

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Ekim/October 2020

Cilt/Volume 1

Sayı/Issue 1

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.10.2020

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (İstanbul Medipol Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Ekim/October 2020

Cilt/Volume 1

Sayı/Issue 1

- Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU (İstanbul Aydın Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Ferahim YEŞİLYURT (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Nagihan ÇETİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (Sakarya Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ (Ordu Üniversitesi)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ekim/October 2020

Cilt/Volume 1

Sayı/Issue 1

Araştırma Makaleleri/Research Papers	Sayfalar/Pages
Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceği Algılarıyla Mesleki Karar Pişmanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the Relationship Between University Students' Career Futures and Career Decision Regrets <i>Ashı Nur İPEK, Fadile Zeynep ÇAVUŞ & Hümeysra SARAÇ</i>	1-12
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Kapsamında Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri / The Opinions of Science Teachers on Museum Education in Out of School Learning <i>Zübeyde Burçin GÜRBEY, Hacer EFE & Hatice MERTOĞLU</i>	13-25
Job Satisfaction of Teachers and Predictor Variables For Organizational Commitment / Öğretmenlerdeki İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılığı Yordayan Değişkenler <i>Nihan SÖLPÜK TURHAN</i>	26-32
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarında Yer Alan Sözcüklerin İncelenmesi / Investigation of the Words in Graded Readers for Learners of Turkish as a Foreign Language <i>Gökçen GÖÇEN, Beyza GÜMÜŞ, Cansu KIŞLA & Gülten GÜDEK</i>	33-63
Türkçe Eğitiminde Algısal Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Uygulamalar ve Yaşanan Sorunlar / The Implementations and Problems Regarding Receptive Language Skills in Teaching Turkish <i>Gökçen GÖÇEN</i>	64-77



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies



Geliş/Received: 16.10.2020 Kabul/Accepted: 28.10.2020

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER GELECEĞİ ALGILARIYLA MESLEKİ KARAR PIŞMANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ash Nur İPEK¹

Fadile Zeynep ÇAVUŞ²

Hümevra SARAÇ³

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarıyla mesleki karar pişmanlıkları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de farklı üniversite ve bölümlerde öğrenim gören ve random olarak seçilen 226 kadın, 67 erkek toplamda ise 293 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, 18-37 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, ilişkisel araştırma modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, ebeveynlerinin eğitim düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna, algılanan gelir düzeyine ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, kariyer geleceği algılarını belirlemek için Kariyer Geleceği Ölçeği ve mesleki karar pişmanlıklarını belirlemek için Mesleki Karar Pişmanlığı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine, algıladıkları ebeveyn tutumuna göre kariyer geleceği algıları arasında anlamlı fark bulunmazken, algıladıkları gelir düzeylerine üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğu ve algılanan bilgi düzeylerinde üst gelir düzeyi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre erkek öğrenciler lehine, algıladıkları ebeveyn tutumunda baskıcı-otoriter tutum lehine anlamlı farklılık bulunurken, ebeveyn eğitim düzeyleri ve algılanan gelir düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki karar; mesleki karar pişmanlığı; kariyer geleceği

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS’ CAREER FUTURES AND CAREER DECISION REGRETS

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between career futures and career decision regret of university students. Participants of this research consisted of 293 students aged between 18-37, who studied various departments at different universities in Turkey. The correlational research method was applied in the research. The Personal Information form developed by the researcher was used to collect information about gender, parents' education levels, perceived parental attitude, and perceived income level, also Career Future Scale, The Scale of Career Decision Regret were used as a measurement tool in the study. Results indicated that university students' levels of career future perception and career decision regret found between a moderately negative

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul-Türkiye, aslinuripek1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5727-2523.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul-Türkiye, fadilezeynep.cavus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9346-5629.

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul-Türkiye, humevrasarac.1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9205-7658.

significant relationship and a significant difference was found in favour of higher income level in terms of career adaptability of university students with perceived income levels and perceived knowledge levels. While there was a significant difference between the career decision regret levels of the students in favour of male students according to their gender and in favour of the authoritarian-pressure parental attitude in their perceived parental attitude.

Keywords: Career decision; career decision regret; career futures

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

İpek, A. N., Çavuş, F. Z., & Saraç, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarıyla mesleki karar pişmanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 1-12.

1. GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca birtakım seçenekler arasından bir karar vermek durumunda kalırlar. Bu günlük hayatın akışında verilen basit bir karar olabildiği gibi, çok seçenekli, karmaşık ve sonucu çok önemli etkiler doğuracak olan bir karar da olabilir. Bu kararın sonucunda kişi olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Verdiği kararın sonucundan memnun olabilir veya bu karara yönelik pişmanlık hissedebilir (Erdurcan ve Kırdök, 2017, s. 1140).

Pişmanlık, bireyin verdiği karardan sonra bu kararı vermemiş olmayı dileyerek kendini üzgün ve hayal kırıklığına uğramış hissetmesine sebep olan duygudur (akt. Erdurcan ve Kırdök, 2017; Maingay, 1991). Zeelenberg'e göre ise pişmanlık, bireyin içinde bulunduğu durumun daha iyi yönde olabileceğine yönelik farkındalık kazanması veya buna yönelik hayal kurmasıyla yaşadığı bir duygudur (akt. Korur ve Kimzan, 2016; Zeelenberg ve Pieters, 2007, s. 3). Pişmanlık yaşantısının doğası gereği bilişsel farkındalığı beraberinde getirdiği göz önüne alındığında hem duygusal hem de bilişsel bileşenlere sahip olduğu söylenebilir (Brehaut vd., 2003, s. 282). Pişmanlık, insanları diğer duygularını organize etmesine yönelik güdüleyen bilişsel bir duygu olup özdenetimle birebir ilişkilidir (akt. Korur ve Kimzan, 2016; M'Barek ve Gharbi, 2012, s. 1). Bireyin yaşamında pişmanlık duygusu yaşamasına sebep olabilecek en önemli kararlardan biri de meslek seçimidir (akt. Erdurcan ve Kırdök, 2017; Yeşilyaprak, 2011). Meslek seçimi kişinin tüm hayatını etkileyecek karmaşık bir karar olduğundan doğru karar verebilmek her zaman kolay olmayabilir. Birey zamanının çoğunu ailesi ve akrabaları ile değil seçtiği meslekte ve çalışma ortamında geçirmektedir. İnsan yaşamında bu kadar önemli bir yer tutan bu karardan dolayı yaşanan pişmanlık kişinin mesleğini olumsuz yönde etkileyecektir. Bireyin mesleki karar pişmanlığı yaşamamasından etkilenecek en önemli faktörler meslek doyumu ve yaşam doyumdur. Çünkü mesleki karar pişmanlığı yaşam şartlarının olumsuz olarak algılanmasına, meslek doyumu ve yaşam doyumunun azalmasına sebep olacaktır (Köse, 2019, s. 39). Birey kendini yeterince tanımadığında, meslekleri yeteri kadar tanımadığında, yaşamlarındaki önemli kişiler tarafından gelen baskılara maruz kaldıklarında veya akılcı olmayan düşünceleri nedeniyle kararsızlık yaşayabilirler (Çakır, 2004, s. 3).

Öğrenciler bir meslek kararı verirken önemli olan faktörler dışında birçok faktörden etkilenmektedir. Lise döneminde yapılan seçimler bireyin gireceği üniversiteyi ve mesleğini belirlemektedir. Meslek seçimi çoğu zaman bu dönemde gerçekleştirilen alan seçimiyle aynı doğrultudadır. Bu nedenle bireyin meslek tercihini alan seçimiyle beraber lise döneminde kesinleştirdiği söylenebilir. Bazı bireyler bu dönemde gerçekçi mesleki kararlar vererek yaşamlarını sürdürürken bazı bireyler mesleki kararsızlık sonucunda kendisi için uygun olmayan kararlar vererek ileride olumsuz durumlar yaşayabilmektedir (Çakır, 2004, s. 2). Üniversiteye giriş sürecinde okunacak bölüme yönelik yanlış bir karar verilmesi bireyin bu alanla ilgili memnuniyetsizlik yaşamasına sebep olur (akt. Erdurcan ve Kırdök, 2017; Yeşilyaprak, 2012).

Birey seçmiş olduğu meslekle birlikte nasıl bir yaşam süreceğini de seçmiş olur. Seçtiği bu meslekte başarılı olarak kendini kanıtlamak için çabalar. İlgi, yetenek ve istekler doğrultusunda verilen mesleki kararlar bireyin mesleğinde başarı göstermesini, verimli ve mutlu hissetmesini sağlar (Sarıkaya ve Khorshid, 2009, s. 394). Bu yolla verilen kararlar bireyin mesleki karar pişmanlığı yaşamamasını engelleyebilir veya pişmanlık düzeylerinin azalmasını sağlayabilir (Köse, 2019, s. 39).

Bireyin vermiş olduğu meslek kararının tüm yaşamını etkilediği ve kişinin ilgi, yetenek ve değerlerine göre seçmiş olduğu bir mesleğin yaşam doyumunun ve meslek doyumunun artmasını sağladığı göz önünde

bulundurulduğunda kişinin kariyer geleceğine yönelik nasıl bir tutum içerisinde olduğunun da mesleki karar pişmanlığı yaşamıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Son zamanlarda birbirinden ayırması zor olan kişinin iş ve özel yaşantılarında ortaya çıkan süratli farklılıklar, kişinin farklı meslekler arasında geçiş yapma durumunu da hızlandırmıştır. (akt. Kalafat, 2012; Cairo, Kritis ve Myers, 1996). Bu nedenle iş dünyasında oluşan değişimlerin veya bireylerin mesleki deneyim sürecinde meydana gelen diğer problemler, kariyer konusunda karar vermesinde olumlu ya da olumsuz bakış açısı, mutluluk ve benzeri etkenler, kişinin duygusal anlamda iyi oluşuyla bağlantılı duruma gelmiştir (akt. Kalafat, 2012; Boehm ve Lyubomirsky, 2008; Creed, Patton ve Bartrum, 2002; Menaghan ve Merves, 1984; Williams ve Johansen, 1985).

