17	1,65	2,14	1,46
TOPLAM	80	2,29	,86	2,67	,90	2,28	1,02	2,19	,94	2,20	1,24	3,30	1,35	2,32	1,10	2,58	1,12	2,42	,73

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının AGNO'larına göre, görev merkezli kaygı düzeylerinin 3,11(2,00-2,49)- 2,25(3,50-4,00) arasında, ekonomik/ sosyal merkezli kaygı düzeylerinin 3,93(2,00-2,49)- 2,43(3,50-4,00) arasında, öğrenci/ iletişim merkezli kaygı düzeylerinin 4,17(2,00-2,49)- 1,92(3,50-4,00) arasında, meslektaş ve veli merkezli kaygı düzeylerinin 3,00(2,00-2,49)- 2,00(3,50-4,00) arasında, kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerinin 3,75(2,00-2,49)- 1,87(3,50-4,00) arasında, atanma merkezli kaygı düzeylerinin 4,50(2,00-2,49)- 2,00(3,50-4,00) arasında, uyum merkezli kaygı düzeylerinin 2,83(2,00-2,49)- 2,11 (3,00-3,49) arasında, okul yönetimi merkezli kaygı düzeylerinin 3,67(2,00-2,49)- 2,17 (3,50-4,00) arasında, genel ortalama kaygı düzeylerinin ise 3,53(2,00-2,49)- 2,14(3,50-4,00) arasında değiştiği görülmektedir. Genel anlamda bakıldığında kaygı düzeyinin en yüksek olduğu grup AGNO'ları 2,00-2,49 arasında olan öğretmen adaylarıyken, kaygı düzeyleri en düşük olan grubun, AGNO'ları 3,50-4,00 arasında olan öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin AGNO'larına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Görev Merkezli Kaygı	AGNO	1,369	3	,456	,608	,612
	Hata	57,057	76	,751		
	TOPLAM	58,426	79			
Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	AGNO	3,355	3	1,118	1,403	,248
	Hata	60,568	76	,797		
	TOPLAM	63,923	79			
Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	AGNO	7,706	3	2,569	2,622	,057
	Hata	74,458	76	,980		
	TOPLAM	82,164	79			
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	AGNO	1,449	3	,483	,541	,656
	Hata	67,823	76	,892		
	TOPLAM	69,272	79			
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	AGNO	5,093	3	1,698	1,106	,352
	Hata	116,669	76	1,535		
	TOPLAM	121,762	79			
Atanma Merkezli Kaygı	AGNO	6,971	3	2,324	1,283	,286
	Hata	137,694	76	1,812		
	TOPLAM	144,665	79			
Uyum Merkezli Kaygı	AGNO	6,536	3	2,179	1,870	,142
	Hata	88,553	76	1,165		

	TOPLAM	95,089	79			
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	AGNO	2,761	3	,920	,732	,536
	Hata	95,572	76	1,258		
	TOPLAM	98,333	79			
Genel Ortalama Kaygı	AGNO	2,719	3	,906	1,754	,163
	Hata	39,276	76	,517		
	TOPLAM	41,995	79			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının hem genel kaygı düzeylerindeki hem de boyutlar bazında kaygı düzeylerindeki AGNO değişkenine ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır(p>0,05). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının AGNO'ları, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini değiştirmemektedir.

Tablo 16

Öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih etme nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin betimsel verileri