Kariyer geleceği algısının, bireyin kariyer uyumluluğu, kariyerine yönelik iyimserliği ve kariyerine ilişkin seçeneklerle ilgili bilgi sahibi olmasıyla oluştuğu öne sürülmüş ve kişilik özellikleriyle kariyer geleceği algısının ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (akt. Kalafat, 2014; Rottinghaus, 2005). Yapılan araştırmalar da bireyin kariyer geleceğine yönelik pozitif tutumlarını etkileyen faktörler olarak bireyin kariyerine yönelik iyimser bakış açısı, kariyeriyle olan uyumluluğu ve bireyin iş dünyasını ve mevcut iş gücü eğilimlerini ne kadar olumlu algıladıkları olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar da farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kariyer uyumluluğu, bireyin kendi mesleği ile alakalı bir konuma hazırlık sürecinde mesleğin kendisinden veya çalışma şartlarından dolayı meydana gelen ve beklenmeyen durumlarla başa çıkabilme derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Siyez ve Belkıs, 2016, s. 280). Kariyer uyumluluğu, kişinin gelecekteki durumlarla başa çıkabilme ve bu değişime sebep olan bu durumlardan faydalanma hususunda var olan yeteneklerine ilişkin bakış açısı, yeni işindeki yapması gerekenler karşısında kendisini üzüntü, sıkıntı ya da tedirginlik hissetmeme düzeyi ve kariyer programının değişmesine sebep olan durumlar karşısında kendini toparlayabilme yeteneğidir (Kalafat, 2012, s. 171). Kariyer uyumu, bireyin kendi kariyerini nasıl düzenlediği ile ilgilidir. (Erdoğan Zorver, 2011, s. 40). Kariyer iyimserliği ise bireylerin yaptıkları kariyer planlarına yönelik umutlarının gerçekleşmesini güç olarak görseler de pozitif bir tutum içerisinde olmalarıdır. Kariyer iyimserliği, bireyin kariyer gelişimi ile ilgili daima pozitif sonuçlar elde edeceğine yönelik beklenti içinde olması ya da durumların en pozitif yönlerini merkeze alarak kariyer geleceğini planlama süresince üzüntü, sıkıntı ya da tedirginlik hissetmemesi durumudur (Kalafat, 2012, s. 171).

Kalafat (2012, s. 171), iş dünyasına ilişkin algılanan bilgiyi, kişilerin iş dünyasını ve iş gücüne yönelik meyillerinin ne kadar olumlu algıladığı olarak tanımlamıştır. Bireylerin iş dünyasına ve istihdam eğilimlerine yönelik bilgi ve algılama derecelerinin de yüksek olması başarılı bir kariyer planı hazırlamalarını da sağlaması açısından önemlidir (Güldü ve Kart, 2017, s. 380). Dolayısıyla kişi iş ve özel hayatında aniden ortaya çıkan farklı durumların üstesinden gelebilecek, uyum sağlayabilecek ve bunu yaparken de kendi iyimserliğini kaybetmeden, duygusal anlamda iyi oluş durumunu devam ettirebilecektir (akt. Güldü ve Kart, 2017; Rottinghaus, Day ve Borgen, 2005)

İlgili literatür incelendiğinde kariyer geleceği algısına ilişkin birçok araştırmaya rastlanmış olmakla birlikte mesleki karar pişmanlığı konusunda çok fazla araştırma bulunamamıştır. Bu iki kavramın birlikte kullanıldığı herhangi bir çalışma da yapılmamış olduğundan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı düzeyleriyle mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin farklı değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma gerçekleştirilirken bu genel amaca göre aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarıyla mesleki karar pişmanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediklerini ve bu değişimin ne derecede olduğunu saptamayı amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2020, s. 114).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 18-37 yaş aralığındaki 226 kadın, 67 erkek toplamda ise 293 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Kariyer Geleceği Ölçeği”, “Mesleki Karar Pişmanlığı Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

2.2.1 Kariyer geleceği ölçeği

Kalafat (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin amacı kişilerin olumlu kariyer planlama tutumlarını değerlendirmektir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı toplamda .88 kariyer uyumluluğu alt boyutu için .83, kariyer iyimserliği alt boyutu için .82, algılanan bilgi alt boyutu için ise .62’dir. Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı toplam puan için .89 kariyer uyumluluğu alt boyutu için .84, kariyer iyimserliği alt boyutu için .83, algılanan bilgi alt boyutu için ise .59’dur. Ölçek kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert (1” kesinlikle katılmıyorum, “2” katılmıyorum, “3” emin değilim, “4” katılıyorum, “5” kesinlikle katılmıyorum) derecelendirme şeklindedir.

2.2.2 Mesleki karar pişmanlığı ölçeği

Erdurcan ve Kırdök (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek 5 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .81-.92 arasında bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha katsayısı toplam puan için .87’dir. Ölçek 5’li likert derecelendirmeye sahiptir. “1” hiç katılmıyorum, “2” katılmıyorum, “3” kararsızım, “4” katılıyorum, “5” tamamen katılıyorum şeklinde bir derecelendirme bulunmaktadır. Ölçeğin 1., 3., 5. maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın “5” ile çarpılmasıyla karar pişmanlığı düzeyi elde edilir. 0-100 artan puan karar pişmanlığı düzeyinin arttığını belirtmektedir. Elde edilen puanın 0-24 arası olması bireyin karardan hiç pişman olmadığını, 25-49 arasında olması karardan biraz pişman olduğunu, 50-74 arası karardan dolayı pişman olduğunu, 75-100 arasında olması iste aldığı karardan çok pişman olduğunu göstermektedir (Erdurcan ve Kırdök, 2017, s. 1143). Erdurcan ve Kırdök (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek 5’li Likert tipi (0, 1, 2, 3, 4) olduğundan, toplam puan 5 ile çarpılmıştır. Bu çalışmada ise ölçek 5’li likert (1, 2, 3, 4, 5) olarak kullanıldığından 0 ile 100 arasında mesleki karar pişmanlığı seviyesini belirlemek için toplam puan 4 ile çarpılmıştır (Köse, 2019, s. 42)

2.2.3 Kişisel bilgi formu

Üniversite öğrencilerinin bazı özelliklerini belirlemek amacıyla kariyer geleceği ve mesleki karar pişmanlığı ile ilgili literatür incelenmiş, bu kavramlarla ilgili olabileceği düşünülen değişkenlere ait verilerin elde edilebilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bir “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Hazırlanan bu formda üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı, anne-baba eğitim düzeyi olmak üzere algılanan gelir düzeyi, algılanan ebeveyn tutumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Ölçek yazarlarına araştırma konusu hakkında bilgi verilerek e-mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Ölçekler sanal ortama aktarıldıktan sonra Türkiye’deki daha fazla üniversite öğrencisine ulaşabilmek amacıyla çevrimiçi form haline getirilmiştir. Sosyal medyada çeşitli öğrenci grupları aracılığıyla ölçek çeşitli üniversite öğrencilerine aktarılmış ve Türkiye’nin bazı şehirlerindeki üniversite öğrencilerine link olarak ulaştırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS for Windows 24.00 paket programı kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin programa girişi sağlanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Kolmogorov Smirnov analizi uygulandığında kariyer geleceği ölçeği verilerinin (.047, $p < .05$) ve mesleki karar pişmanlığı ölçeği verilerinin (.00, $p < .05$) normal dağılım göstermediği görülmüş bu nedenle Non-parametric testler uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarının; cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “Mann-Whitney U testi” kullanılmıştır. Kariyer geleceği algılarının anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla “Kruskall-Wallis H testi” kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlığı algılarının; cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “Mann-Whitney U testi” kullanılmıştır. Mesleki karar pişmanlığı algılarının anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla “Kruskall-Wallis H testi” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölüm, araştırmanın amaçları doğrultusunda üniversite öğrencilerinin Kariyer Geleceği Ölçeği, Mesleki Karar Pişmanlığı Ölçeği ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçları sunulmuştur. Araştırmanın yürütülmesi aşağıda verilen sorular üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her soruya ait elde edilen sonuçlar sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Kariyer geleceği algısı ile mesleki karar pişmanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri ile Mesleki Karar Pişmanlığı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

	Mesleki Karar Pişmanlığı
1.Kariyer Geleceği Algısı	-.504**
2.Kariyer Uyumu	-.296**
3.Kariyer İyimserliği	-.364**
4.Bilgi	-.220**

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, kariyer geleceği algısı düzeyleri ile mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında “.50” oranında negatif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu ($p < .01$) bulunmuştur. Yani üniversite öğrencilerinde kariyer geleceği algısı iyileştikçe mesleki karar pişmanlıkları azalmaktadır. Kariyer geleceği algısı alt boyutlarından kariyer uyumu ve mesleki karar pişmanlığı arasında “.29” oranında düşük düzeyde negatif yönde, kariyer iyimserliği ile mesleki pişmanlık arasında “.36” oranında düşük düzeyde negatif yönde, algılanan bilgi ile mesleki karar pişmanlığı arasında “.22” oranında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ($p < .01$) bulunmuştur.

Cinsiyete göre kariyer geleceği algısı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiş elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	p
Kariyer İyimserliği	Kadın	226	40.04	7.86	.36
	Erkek	67	39.50	6.12	
Kariyer Uyumu	Kadın	226	40.88	6.84	.25
	Erkek	67	41.70	6.48	
Bilgi	Kadın	226	9.18	2.42	.16
	Erkek	67	9.66	2.09	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kariyer iyimserliği (0.36; $p > .05$), kariyer uyumu (0.25; $p > .05$) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutlarında (0.16; $p > .05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak her iki cinsiyete sahip üniversite öğrencileri benzer kariyer geleceği algısına sahiptir.

Cinsiyete göre mesleki karar pişmanlığı düzeylerinde anlamlı farkın tespiti amacıyla Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiş elde edilen sonuçlar Tablo3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Mesleki Karar Pişmanlığı Algısı Düzeyleri

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	p
Mesleki Karar Pişmanlığı	Kadın	226	9.30	4.25	.04
	Erkek	67	10.39	4.41	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu mesleki kariyer pişmanlığı algısı (0,04, $p < 0,05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak her iki cinsiyete sahip üniversite öğrencileri farklı mesleki karar pişmanlığı algısına sahiptir.

Kariyer geleceği algısının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri

Faktörler	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Kariyer İyimserliği	Okur-Yazar	28	40.39	6.95	.50
	İlkokul	108	39.91	6.59	
	Ortaokul	46	41.85	6.46	
	Lise	71	39.48	8.06	
	Üniversite	40	39.13	9.87	
Kariyer Uyumu	Okur-Yazar	28	41.43	6.21	.59
	İlkokul	108	41.03	6.95	
	Ortaokul	46	41.80	5.08	
	Lise	71	40.34	6.97	
	Üniversite	40	41.40	8.01	
Bilgi	Okur-Yazar	28	9.25	2.62	.85
	İlkokul	108	9.46	2.29	
	Ortaokul	46	9.24	2.30	
	Lise	71	9.10	2.25	
	Üniversite	40	9.25	2.63	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kariyer iyimserliği (0,50; $p > 0,05$), kariyer uyumu (0,59; $p > 0,05$) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutlarında (0,85; $p > 0,05$) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak anne eğitim düzeyine göre üniversite öğrencileri benzer kariyer geleceği algısına sahiptir.

Anne eğitim düzeyine göre mesleki karar pişmanlığının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Mesleki Kariyer Pişmanlığı Algısı Düzeyleri

Faktörler	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Mesleki Karar Pişmanlığı	Okur-Yazar	28	11.18	4.30	.10
	İlkokul	108	9.74	4.34	
	Ortaokul	46	8.67	4.03	
	Lise	71	9.55	4.37	
	Üniversite	40	8.90	4.25	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu mesleki kariyer pişmanlığı algısı (0,10, $p > 0,05$) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak anne eğitim düzeyine göre üniversite öğrencileri benzer mesleki karar pişmanlığı algısına sahiptir.

Kariyer geleceği algısının baba eğitim düzeyine göre incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri

Faktörler	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Kariyer İyimserliği	Okur-Yazar	5	40.00	8.83	.10
	İlkokul	77	38.90	6.29	
	Ortaokul	63	42.12	6.41	
	Lise	83	39.57	7.51	
	Üniversite	65	40.01	9.26	
Kariyer Uyumu	Okur-Yazar	5	38.80	7.29	.22
	İlkokul	77	40.18	5.84	
	Ortaokul	63	42.22	6.38	
	Lise	83	41.33	5.97	
	Üniversite	65	40.86	8.76	
Bilgi	Okur-Yazar	5	9.20	2.28	.43
	İlkokul	77	9.04	2.50	
	Ortaokul	63	9.83	2.21	
	Lise	83	9.25	2.27	
	Üniversite	65	9.12	2.40	

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kariyer iyimserliği (0,10; $p>0,05$), kariyer uyumu (0,22; $p>0,05$) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutlarında (0,42; $p>0,05$) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak baba eğitim düzeyine göre üniversite öğrencileri benzer kariyer geleceği algısına sahiptir.

Mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Mesleki Kariyer Pişmanlığı Algısı Düzeyleri

Faktörler	Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Mesleki Karar Pişmanlığı	Okur-Yazar	5	10.40	2.70	.19
	İlkokul	77	10.42	4.60	
	Ortaokul	63	8.97	4.47	
	Lise	83	9.42	4.17	
	Üniversite	65	9.18	4.00	

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu mesleki kariyer pişmanlığı algısı (0,19, $p>0,05$) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak baba eğitim düzeyine göre üniversite öğrencileri benzer mesleki karar pişmanlığı algısına sahiptir.

Kariyer geleceği algısı düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumuna göre incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumu Düzeyine Göre Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri

Faktörler	Ebeveyn Tutumu	N	Ortalama	SS	p
Kariyer İyimserliği	Koruyucu	190	40.39	7.42	.11
	Baskıcı-Otoriter	34	37.29	6.51	
	İlgisiz	7	40.00	8.33	
	Demokratik	62	40.52	7.97	
	Koruyucu	190	41.41	6.68	
Kariyer Uyumu	Baskıcı-Otoriter	34	39.24	6.02	.29
	İlgisiz	7	40.86	5.52	
	Demokratik	62	41.06	7.44	
	Koruyucu	190	9.44	2.38	
	Baskıcı-Otoriter	34	8.79	2.47	
Bilgi	İlgisiz	7	7.86	2.91	.33
	Demokratik	62	9.27	2.09	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kariyer iyimserliği (0,11; $p>0,05$), kariyer uyumu (0,29; $p>0,05$) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutlarında (0,33; $p>0,05$)

ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak ebeveyn tutumuna göre üniversite öğrencileri benzer kariyer geleceği algısına sahiptir.

Algılanan ebeveyn tutumuna göre mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ebeveyn Tutumuna Göre Mesleki Karar Pişmanlığı Düzeyleri

Faktörler	Ebeveyn Tutumu	N	Ortalama	SS	p
Mesleki Karar Pişmanlığı	Koruyucu	190	9.48	4.52	.00
	Baskıcı-Otoriter	34	11.56	3.15	
	İlgisiz	7	6.86	2.96	
	Demokratik	62	8.97	3.97	

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu mesleki karar pişmanlığı algısı (0,00, $p < 0,05$) algılanan ebeveyn tutumuna göre baskıcı- otoriter ebeveyne sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Algılanan ebeveyn tutumuna göre üniversite öğrencileri farklı mesleki karar pişmanlığına sahiptir denilebilir.

Gelir düzeyine göre kariyer geleceği algısı düzeylerinin anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Gelir Düzeyine Göre Kariyer Geleceği Algısı Düzeyleri

Faktörler	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Kariyer İyimserliği	Alt Gelir Düzeyi	22	37.77	6.29	.14
	Orta Gelir Düzeyi	243	40.18	7.43	
	Üst Gelir Düzeyi	28	40.93	8.81	
Kariyer Uyumu	Alt Gelir Düzeyi	22	37.55	6.03	.00
	Orta Gelir Düzeyi	243	41.25	6.73	
	Üst Gelir Düzeyi	28	42.44	6.97	
Bilgi	Alt Gelir Düzeyi	22	8.09	2.24	.00
	Orta Gelir Düzeyi	243	9.28	2.32	
	Üst Gelir Düzeyi	28	10.37	2.36	

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kariyer iyimserliği alt boyutunda (0,14; $p > 0,05$) gelir düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kariyer uyumu (0,00; $p < 0,05$) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutlarında (0,00; $p < 0,05$) üst gelir düzeyi lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Sonuç olarak gelir düzeyine göre üniversite öğrencileri kariyer iyimserliği alt boyutunda benzer, kariyer uyumu ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi alt boyutuna göre farklı kariyer geleceği algısına sahiptir denilebilir.

Mesleki karar pişmanlığının algılanan gelir düzeyine göre incelenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Gelir Düzeyine Göre Mesleki Karar Pişmanlığı Düzeyleri

Faktörler	Gelir Düzeyi	N	Ortalama	SS	p
Mesleki Karar Pişmanlığı	Alt Gelir Düzeyi	22	10.45	4.33	.45
	Orta Gelir Düzeyi	243	9.53	4.36	
	Üst Gelir Düzeyi	28	8.96	3.90	

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin sahip olduğu mesleki kariyer pişmanlığı algısı (0,45, $p > 0,05$) algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak gelir düzeyine göre üniversite öğrencileri benzer mesleki karar pişmanlığı algısına sahiptir denilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulgular bölümünde görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı düzeyleriyle mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif bir anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin kariyer uyumlulukları kariyer iyimserlikleri ve iş piyasalarına ilişkin algıladıkları bilgi düzeyi yükseldikçe mesleki karar pişmanlığı düzeyleri düşmektedir denilebilir. Alanyazında kariyer geleceği ile kariyer engelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Güldü ve Kart, 2017), mesleki karar pişmanlığı ile iş doyumunun incelenmesine (Köse, 2019) yönelik araştırmalar bulunmakla birlikte bu iki kavramın ilişkisine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlarda üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve algılanan bilgi alt boyutlarında da her iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde kadınların kariyer uyumlulukları erkeklerin kariyer uyumluluğundan daha yüksek olduğu bulunmuştur (akt: Harry ve Coetzee, 2013; Ferreira, 2012). Ergenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş genel olarak kızların kariyer uyumluluğunun erkeklerin kariyer uyumluluğundan daha yüksek bulunmuştur (Hartung vd., 2005, s. 409). Bu çalışmada üniversite öğrencisi olan erkeklerin mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin kız üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlığı düzeylerinden anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Köse (2019), okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan erkek üniversite öğrencilerinin daha çok mesleki karar pişmanlığı yaşadıkları ancak okul yöneticileri ve öğretmenler açısından cinsiyetin mesleki karar pişmanlığı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılabilir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin kariyer uyumlulukları, kariyer iyimserlikleri, iş piyasasına ilişkin bilgi düzeyleri ebeveyn eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü anne ve babalarının eğitim düzeyi daha yüksek olan üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarının daha olumlu olması beklenmektedir. Ancak Kalafat (2014) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısının annelerinin eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algısının babalarının eğitim düzeyine göre de anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur (Kalafat, 2014). Yapılan çalışmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyi ne olursa olsun kariyer geleceği algılarının değişmediği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algılarının anne ve babalarının eğitim düzeyinden daha farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterebileceği söylenebilir.

Ebeveyn eğitim düzeyinin mesleki karar pişmanlığını etkileyeceği beklenmektedir. Ancak analizlerden elde edilen sonuçlar tam tersini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde buna yönelik bir araştırma bulunamamıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumuna göre kariyer geleceği algıları arasında manidar bir fark bulunamamıştır. İlgili literatür incelendiğinde kariyer geleceği algısının algılanan ebeveyn tutumuna göre incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ebeveynlerinin koruyucu, demokratik, otoriter veya ilgisiz olmasına göre üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlığı düzeyleri algıladıkları ebeveyn tutumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerinin tutumunu baskıcı- otoriter olarak değerlendiren üniversite öğrencilerinin daha çok mesleki karar pişmanlığı yaşadıkları bulunmuştur. İlgili literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmamış olup baskıcı ebeveynlerin bireyin karar verme özgürlüğünü etkilemesinin mesleki karar pişmanlığı yaşamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde kariyer geleceği algısının gelir düzeyine göre incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları gelir düzeyine göre kariyer uyumluluğu ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi düzeylerinde üst gelir düzeyi lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, kariyer iyimserlikleri açısından algılanan gelir düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin kariyerlerini daha iyimser algılamalarının algıladıkları gelir düzeylerine göre herhangi bir

değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılrken, gelir düzeylerini üst gelir düzeyi olarak tanımlayan üniversite öğrencilerinin kariyerlerine daha uyumlu olduğu ve iş piyasasına ilişkin algıladıkları bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre manidar bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her gelir düzeyinden bireyin mesleki karar pişmanlığı yaşayabileceği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 18-37 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve mesleki karar pişmanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve algılanan bilgi düzeylerinin yükselmesi mesleki karar pişmanlığı düzeyini düşürmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin henüz meslek seçmeden kariyer uyumluluğu, iyimserliği ve algılanan bilgiye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi ileride mesleki karar pişmanlığı yaşanmasını azaltabilir.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kariyer geleceği algıları arasında anlamlı fark bulunmazken erkek üniversite öğrencilerinin mesleki karar pişmanlıkları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Her iki cinsiyetten üniversite öğrencilerinin de benzer kariyer geleceği algılarına sahip olup, erkek öğrencilerin mesleki kararlarına yönelik daha fazla pişmanlık yaşamalarının sebebi erkek öğrencilerin pişmanlıklarını daha rahat bir şekilde dile getirebiliyor olması olabilir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin kariyer geleceği algıları ve mesleki karar pişmanlıklarını etkilemesi beklenirken, sonuçlar ebeveynlerinin eğitim düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin kariyer uyumlulukları, kariyer iyimserlikleri, algıladıkları bilgi ve mesleki kararlarından duydukları pişmanlık düzeylerinin değişmediğini göstermektedir. Öğrencilerin algıladıkları ebeveyn tutumuna göre kariyer geleceği algısı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermezken mesleki karar pişmanlığı düzeylerinin baskıcı-otoriter ebeveyne sahip olduğunu düşünen öğrencilerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü baskıcı ebeveyne sahip olan bireylerin kendi kararlarını verebilmesi güç bir durumdur. Bu sebeple bu bireyler kendi kararlarını uygulayamadıkları için pişmanlık yaşıyor olabilirler.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan algılanan gelir düzeyi değişkeni üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluğu ve iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi düzeylerinde üst gelir düzeyi lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, kariyer iyimserlikleri ve mesleki karar pişmanlığı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sonuçlara göre üst gelir düzeyine sahip bireyler kariyerine daha iyi uyum sağlayabilmekte bunun yanında iş piyasasına ilişkin bilgiye daha fazla erişebilmektedir. Bunun yanında algıladıkları gelir düzeyi ne olursa olsun bireyler kariyerine iyimserlikle yaklaşabilmekte veya verdikleri mesleki karardan pişmanlık duyabilmektedirler.