Okuduğu Bölümü Tercih Nedeni	N	Görev Merkezli Kaygı		Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı		Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı		Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı		Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı		Atanma Merkezli Kaygı		Uyum Merkezli Kaygı		Okul Yönetimi Merkezli Kaygı		Genel Ortalama Kaygı	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
ÖSS-LYS Puanım	15	2,44	1,05	2,33	,69	2,12	1,01	2,25	1,04	2,07	1,10	3,67	1,04	2,67	1,27	2,31	1,09	2,42	,80
İstediğim meslek olması	24	2,18	,84	2,85	,75	2,18	1,00	2,25	,97	2,06	1,22	2,94	1,36	2,19	,91	2,75	1,17	2,37	,77
İş garantisi	6	2,38	,74	2,45	,71	2,61	1,10	2,33	,80	2,04	1,40	2,61	1,41	2,22	1,00	2,78	1,19	2,42	,73
Öğretmenlerin önerisi	3	1,86	,40	3,05	1,43	2,67	2,02	1,73	,70	2,33	1,23	3,78	2,12	2,11	1,02	3,11	1,17	2,41	,91
Anne-baba telkini	5	1,79	,40	3,49	1,06	2,13	,75	1,92	,81	1,85	1,02	2,87	1,22	2,80	1,56	2,47	1,54	2,30	,65
Coğrafyaya karşı olan ilğim	27	2,43	,87	2,55	1,00	2,36	1,01	2,17	,97	2,49	1,38	3,58	1,39	2,19	1,12	2,51	1,03	2,48	,71
TOPLAM	80	2,29	,86	2,67	,90	2,28	1,02	2,19	,94	2,20	1,24	3,30	1,35	2,32	1,10	2,58	1,12	2,42	,73

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuduğu bölümü tercih etme nedenlerine göre, görev merkezli kaygı düzeylerinin 2,44(ÖSS-LYS Puanım)- 1,79(Anne-baba telkini) arasında, ekonomik/ sosyal merkezli kaygı düzeylerinin 3,49(Anne-baba telkini)- 2,33(ÖSS-LYS Puanım) arasında, öğrenci/ iletişim merkezli kaygı düzeylerinin 2,67(Öğretmenlerin önerisi)- 2,12(ÖSS-LYS Puanım) arasında, meslektaş ve veli merkezli kaygı düzeylerinin 2,33(İş garantisi)- 1,73(Öğretmenlerin önerisi) arasında, kişisel gelişim merkezli kaygı düzeylerinin 2,49(Coğrafyaya karşı olan ilğim)- 1,85(Anne-baba telkini) arasında, atanma merkezli kaygı düzeylerinin 3,78(Öğretmenlerin önerisi)- 2,61(İş garantisi) arasında, uyum merkezli kaygı düzeylerinin 2,80(Anne-baba telkini)- 2,11(Öğretmenlerin önerisi) arasında, okul yönetimi merkezli kaygı düzeylerinin 3,11(Öğretmenlerin önerisi)- 2,31(ÖSS-LYS Puanım) arasında, genel ortalama kaygı düzeylerinin ise 2,48(Coğrafyaya karşı olan ilğim)- 2,30(Anne-baba telkini) arasında değiştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin okudukları bölümü tercih etme nedenlerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Görev Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	3,050	5	,610	,815	,543
	Hata	55,376	74	,748		
	TOPLAM	58,426	79			
Ekonomik/ Sosyal Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	7,013	5	1,403	1,824	,119
	Hata	56,910	74	,769		
	TOPLAM	63,923	79			
Öğrenci/ İletişim Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	1,988	5	,398	,367	,870
	Hata	80,175	74	1,083		
	TOPLAM	82,164	79			
Meslektaş ve Veli	Tercih Nedeni	1,270	5	,254	,276	,925

Merkezli Kaygı	Hata	68,002	74	,919		
	TOPLAM	69,272	79			
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	3,818	5	,764	,479	,791
	Hata	117,944	74	1,594		
	TOPLAM	121,762	79			

Tablo 18 (devamı)