5. KAYNAKÇA

Brehaut, J. C., O'Connor, A. M., Wood, T. J., Hack, T. F., Siminoff, L., Gordon, E., & Feldman-Stewart, D. (2003). Validation of a decision regret scale. *Medical Decision Making*, 23(4), 281-292. doi: [10.1177/0272989X03256005](https://doi.org/10.1177/0272989X03256005)

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14. doi:[10.1501/Egifak_0000000098](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000098)

Erdoğan Zorver, C. (2011). *Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği'nin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdurcan, S., & Kırdök, O. (2017). Mesleki karar pişmanlığı ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1140-1150. doi: [10.17860/mersinefd.330880](https://doi.org/10.17860/mersinefd.330880)

Güldü, Ö., & Kart, M. E. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 377-400.

Harry, N., & Coetzee, M. (2013). Sense of coherence, career adaptability and burnout of early-career Black staff in the call centre environment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-10.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.

Kalafat, T. (2012). Kariyer geleceği ölçeği (KARGEL): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.

Kalafat, T. (2014). *Kariyer geleceği algısını etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesine yönelik bir model çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (35. Basım). Ankara: Nobel.

Korur, M. G., & Kimzan, H. S. (2016). Kompulsif satın alma eğilimi ve alışveriş sonrası pişmanlık ilişkisinde kontrolsüz kredi kartı kullanımının rolü: Avm müşterileri üzerine bir araştırma. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 43-71.

Köse, A. (2019). Career decision regret as a predictor: Do teachers and administrators regret due to their career choice?. *World Journal of Education*, 9(1), 38-55. doi: [10.5430/wje.v9n1p38](https://doi.org/10.5430/wje.v9n1p38)

Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

Siyez, D. M., & Belkıs, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 279-285. doi:[10.4026/1303-2860.2015.0270.x](https://doi.org/10.4026/1303-2860.2015.0270.x)

Siyez, D. M., & Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin cinsiyet rolü değişkenine göre incelenmesi. *ISGUC, The Journal of Industrial Relations and Human Resources*. doi: [10.4026/1303-2860.2015.0270.x](https://doi.org/10.4026/1303-2860.2015.0270.x)

6. EXTENDED ABSTRACT

Regret is the emotion that causes the individual to feel sad and disappointed by wishing not to make this decision after the decision (as cited in Erdurcan & Kırdök; Maingay, 1991). Since choosing a career is a complicated decision that will affect a person's whole life, it may not be easy to make the right decision. Regret due to this decision, which has such an important place in human life, will affect the person's career negatively. The most important factors that will be affected by an individual's career decision regret are job satisfaction and life satisfaction (Köse, 2019).

Given that a career decision made by a person affects their entire life and career that they have chosen according to their interests, abilities and values provides increased life satisfaction and job satisfaction, it can be said that how a person is in an attitude towards their career future is also associated with career decision regret. Perception of career future is thought to be formed by the individual's career adaptability, optimism about career, and knowledge of career-related options, and it has been revealed that personality traits are related to career future perception (as cited in Kalafat; Rottinghaus, 2005). Career adaptability is defined as the degree to which an individual can cope with unexpected situations that occur due to the profession or working conditions during the preparation process for a position related to his/her career (Siyez & Belkıs, 2016, s. 280). Career optimism is a situation that individuals expect to always achieve positive results regarding their career development or don't feel sadness, distress or anxiety during the planning of their career by focusing on the most positive aspects of the situations and perceived knowledge about the business world as how positive people perceive the business world and their tendency towards the workforce (Kalafat, 2012).

The aim of the research is to examine the relationship between university students' levels of career future perception and their levels of career decision regret. In addition, it is aimed to examine the career future perceptions of university students and the level of career decision regret in the context of different variables.

This research was conducted according to the correlational research method. Participants were 293 students (226 female, 67 male) aged between 18-37 who studied various departments at different universities in Turkey. Simple random sampling was used for selecting participants. The Career Future Scale was developed to measure the level of career future perceptions by Rottinghaus, Day, and Borgen (2005) and adapted to Turkish culture by Kalafat (2012), The Scale of Career Decision Regret was developed to measure the level of career decision regrets by Brehaut et al., (2003) and adapted to Turkish culture by Erdurcan Kırdök (2017), and a

Personal Information Form prepared by the researchers were used to collect the data. Firstly, descriptive statistics were calculated to describe. Since the number of samples is sufficient and the data has non-normal distribution, nonparametric tests were used to analyze data. In the analysis of the data, the Kruskal Wallis, Mann-Whitney U and Correlation Analysis were used.

As can be seen in the findings section of the study, a moderately negative significant relationship was found between the levels of perception of the career future of university students and the levels of career decision regret. Based on this, it can be said that as university students' career adaptability, career optimism and their perceived knowledge levels increase, their career decision regret levels decrease.

In terms of gender, it was found that the career future perception levels of university students didn't differ significantly. When the literature is examined, it has been found that women's career adaptability is higher than men's. Köse (2019) concluded that the levels of career decision regret didn't differ significantly according to gender.

In terms of parental education levels, university students' career compatibility, career optimism, and perceived knowledge levels don't differ significantly. In his study Kalafat (2014), concluded that the career future perception of university students' didn't differ significantly in terms of the education level of their mothers. It was concluded that the levels of career decision regret of university students' didn't differ significantly according to their parents' education level. When the related literature was examined, a similar study couldn't be found.

In terms of perceived parental attitude, no significant difference was found between the perceptions of career future. In the study of the relevant literature, no research was found to examine the perception of the career future according to the perceived parental attitude. University students' levels of career decision regret differ significantly according to the parental attitude they perceive. University students who rated their parents' attitude as oppressive-authoritarian were found to experience more career decision regret.

In this study, it was concluded that while there was a significant difference in favor of high income level in terms of career adaptability and perceived knowledge, according to the perceived income level of university students'. It was concluded that university students who defined their income level as high-income were more compatible with their careers and their knowledge level was higher. It was concluded that the levels of career decision regret of university students didn't differ significantly according to the perceived income level. It's understood that individuals of all income levels may experience career decision regret.

As a result, it can be suggested that future researchs can be conducted with larger samples and different measurement tools and may examine different variables (such as grade level, high school graduated from type). Relationship between career future perceptions and career decision regrets of university students' have been investigated in this study but it's thought that examining these concepts with different concepts (such as career barriers and life satisfaction) may contribute to the literature. On the other hand, studies can be carried out to develop a positive career future perception for students in schools. School psychological counselors can give seminars to parents to show an appropriate attitude towards their children.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ÖĞRENME KAPSAMINDA MÜZE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Zübeyde Burçin GÜRBEY¹

Hacer EFE²

Hatice MERTOĞLU³

Özet

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin belirli bir mekân kavramı olmadan keşfetme ve analiz becerilerini desteklemektedir. Müzeler okul dışı öğrenme ortamlarından birisi olmakla beraber her yaşta bireyin gezip çeşitli bilgiler öğrenebildikleri yerlerdir. Öğrencilere okul dışı öğrenmeyi ve müze eğitimini anlamlı kılmak fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarının görevleri arasındadır. Bu sebeple araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı ve müze eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenoloji (olgu bilim) deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 172 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler MAXQDA 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamı olarak en çok müzeleri gördükleri, okul dışı öğrenme ile ilgili ders veya eğitim almadıkları, okul dışı öğrenme ile ilgili ders almak istedikleri, müzelerdeki rehberlik hizmetinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları müzelerden etkili bir şekilde yararlanması için müzelerde rehber olması, müze kültürünün öğrencilere verilmesi, müzelere gezi sayısının artırılması, ve müze hakkında öğrencilere görev ve sorumluluk verilmesi şeklinde öneriler getirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul dışı öğrenme; müze eğitimi; fen eğitimi; Maxqda; öğretmen adayları

THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHERS ON MUSEUM EDUCATION IN OUT OF SCHOOL LEARNING

Abstract

Out-of-school learning supports students' exploration and analysis skills without a specific concept of space. Although museums are one of the learning environments out of school, they are places where individuals of all ages can travel and learn various information. It is among the duties of science teachers and teacher candidates to make museum education and learning out of school meaningful for students. For this reason, the aim of the study is to determine the opinions of pre-service science teachers about out-of-school and museum education. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The sample of the research is purposeful sample. The participants of the study are 172 pre-service science teachers. The structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool in the study. The data were analysed with the MAXQDA 20 package program. According to the results of the study, they stated that the

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, gurbeyburcin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8981-462X.

² Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, hacerefe94@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2963-7879.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, hatice.mertoglu@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3172-7443.

teacher candidates saw museums as an out-of-school learning environment, did not receive lessons about out-of-school learning, wanted to take lessons about out-of-school learning, the guidance service in museums was not sufficient, and the cities they lived in were sufficient for museum education. However, teacher candidates' suggestions to benefit from museums effectively; there should be guides in museums, museum culture should be given to students, the number of visits to museums should be increased, and students should be given duties and responsibilities about the museum.

Keywords: Out-of-school learning; science education; candidate teachers; Maxqda; museum education

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Gürbey, Z. B., Efe, H., & Mertoğlu, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 13-25.

1. GİRİŞ

Okul dışı öğrenme öğrencilere sınıf ve okul ortamı dışında çevrelerinde gelişen olayları keşfetme, tanıma ve analiz etme olanağı sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları öğrenciler tarafından çok farklı şekillerde sıralanabilmektedir. Birçok öğrenci ve öğretmen adayına göre okul dışı öğrenme ortamları içerisinde müzeler ilk akla gelen yerler arasındadır. Bir müze öğrencilere görselliğin yanında bir olgu veya olay hakkında bilgi de verebilmektedir. Bireyler bir müzeye gittiklerinde hem hoşça vakit geçirebilmekte hem de tarih, bilim veya sanat hakkında çeşitli birçok bilgiler öğrenebilmektedir.

1.1. Okul Dışı Öğrenme

Okul dışı öğrenme; bireylerin fiziksel ve kimyasal öğrenme süreçlerini geliştiren, doğal veya sonradan gelişen olaylar ile arasındaki etkileşimi kapsayan, bireylere bilimin farklı ve birden fazla yönünün olduğunu gösteren aynı zamanda bilimin dinamizmini çok yönlü şekilde alarak bireylerin önceki bilgilerini destekleyip, yeni bilgileri edinmesini sağlayan öğrenme biçimidir (Şen, 2019).

Birçok araştırmacı tarafından *non-formal* olarak ifade edilen okul dışı öğrenme; okul dışı ortamlarda şekillenen öğrenmedir. *Non-formal* öğrenmeye ek olarak; dışarıda öğrenme (outdoor learning), sınıf dışı öğrenme (out of class learning), okul dışı deneyimler (out-of school experience) gibi terimler alan yazında yer almaktadır (Şen, 2019).

Sauerborn ve Brühne (2009) tarafından okul dışı öğrenmenin bileşenleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Öğrenci öğreneceği kavram veya olgu ile özgürce buluşacaktır.
- Öğrencinin öğreneceği mekan doğrudan öğrenci gözüyle incelenecektir.
- Öğrenci bu öğrenme biçiminde aktif katılımında bulunacaktır.
- Öğrenci öğreneceği içeriği bireysel olarak tanımlayacaktır.

Sınıf ve okul dışında bulunan her öğrenme okul dışı öğrenmedir (Sauerborn ve Brühne, 2009). Bir başka deyişle okul dışı öğrenme denildiğinde sınıf ve okul hariç her yer okul dışı ortam olarak kabul edilebilmektedir. Şen (2019) 'e göre okul dışı öğrenme ortamları şu şekilde sıralanmıştır:

- Müzeler
- Bilim Merkezleri
- Bilim Teknolojileri – Robotik Kodlama
- Gökevleri (Planetaryumlar)
- Bilim Üzerine Eğlenceli Konuşmalar: Bilim Kafeler
- Hayvanat Bahçeleri
- Akvaryumlar
- Milli Parklar
- Botanik Bahçeleri
- Doğa Eğitimi ve Doğa Okulları
- Sanat Galerileri, Sınatçı Atölyeleri, Tasarım Stüdyoları ve El Sanatları İşlikleri
- Sağlık Kuruluşları – Hastaneler
- Sanayi Kurum ve Kuruluşları

- Spor Merkezleri.

1.2. Müzeler

Müze, eserlerin toplandığı, korunduğu, düzenlendiği, eser ile ilgili araştırmaların yapıldığı, temizliğinin düzenli ve kurallara uygun şekilde yapıldığı yerlerdir. Bununla birlikte müzeler, okul dışı öğrenme ortamlarından biridir. Görselliğin ön planda olduğu bu ortamlarda, bilgi tarih ile birleştiğinde öğrencilerin daha çok ilgi ve dikkatini çekmektedir. Müzeler değişimin yakın plandan izlendiği yerlerden biridir. Birey müze gezisi sırasında, geçmiş, şu anı ve geleceğin nasıl olabileceğini karşılaştırabilmektedir. Müzeler, bireydeki bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklemektedir. Aynı zamanda, gözlemlerin, keşiflerin, eleştirel düşünmenin gelişiminin, yeni fikirlere ve yaklaşımlara açık olmanın, yaratıcılık becerilerinin artmasının yeri müzeler olarak belirtilmektedir (Buyurgan, 2019).

Müzeler, görselliği ön plana çıkarma özelliğinden dolayı öğrencilerin hayal güçlerini canlı tutan yerlerdir. Bireyler dokunma odaklı keşfetme becerilerinden yola çıkarak bilgiye doğrudan ulaşabilmektedirler. Bilgiye doğrudan ulaşabilen ve bilgiyi sorgulayarak akılda kalıcılığını arttıran bireyler için müzeler bir hazine değerindedir. Öğretmenler bu bağlamdan yola çıkarak müzeleri sadece fen dersine yönelik değil, her ders ile ilgili kullanabilmektedirler. Müze ziyaretleri, disiplinler arası yaklaşımları her daim desteklemektedir. Disiplinler arası yaklaşımlar sadece derslerle ilgili değil, öğrencilerin değerler eğitimi ile de yapılmaktadır. Örneğin müze ziyaretinde yer alan öğrenciler, müzede yer alan eserlerin tümünü bilinçli bir şekilde incelemelidir. Müzede bulunan eserlere verilmesi gereken değer doğrudan doğruya okul dışı öğrenme ortamlarıyla sağlanmaktadır (Buyurgan, 2019).

Alanyazın incelendiğinde okul dışı öğrenme ve fen eğitimi alanında öğretmenler ve öğretmen adayları ile yürütülen pek çok araştırma bulunmaktadır (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Erten ve Taşçı, 2016; Sarioğlu ve Küçüközer, 2017; Çiçek ve Saraç, 2017; Kubat, 2018; Mertoğlu, 2019; Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019). Aynı zamanda literatürde müze eğitimi ile ilgili de çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar sosyal bilgiler (Solmaz, 2015), sosyal bilgiler ve tarih (Körükcü, 2019), sınıf öğretmenliği (Erem, 2019; Demirel, 2020; Yıldırım, 2017), okul öncesi (Aktın, 2017; Dilli ve Bapoğlu, 2015; İşlek, 2019; Akman, Özen Altınkaynak, Ertürk Kara ve Gül, 2015) ve resim (Bolat Aydoğan, 2017; Beştepe, 2017) öğretmen adayları ile yürütülmüştür.

Araştırmalardan da görüldüğü üzere, müze eğitimi ile araştırmalar daha çok tarih, sosyal bilgiler, okul öncesi, sınıf ve resim öğretmenliği branşlarındaki öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adayları ve okul dışı öğrenme ortamlarından birisi olan müze eğitimi ile ilgili olan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa yeni uygulanmakta olan 2018 fen bilgisi öğretmenliği lisans programında okul dışı öğrenme ve müze eğitimi derslerine yer verilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın sorusu “Fen bilgisi öğretmen adayları için okul dışı öğrenme ve müze eğitimi ne anlama geliyor?” şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenoloji (olgu bilim) desende yürütülmüştür. Fenomenolojik desende yürütülen araştırmalarda, katılımcıların yaşamış oldukları deneyimler ile ilgili hissettikleri düşünceleri ve bu düşünceleri nasıl yapılandırdıkları araştırılmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların yaşamış oldukları deneyimleri ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmalarda amaç, bir olgu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu bağlamda araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemdir. Ölçüt örnekleme yönteminde belli ölçütlere bağlı, amacına uygun ve zengin bilgi aktarımı sağlanabilecek çalışma grubu seçilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunu 172 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların tümü araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	150	87.20
Erkek	22	12.80
Öğrenim Düzeyi	Frekans	%
1. sınıf	11	7
2. sınıf	74	43
3. sınıf	71	41
4. sınıf	16	9
Üniversite	Frekans	%
Marmara	134	78
Yıldız Teknik	38	22

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite, bölüm, sınıf vb. gibi demografik bilgileri ile okul dışı öğrenme ve müze eğitimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulardan 7 tanesi kapalı uçlu, 22 tanesi açık uçlu olup bu araştırmada bu sorulardan 11 tanesine yer verilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü ile birlikte desteklenmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formu sorularının geliştirilmesi sürecinde öncelikle, araştırmacılar tarafından alan yazın taranarak konuyla ilgili soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra soruların katılımcı tarafından algılanabilirliği pilot çalışması ile incelenmiş ve gerekli düzenlemelerden sonra form son haline getirilmiştir. Pandemi nedeniyle öğretmen adayları ile görüşme imkânı olmadığı için Google Formlar üzerinden uygulanan görüşme formu katılımcılara internet aracılığıyla iletilmiş ve 2 ayda toplanmıştır. İnternet ortamı nitel araştırmalara zaman ve mekan yönünden esneklik kazandırmaktadır. Bu çalışmada olduğu gibi pandemi gibi veri erişiminin engellendiği olağanüstü durumlarda ise internet ortamı araştırma için vazgeçilmez olmaktadır (Markham, 2004).

2.3. Veri Analizi

Araştırmada veriler MAXQDA 20 programında analiz edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda, MAXQDA veri analizi programının kullanılması uygun görülmektedir (Creswell, 2007 akt. Kuckartz, 2014).

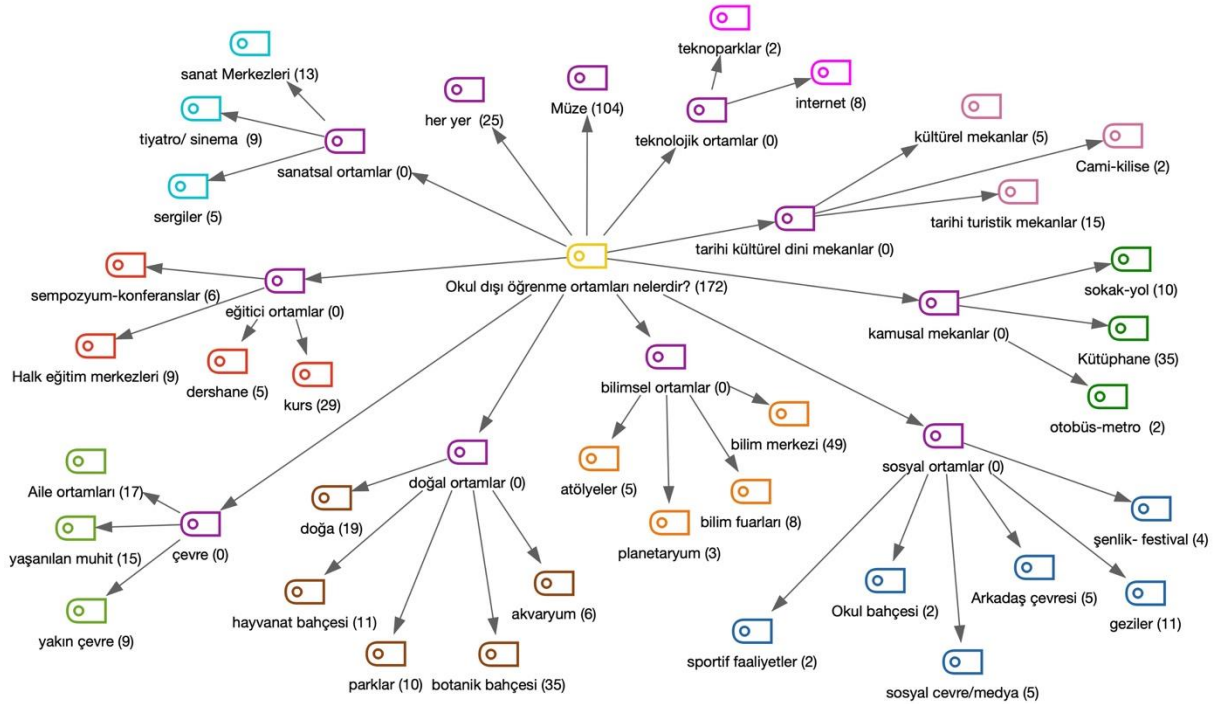
Online anketten elde edilen nicel sorular için betimsel analiz yapılmıştır. Nitel veriler için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, genellikle yapılandırılmamış metin, sembol, resim veya ses verilerinin içeriğini anlamlandırmak için yapılan bir araştırma metodolojisidir. İçerik analizi, “verilerden toplanan metinlerin anlamını belirlemeye çalışmak” olarak açıklanmaktadır (Gheyle ve Jacobs, 2017). Toplanan verilerle önce açık kodlama işlemi yapılmış, sonrasında temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılarından 2’si tarafından 4 oturumda gerçekleştirilen analizler sonucu uyuşum yüzdesi 90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmış ve isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmen adayları K.1, K.2, K.3.. vb kodlarla isimlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ve müze eğitimine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Şekil 1’de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamı örnekleri yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamı Örnekleri