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin okudukları bölümü tercih etme nedenlerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Atanma Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	11,641	5	2,328	1,295	,275
	Hata	133,024	74	1,798		
	TOPLAM	144,665	79			
Uyum Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	4,011	5	,802	,652	,661
	Hata	91,078	74	1,231		
	TOPLAM	95,089	79			
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Tercih Nedeni	3,070	5	,614	,477	,792
	Hata	95,264	74	1,287		
	TOPLAM	98,333	79			
Genel Ortalama Kaygı	Tercih Nedeni	,223	5	,045	,079	,995
	Hata	41,772	74	,564		
	TOPLAM	41,995	79			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının hem genel kaygı düzeylerindeki hem de boyutlar bazında kaygı düzeylerindeki okuduğu bölümü tercih nedeni değişkenine ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının okudukları bölümü tercih nedenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini değiştirmemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve orta düzeyde kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı değişkenlere göre tutum ve kaygı düzeyleri incelendiğinde elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri fakültelere göre değişmemektedir. Bu sonuçlar Alım ve Bekdemir (2006), Kaplan ve İpek (2002), Gürbüz ve Kışoğlu (2012) ile benzerlik göstermektedir. Ancak Arastaman (2013) ile benzeşmemektedir.
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu sonuç Demirtaş, Cömert, ve Özer (2011), Özder, vd. (2010), Çapa ve Çil (2000), Varol, vd. (2014), Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010), Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Kahyaoğlu, Tan, ve Kaya (2013), Tunçeli (2013), Engin ve Koç (2014), Kartal ve Afacan (2012), Uğurlu ve Polat (2011), Can (2013) ile benzerlik gösterirken, Akkaya (2010), Doğan ve Çoban (2009), Kaplan ve İpek (2002), Pehlivan (2010), Çetinkaya (2009), Durmuşoğlu, Yanık, ve Akkoyunlu (2009), Sağlam (2008), Saracaloğlu (1992), Pektaş ve Kamer (2011), Bulut (2011), Terzi ve Tezci (2007), Kızıltaş, Halmatov, ve Sarıçam (2012), Bozdoğan, vd. (2007), Gökçe ve Sezer (2012), Eraslan ve Çakıcı (2011), Pehlivan (2008), Tümkaya (2011), Aydın ve Tekneci (2013), Güven ve Kaya (2013) ile farklılık göstermektedir.
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları AGNO'larına göre değişmektedir. Bu sonuç Kartal ve Afacan (2012) ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının AGNO'ları arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ortalamaları da artmaktadır.
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bölümü tercih nedenlerine göre değişmektedir. Bu sonuç Özder, vd. (2010), Sağlam (2008), Saracaloğlu (1992), Bozdoğan, vd. (2007), Gökçe ve Sezer (2012), Tümkaya (2011), Gürbüz ve Kışoğlu (2012) ile benzerlik göstermektedir. İsteddiği meslek olması, öğretmenlerin telkini ve coğrafyaya karşı olan ilgisi nedeniyle bölümü tercih etmiş olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. ÖSS-LYS puanı, iş garantisi ve anne-baba telkiniyle yani daha çok zorunluluktan dolayı bölümü tercih etmiş olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum da öğretmenlik mesleğinin daha çok sevgi işi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesai kavramıyla yapılacak bir iş değil severek, kendini adayarak, özveriyle yapılabilecek bir meslektir.
5. Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik orta düzeyde kaygıya sahiptirler. Orta düzeyde kaygıya sahip olmaları onların öğretmenlik mesleğini layıkıyla icra edebileceklerinin bir emaresi olarak

algılanabilir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerin en yüksek olduğu boyut atanma merkezli kaygıdır. Bu durumun ortaya çıkmasında atanma bekleyen coğrafya öğretmeni adayı sayısının fazla olması ve öğretmen olarak mesleğe başlayabilmek için KPSS, ÖABT ve mülakat gibi çeşitli aşamalardan geçmelerinin gerekiyor olması etkili olabilir.

6. Öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı düzeylerinde fakültelere göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının uyum merkezli kaygı düzeyleri edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
7. Öğretmen adaylarının genel kaygı düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Bu sonuç Ünalı ve Alaz (2008), Doğan ve Çoban (2009), Kafkas, Açak, Çoban, ve Karademir (2010), Saracaloğlu, Kumral, ve Kanmaz (2009), Atmaca (2013), Varol, vd. (2014), Dilmaç (2010), Dursun ve Karagün (2012) ile benzerlik gösterirken, Çubukçu ve Dönmez (2011), Aydın ve Tekneci (2013) ile farklılık göstermektedir. Ancak görev merkezli kaygı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
8. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri AGNO'larına göre değişmemektedir. Bu sonuç Dursun ve Karagün (2012) ile benzerlik gösterirken, Saracaloğlu, vd. (2009) ile farklılık göstermektedir.
9. Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri okuduğu bölümü tercih nedenlerine göre değişmemektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Yapılan çalışmaların çalışma grubunu çoğunlukla öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gelecekte bu konuda yapılacak olan çalışmaların mesleğini icra eden öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.
- Yapılan çalışmalarda kullanılan değişkenlere bakıldığında çoğunlukla cinsiyet değişkeninin kullanıldığı görülmüştür. Gelecek çalışmalarda farklı değişkenlere yoğunlaşılması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı üzerinde etkili olan diğer değişkenleri de ortaya koymak adına yararlı olacaktır.
- Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum puanlarının bölümü tercih nedenlerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bölümü zorunluluktan değil de sevgi kaynaklı nedenlerden tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum puanları daha yüksektir. Ortaöğretimde öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerinde puanlarının yettiği bölümlere değil, severek yapacakları mesleklere ilişkin bölümlere yönlendirilmeleri onların olumlu tutum geliştirdikleri meslekleri gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.
- Öğretmen adaylarının kaygılarının en yüksek olduğu boyut atanma merkezli kaygıdır. Bunun temelinde atanmayı bekleyen öğretmen adayı sayısının fazla olması yatmaktadır. Devlet olarak ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı gerekli hesaplamalarla belirlenip ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi, ilerleyen süreçte bu kaygıyı azaltmak adına fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(25), 35-42.
- Alım, M., & Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.
- Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları İle kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Vol. 11). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabi, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (mkö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96.

- Can, Ş. (2013). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Sosyal Ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*(24), 13-28.
- Çapa, Y., & 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.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3-25.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(24), 49-65.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C., & Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 76-86.
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (24), 93-112.
- Engin, G., & Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 153-168.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Gökçe, F., & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2012). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Güven, A., & Kaya, R. (2013). Tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 549-566.
- Hacıömeroğlu, G., & Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (ofma) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kahyaoglu, M., Tan, Ç., & Kaya, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Kaplan, A., & İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69-73.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Humanities*, 7(2), 44-66.
- Kartal, T., & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5, pp. 403-419). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kızıltaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Özder, H., Konedraı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDU Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- 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), 151-168.

- Pehlivan, K. B. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Pektaş, M., & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 311-326.
- Saban, A., Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-208.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Saracaloğlu, A. S. (1992). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-26.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(1), 25-40.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 49-62.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ünalı, Ü., & Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Varol, Y., Erbaş, M., & Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 113-123.
- Zaman, S., & Coşkun, O. (2007). Orta öğretim öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı tutumları üzerine bir araştırma: Erzurum Örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 17-32.

EXTENDED ABSTRACT

The geography teachers needed by the Ministry of Education are being trained through two different sources. One of those groups are comprised of Geography Department graduates of Faculties of Education when the other is comprised of those who got graduated from Geography Branch of Faculties of Letters and received pedagogical formation training certificate. As a result of the literature scanning, many studies have been found regarding the attitude and concerns of teacher candidates from various branches towards the profession of teaching, however no studies have been found regarding the geography teacher candidates except for the studies carried out by Alım and Bekdemir (2006) regarding the attitudes of teacher candidates and by Ünalı and Alaz (2008) regarding the concern levels of teacher candidates. This study is carried out for the purpose of making contribution to that field by determining the attitudes and concerns of teacher candidates from two different sources towards the profession of teaching.