Şekil 1 incelendiğinde çevrelerindeki birçok farklı yerleri okul dışı öğrenme ortamı olarak belirtmelerine rağmen öğretmen adaylarının en çok müzeleri örnek olarak verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının belirttikleri diğer okul dışı öğrenme ortamı örnekleri ise: sanat merkezleri, tiyatro/sinema, sergiler, müze, teknoparklar, internet, kültürel mekanlar, cami/kilise, tarihi turistik mekanlar, sokak-yol, kütüphane, otobüs-metro, şenlik-festival, geziler, arkadaş çevresi, sosyal çevre/medya, okul bahçesi, sportif faaliyetler, bilim merkezi, bilim fuarları, planetaryum, atölyeler, akvaryum, botanik bahçesi, parklar, hayvanat bahçesi, doğa, yakın çevre, yaşanılan muhit, aile ortamları, kurs, dersane, halk eğitim merkezleri, sempozyum-konferanslar ve her yer şeklindedir. Aşağıdaki alıntılarda öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına verdikleri örnekler yer almaktadır:

“Müzeler, tiyatrolar, sanat merkezleri, ören yerleri, kütüphaneler.” (K.151)

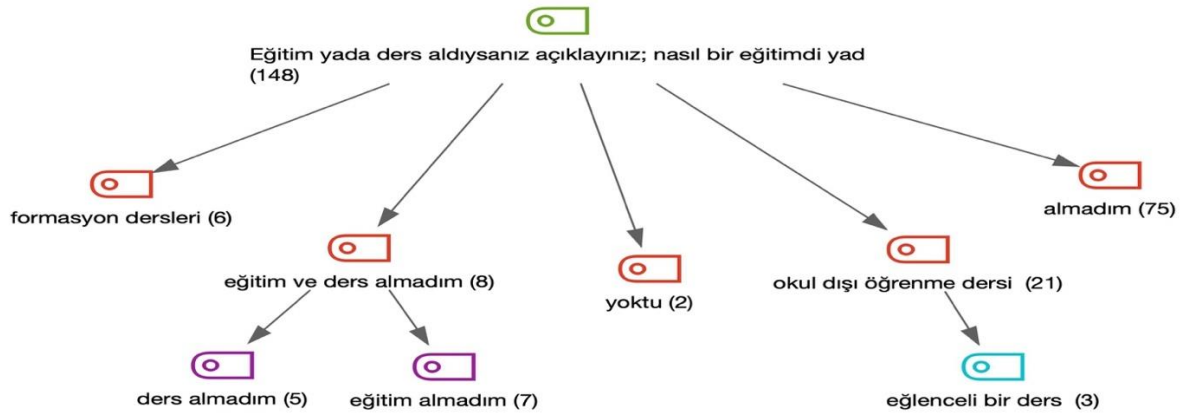
“Müzeler bilim merkezleri botanik bahçeler.” (K.124)

“Aslında tahmin bile edemeyeceğimiz o kadar çok yer var ki bunlara otobüsleri, metrolar bile örnek verebiliriz aynı zamanda bilindik olarak müzeler, parklar, turistik yerler örnek olarak verilebilir.” (K.10)

“Cami sokak kütüphane kısacası her yerde.” (K.30)

“Öğrenme için mekan belirlemeyi doğru bulmuyorum. Her ortam öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanılabilir.” (K.165)

Şekil 2’de öğretmen adaylarının okul dışı eğitim durumları yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Eğitim Durumları

Şekil 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu “*eğitim almadım*” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim almayı isteme durumlarına yönelik cevapları gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme ile ilgili Eğitim Almayı İsteme Durumlarına İlişkin Cevaplar

Cevap	Frekans	%
Evet	149	86.62
Hayır	23	13.37

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%86.62) okul dışı öğrenme ile ilgili eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

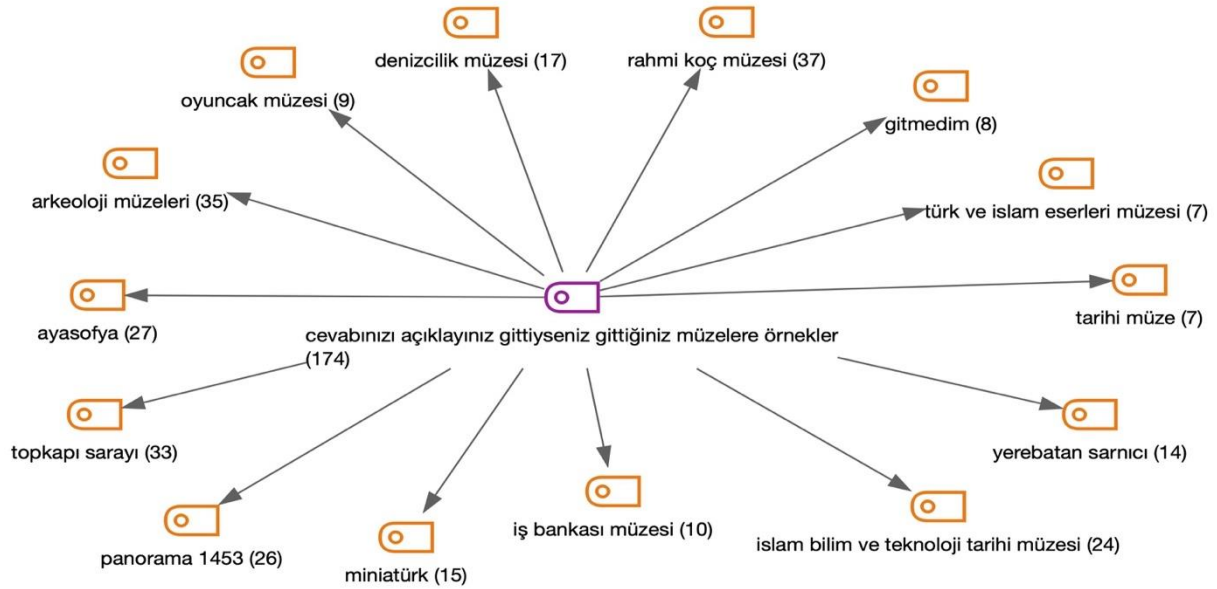
Tablo 3’de öğretmen adaylarının müzeye gitme durumlarının cevapları gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Müzeye Gitme Durumları

Cevap	Frekans	%
Evet	162	94.18
Hayır	10	5.81

Tablo 3 incelendiğinde, 162 fen bilgisi öğretmen adayının müzeye gittikleri, 10 fen bilgisi öğretmen adayının ise müzeye gitmediği tespit edilmiştir.

Şekil 3’te öğretmen adaylarının gittikleri müze örnekleri gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Gittikleri Müze Örnekleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok Rahmi Koç Müzesi ve arkeoloji müzelerini ziyaret ettikleri görülmektedir.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının gittikleri müzelerde rehberlik hizmeti alma durumlarına yönelik cevaplar gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Gittikleri Müzelerde Rehberlik Hizmeti Alma Durumları

Cevap	Frekans	%
Evet	101	58.72
Hayır	71	41.27

Tablo 4 incelendiğinde, 101 fen bilgisi öğretmen adayının gittikleri müzelerde müzeler ile ilgili rehberlik hizmeti aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte *evet* cevabının yüzdesine yakın bir şekilde 71 fen bilgisi öğretmen adayının ise gittikleri müzelerde rehberlik hizmeti almadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının müzelerdeki rehberlik hizmetini yeterli görme durumlarına yönelik cevapları gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Müzelerdeki Rehberlik Hizmetlerini Yeterli Görme Durumları

Cevap	Frekans	%
Evet	54	31.39
Hayır	74	43.02
Rehber Yoktu	44	25.59
Toplam	172	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğu (74) müzelerde bulunan rehberlik hizmetini yeterli görmemektedir. Araştırmaya katılan 44 öğretmen adayı ise *rehber yoktu* şeklinde cevap vermiştir.

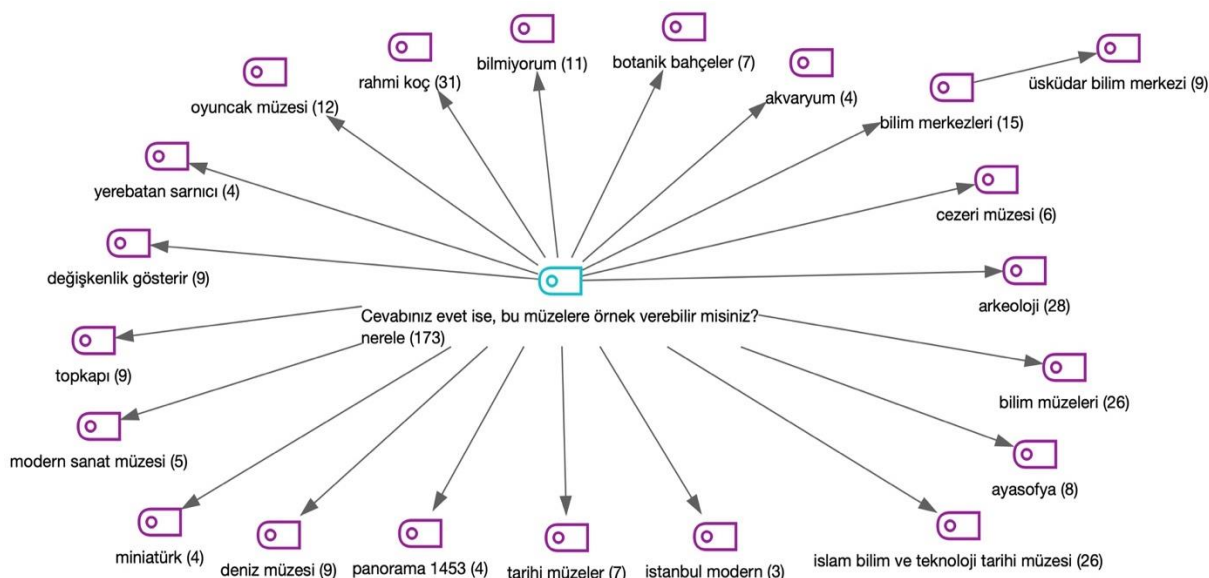
Tablo 6'de öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında öğrencilerini müzeye götürme durumlarına yönelik cevapları gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Öğrencilerini Müzeye Götürmeyi İsteme Durumları

Cevap	Frekans	%
Evet	170	98.83
Hayır	2	1.17

Tablo 6 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adayların büyük bir çoğunluğunun (%98.26) ileriki meslek yaşantılarında öğrencilerini müzelere götürmek istediklerini belirttikleri görülmektedir.

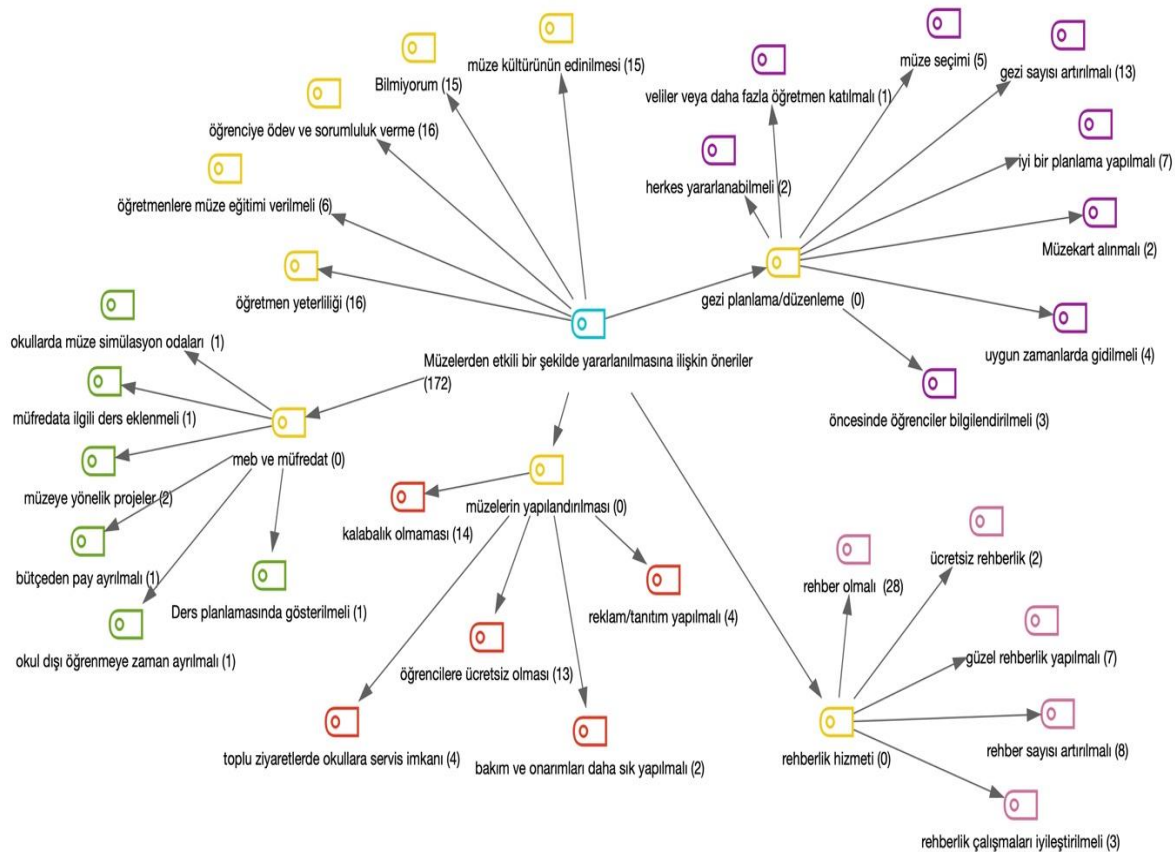
Şekil 4'te öğretmen adaylarının öğrencilerini götürmek istedikleri müze örnekleri gösterilmiştir.

**Şekil 4.** Öğretmen Adaylarının Öğrencilerini Götürmek İstedikleri Müze Örnekleri

Şekil 4 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında öğrencilerini götürmek istedikleri müzelerin başında Rahmi Koç Müzesi ve arkeoloji müzesi gelmektedir. Öğretmen adaylarının 24 tanesinin bilim merkezlerini müze olarak nitelendiği görülmüştür. Bununla birlikte 9 fen bilgisi öğretmen adayı ileri zamanlarda götürecekleri müzeleri *değişkenlik gösterir* şeklinde belirtmiştir. 4 fen bilgisi öğretmeninin *akvaryumu*, 7 fen bilgisi öğretmen adayının *botanik bahçeleri* müze olarak gördüğü tespit edilmiştir. 11 fen bilgisi öğretmen adayı ise müzelere örnek verememiştir.

Şekil 3 ve 4 birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğrencilerini en çok kendi gittikleri müzelere götürmek istemeleri dikkat çekicidir.

Şekil 5'te öğretmen adaylarının müzelerden etkili bir şekilde yararlanılmasına ilişkin önerileri yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Müzelerden Etkili Bir Şekilde Yararlanmasına İlişkin Önerileri

Şekil 5 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının *müzelerden etkili bir şekilde yararlanılmasına ilişkin* önerileri görülmektedir. 28 fen bilgisi öğretmen adayına göre müzelerden etkili bir şekilde yararlanmak için müzede bir rehber olması gerekmektedir. Bununla birlikte müzelere daha fazla öğretmen görevlendirilmeli, öğretmen yeterliliği müzelerde 16 fen bilgisi öğretmenine göre önemli bir durumdur. Aynı zamanda müzelerden daha etkili faydalanılabilmek için öğrencilere ödev ve sorumluluk verilmesi gerektiğini 16 fen bilgisi öğretmen adayları desteklemektedir. 15 fen bilgisi öğretmen adayına göre, müzelerden etkili bir şekilde faydalanabilmek için, müze kültürünün öğrenciler tarafından edinilmesi gerekmektedir. 13 fen bilgisi öğretmen adayına göre de, müzeler öğrencilere ücretsiz olmalı ve müzeye gezi sayısı arttırılmalıdır. Aşağıda müzelerden etkili bir şekilde yararlanılmasına dair öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

“Bilgili olarak veya bilgili biriyle birlikte gitmek, her şeyi gerçekten incelemek, bakıp geçmemek.” (K.20)

“Rehber eşliğinde olması.” (K.136)

“Rehber sayısının arttırılması” (K.147)

“Maliyetinin az olması.” (K.77)

“Müzelere gitmeden önce müze hakkında bilgi edinmek olabilir.” (K. 88)

“Öğrencilerin ve öğretmenlerin gidilecek müzeyi araştırarak gitmesi, çok kalabalık gruplar halinde gidilmemesi, gerekli planlamaların önceden yapılması.” (K.114)

“Bu bilinci müzeye gitmeden önce öğrencilere konuşulmalı ve nelere dikkat etmemiz gerektiği yerleri onlara bahsedip daha detaylı incelemelerini sağlarım “ (K.30)

“Çocuklara ilgili görevler vermek, mesela başlangıçta o müzenin çeşitli yerlerinde ki eşyaların bir kısmının fotoğrafı verilip ismini ya da 1900 de yapılmış olan şu şu eserin üstündeki taşın rengi gibi çeşitli soruların olduğu bir cengel bulmaca hazırlanabilir.”(K.32)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiş ve Maxqda programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen başlıca bulgulara göre: çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamları olarak müzeleri ve daha sonra bilim merkezlerini örnek olarak belirtmiştir (Şekil 1). Katılımcıların çoğunluğu; okul dışı öğrenme ile ilgili *ders ya da eğitim* almadıklarını (Şekil 2) ve okul dışı eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir (Tablo 2). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunun daha önceden müzeye gittikleri (Tablo 3) ve gittikleri müzelerin çoğunlukla Rahmi Koç Müzesi ve arkeoloji müzeleri olduğu tespit edilmiştir (Şekil 3). Öğretmen adaylarının ileriki meslek yaşantılarında öğrencilerini en çok götürmek istedikleri müzeler (Tablo 6) kendi gittikleri bu iki müze olmuştur (Şekil 4). Öğretmen adaylarının öğrencilerini en çok kendi gittikleri müzelere götürmek istemeleri dikkat çekicidir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da katılımcılar gittikleri müzelerde rehberlik hizmeti olduğu (Tablo 4) ancak müzelerdeki rehberlik hizmetinin yeterli olmadığıdır (Tablo 5). Öğretmen adayları müzelerden etkili bir biçimde faydalanılması için aşağıdaki önerileri belirtmişlerdir (Şekil 5):

- Müzelerde rehber olmalı,
- Daha fazla öğretmen müzelerde görevlendirilmeli,
- Öğrencilere müzeler ile ilgili ödev ve sorumluluk verilmeli,
- Müze kültürü öğrenciler tarafından edinilmeli,
- Müzeler öğrencilere ücretsiz olmalı,
- Müzelere gezi sayısı artırılmalı.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, diğer araştırmacıların (Gürsoy, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Öner ve Öztürk, 2019) elde ettiği sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Gürsoy (2018) tarafından yapılan bir araştırmada okul dışı öğrenme etkinlikleri fen bilgisi öğretmen adaylarının fene yönelik tutum ve öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Karma yöntem olarak yürüttükleri araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Nicel veri analizi sonucunda, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öz yeterlik algılarını arttırdığı ancak tutumlara etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Nitel analiz sonucunda ise, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına olumlu baktıkları, bu ortamların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağladığı ortaya konmuştur. Ocak ve Korkmaz (2018) tarafından yapılan bir araştırmada fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere; keşfederek, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlamaktadır. Okul dışı öğrenmenin soyut bilgileri somutlaştırdığı, öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Öner ve Öztürk (2019) tarafından yapılan bir araştırmada okul dışı öğrenme ve öğretim mekanları olarak bilim merkezleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul dışı öğrenme olarak öğretmen adaylarının bilim merkezlerini uygun gördükleri belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın sonucundan farklı olarak Sarıoğlan ve Küçüközer (2017) tarafından yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının ev, arkadaş ortamı, dersane, etüt merkezi gibi yerleri okul dışı öğrenme ortamı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu ortamlarda yapılan eğitimlerin kalıcı öğrenmeyi arttırdığını belirtmişlerdir.

Literatürde müze eğitimi (Akman, Özen Altınkaynak, Ertürk Kara, Can Gül, 2015; Bolat Aydoğan, 2017; Beştepe, 2017; Demirel, 2020; Erem, 2019; İşlek, 2019; Karadeniz ve Okvuran; 2014; Körükcü, 2019; Yıldırım, 2017) konularını içeren pek çok araştırma yapıldığı ve müze eğitimi söz konusu olduğunda daha çok okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler ile tarih öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir.