In this study, the attitude and concern levels of both the teacher candidates from geography branch of faculty of letters who receive pedagogical formation certificates and the teacher candidates from geography teaching branch of faculty of education towards the profession of teaching have been tried to be revealed. Answers to the following questions have been sought within the frame of that primary purpose:

1. How are the attitude and concern levels of geography teacher candidates towards the profession of teaching?

2. Are there significant differences in the attitude and concern levels of geography teacher candidates towards the profession of teaching depending on faculties, genders, CGPA's and their reasons for choosing their branches?

Research Model

This is a descriptive patterned research with survey model, since this study is carried out for the purpose of determining the attitude and concern levels of geography teacher candidates towards the profession of teaching. The studies intended for collecting data in order to determine certain features of a group are called as survey researches. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012)

Study Group

The study group of this research is comprised of 80 teacher candidates, being 45 (56,3%) students from Kazım Karabekir Faculty of Education, Geography Education Department receiving pedagogical formation certificates in 2015-2016 academic year and 35 (43,7%) senior students from the same faculty.

Data Collection Tools

“Attitude Scale Aimed at Profession of Teaching” developed by Üstüner (2006) and “Occupational Concern Scale Aimed at Teacher Candidates” developed by Cabi and Yalçınalp have been used for the purposes of study. Both scales are prepared in 5-Point Likert type. Üstüner (2006) has calculated the reliability coefficient of the scale as .93. In this study, the reliability coefficient of “Attitude Scale Aimed at Profession of Teaching” is found as .96. Also, Cabi and Yalçınalp (2013) have calculated the reliability coefficient of the scale they developed as .95. In this study, the reliability coefficient of “Occupational Concern Scale Aimed at Teacher Candidates” is found as .95, as well. The reliability coefficients obtained from both scales reveals that the scales are reliable according to Kayış (2010).

Data Analysis

Unpaired t test has been used for determining whether the attitudes and concern levels of teacher candidates towards the profession of teaching change or not and one-way analysis of variance (ANOVA) has been used for determining whether there is a significant difference depending on their CGPA's and reasons for choosing their branches. Besides, Scheffe test has been performed in order to find the source of significant difference at the end of ANOVA test. SPSS software is used for analyses.

Conclusion and Discussion

According to the findings obtained in this study aimed at determining the attitude and concern levels of geography teacher candidates towards the profession of teaching; it is established that the teacher candidates have developed a positive attitude towards the profession of teaching and they have concerns at moderate level. When the attitude and concern levels are examined according to some variables, the results obtained can be summarized as follows;

1. The attitudes of teacher candidates towards the profession of teaching do not vary depending on the faculties they study at.
2. The attitudes of teacher candidates towards the profession of teaching do not vary depending on their genders.
3. The attitudes of teacher candidates towards the profession of teaching vary depending on their CGPA's. The attitude points of the teacher candidates towards the profession of teaching get higher as their CGPA's get higher.
4. The attitudes of teacher candidates towards the profession of teaching vary depending on their reasons for choosing their branches. It has been observed that the teacher candidates who had chosen the branch due to the profession being the desired profession, the suggestions of their teachers and their interest in geography develop more positive attitudes towards the profession of teaching. Teaching is not a profession to be practiced based on working shift concept but a profession that can be practiced by devotion and commitment.
5. The teacher candidates have a moderate level of concern towards the profession of teaching. The dimension which the teacher candidates demonstrate the highest level of concern is the assignment oriented concern. The facts such as the number of assignment pending teacher candidates being too high, being have to pass through stages such as KPSS, ÖABT and interviews in order to start practicing the profession of teaching may be effective in the occurrence of this situation.

6. Significant difference has been observed in the compliance oriented concern levels of the teacher candidates depending on their faculties. The compliance oriented concern levels of the teacher candidates from the faculty of education are higher compared to the teacher candidates from the faculty of letters.
7. General concern levels of teacher candidates do not vary depending on genders. However, there is significant difference in duty oriented concern levels depending on genders. Duty oriented concern levels of female teacher candidates are higher compared to male teacher candidates.
8. Concern levels of teacher candidates do not vary depending on their CGPA's.
9. Concern levels of teacher candidates do not vary depending on their reasons for choosing their branches.