Akman, Özen Altınkaynak, Ertürk Kara, Can Gül (2015) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimini destekledikleri, ancak müze eğitiminden yeterince faydalanamadıkları belirtilmektedir. Bolat Aydoğan (2017) tarafından yapılan bir araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adaylarına müze eğitimi dersi hakkında beklentileri, derse dair görüşleri, ders kapsamındaki bilgilere dair görüşleri sorulmuştur. Cevapların yardımıyla Müze Eğitimi ve Uygulamaları derslerinin daha etkili geçmesi için öneriler sunulmuştur. Beştepe (2017) tarafından yapılan bir araştırmada resim iş öğretmenliği programında müze eğitimi ve

uygulamaları dersinin işlevi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, müze eğitimi derslerinin; öğretmen adaylarına müze bilinci uyandırmak; sanata yönelik müze ve galerilerin işbirliği halinde ilerleyebilmesini desteklemek, müzelerin önemini ortaya koymak, dersin içinde müze ve galeri yapmak; kültür ve sanata ilgi uyandırmak şeklinde belirlenmiştir. Demirel (2020) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının müzede rehberlik etme, müzeleri öğretme ortamı olarak kullanma öz yeterliklerinin arttığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonucuna bağlı olarak müze eğitiminin öğretim müfredatlarında farklı derslerle entegre edilerek verilmesi önerilmektedir. Erem (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının seçmeli müze eğitimi dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; müze eğitimi dersinin müze eğitimine yönelik algıyı olumlu olarak değiştirdiği sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında müze eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki-kültürel farkındalıklarını ve öz güvenlerini arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğlenerek öğrendiği ve yaşamla bağlantılı öğrenmeyi benimsedikleri belirtilmektedir. İşlek (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak görünmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının müzeyi eğitim ortamı olarak görmeye yetersiz oldukları saptanmıştır. Müzenin eğitim ortamı olarak kullanılması konusunda öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Müze eğitimine dair öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artması için hizmet içi eğitim yapılması gerektiği önerilmiştir. Karadeniz ve Okvuran (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenliği 4.sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Müze Eğitimi kapsamında müze ziyaretlerine, konaklamalı müze kalmalarına, yapılan etkinlikler, etkinliklerin sonuçları olarak öğrencilerin görüşleri kaydedilmiştir. Körükcü (2019) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni adaylarının müze eğitimine yönelik öz yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında; cinsiyet, müze eğitimi dersi alıp almaması, son bir yılda müze ziyaretinde bulunma değişkenliklerinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2017) tarafından yapılan bir araştırmada müzelerin eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; müzelerin, öğrenmeyi teşvik eden yerler olduğu ve müzelerin öğrencilere verilen eğitimde mutlaka yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda da görüldüğü üzere müze eğitimi ile ilgili olarak daha çok okul öncesi, sınıf, ve sosyal bilgiler ile tarih öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmada bazı fen bilgisi öğretmen adaylarının müzeleri yeterince tanımadıkları ve büyük çoğunluğunun da bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir. Bu nedenle fen eğitimi ve müze eğitimi alanında daha çok araştırma yapılması önerilmektedir. Ek olarak fen bilgisi öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ve müze eğitimi ile ilgili eğitim verilmesi ve müzelere geziler düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kendilerinin ziyaret ettikleri müzelere öğrencilerini de götürmek istemeleri dikkat çekicidir ve bu sonuç okul dışı öğrenme ve müze eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca sadece teorik olarak okul dışı eğitimi vermek değil aynı zamanda onları bu ortamlara özellikle müzelere götürmek ve tanıtmak da müze kültürünün yaygınlaşması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak müzelerdeki rehberlik hizmetinin geliştirilmesi, öğretmenlerin veya eğitimcilerin müzelerde görevlendirilmesi, müzelere daha fazla sayıda gezi yapılması, müzelerin ücretlerinin düşürülmesi veya ücretsiz olarak bu hizmetin verilmesi, öğrencilere gittikleri müzeler ile ilgili görev ve sorumlulukların verilmesi okul dışı eğitim ve müze eğitimine katkı sağlaması bakımından önerilmektedir. Fen eğitimine müzelerin önemini belirtmek açısından öğretmen adaylarına farklı müzeler tanıtılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

Akman, B., Özen Altınkaynak, Ş., Ertürk Kara, H. G., & Can Gül, Ş. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi*, 28(1), 97-115.

Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486.

Beştepe, N. E. (2017). Resim iş öğretmeni programında müze eğitimi ve uygulamaları dersinin işlevi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 77-86.

- Bolat Aydoğan, K. E. (2017). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında müze eğitimi ve uygulamaları dersi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 72-106.
- Buyurgan, S. (2019). *Müzedede eğitim: Öğrenme ortamı olarak müzeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çiçek, Ö., & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Demirel, İ. N. (2020). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının müzelerde eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 585-604.
- Dilli, R., & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Okul öncesi dönemi çocuklarına Anadolu'da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 181(40), 217-230.
- Erem, E. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının seçmeli müze eğitimi dersine ilişkin görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Pamukkale.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Genç, M., Albayrak, S., & Söğüt, S. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *International Congresses on Education (ERPA) Bildirisi Kitabı*, 233-239.
- Gheyle, N., & Jacobs, T. (2017). Content Analysis: a short overview. *Internal research note*. (DOI: 10.13140/RG.2.2.33689.31841).
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 623-649.
- İşlek, D. (2019). Okulöncesi öğretmen adaylarının müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılmasına ilişkin öz yeterlik inançlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(4).
- Karadeniz, C., & Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara üniversitesi öğrencileri ile çorum arkeoloji müzesinde müze eğitimi. *Elementary Education Online*, 13(3), 865-879.
- Körükçü, M. (2019). Değişen müze eğitimi algısı çerçevesinde sosyal bilgiler ve tarih öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik özyeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 759-771.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd Edition). London: SAGE Publications. (akt. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis*. London: SAGE Publications.)
- Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 37-60.
- Ocak, I., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekanları olarak bilim merkezleri: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarioğlu, A. B., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Sauerborn, P., & Brühne, T. (2009). *Didaktik des auBerschultschen lernens*. Baltmannswetler: Schneider Verlag. (akt. Şen, A. İ. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.)

Solmaz, K. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 40-54.

Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalarda Dergisi*, 1(1), 1-24.

Şen, A. İ. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, E. (2017). Müzelerin eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 14(2), 113-129.

6. EXTENDED ABSTRACT

Out of school learning; it is a learning style that improves the physical and chemical learning processes of individuals, covers the interaction between natural or subsequent events, shows individuals that there are different and multiple aspects of science, and at the same time taking the dynamism of science in a multifaceted way, supporting individuals' previous knowledge and acquiring new information. Out of school learning environments are as follows; museums, science centers, science Technologies-robotic coding, planetariums, fun talks on science: science cafes, zoos, aquariums, national parks, botanical gardens, nature education and nature schools, art galleries, sniper workshops, design studios and crafts arts workshops, health institutions – hospitals, industrial institutions and organizations, sports centers. Museums are places that keep students' imaginations alive due to their feature of bringing visuality to the fore. Individuals can directly access information based on their touch-oriented discovery skills. The problem of this study was determined as “what are the opinions of pre-service teachers about out-of-school and museum education?”. This research is a phenomenological study designed with partially mixed simultaneous equal status.

In this study, a structured interview form was used as a data collection tool. The data in the study were analyzed using the MAXQDA 20 program. First, open coding was done with the collected data, and then themes were created.

Most of the science teacher candidates who participated in the study specified museums and later science centers as out-of-school learning environments. The majority of participants; they stated that they do not receive any lessons or education related to learning out of school and they want to receive education out of school. It has been determined that most of the science teacher candidates have visited museums before and that they are mostly Rahmi Koç and archeology museums. Participants stated that there is a guidance service in the museums they visit, but that the guidance service in the museums is not sufficient. The science teacher candidates answered that they will take their students to the museum in their advanced professional life. The prospective teachers answered the museums that they will take their students to as Rahmi Koç archeology museums. Prospective teachers' suggestions to benefit from museums effectively are as follows: there should be guides in museums, more teachers should be assigned to museums, students should be given homework and responsibilities related to museums, museum culture should be acquired by students, museums should be free for students, visits to museums the number should be increased.

Based on the results of the research, it is recommended that science teacher candidates be given education and lessons about learning out of school. Improving the guidance service in museums, assigning teachers or instructors to museums, making more trips to museums, reducing the fees of museums or providing this service free of charge, giving students the duties and responsibilities related to the museums they visit are recommended in terms of contributing to out-of-school education and museum education.



JOB SATISFACTION OF TEACHERS AND PREDICTOR VARIABLES FOR ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Nihan SÖLPÜK TURHAN¹

Abstract

The purpose of this study is to analyze the effect of four branch, seniority and life satisfaction of the teachers that work in the state schools in Istanbul province on the two dependent variables of job satisfaction and organizational commitment. This study employs a quantitative method and the study group was formed by means of disproportionate cluster sampling method by the rule of impartiality. The study group consists of 194 teachers that work in the state schools in Istanbul province. The data in the study were analyzed by using path analysis in AMOS program. According to the study findings, the effect of the positive direct correlation between Life Satisfaction and Job Satisfaction is found (.527, $p < .05$) “strong.” The effect of the positive direct correlation between job satisfaction and organizational commitment is found (.842, $p < .05$) “strong.” The effect of the negative direct correlation between organizational commitment and job satisfaction is found (-.174; $p < .05$) “weak.”

Anahtar Sözcükler: Job satisfaction; organizational commitment; life satisfaction

ÖĞRETMENLERDEKİ İŞ DOYUMU VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI YORDAYAN DEĞİŞKENLER

Özet

Bu çalışmanın amacı İstanbul'da devlet okullarında çalışan öğretmenlerin branş, kıdem ve yaşam doyumunun iş doyumu ve örgütsel bağlılık değişkenleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmış olup çalışma grubu oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da devlet okulunda çalışan 194 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada verilerin analizinde AMOS programıyla path analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yaşam doyumu ile iş doyumu arasındaki pozitif yönlü doğrudan ilişkinin (.527, $p < .05$) “yüksek” düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. İş doyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü doğrudan ilişkinin ise (.842, $p < .05$) “yüksek” düzeyde doğrudan etkisi görülmektedir. Örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki negatif yönlü doğrudan ilişkinin (-.174; $p < .05$) “düşük” düzeyde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Keywords: İş doyumu; örgütsel bağlılık; yaşam doyumu

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Sölpük Turhan, N. (2020). Job satisfaction of teachers and predictor variables for organizational commitment. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 26-32.

1. INTRODUCTION

Today, there have been significant changes in the education system due to the fact that is applied in the system. Teachers may also have difficulty in adapting to the process as much as students. For education, it is important for many educators they do not don't have any experience in distance education previously to get used to this

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme ABD, İstanbul-Türkiye, nsolpuk@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9279-7699.

process and for the lessons to be efficient and productive. The study aims to analyze a number of significant variables that affect the educators in the distance education process: organizational commitment, job satisfaction, and life satisfaction.

There are many factors for organizational commitment of employees. Organizational commitment may affect the interaction of teachers within an institution. The interaction has an impact on the motivation and performance of teachers, consequently their job satisfaction. Organizational communication has four main objectives: information, motivation, control, and job satisfaction. Thus, organizational communication is one of the significant factors for ideal job satisfaction among the factors that affect job satisfaction (Özdemir, 2006). The studies on the basic variables of organizational commitment include the studies on occupational commitment (Vanderberg & Scarpello, 1994), commitment to colleagues (Yoon et al., 1994) and work commitment (Simpson, 1993). Job satisfaction varies by the needs and the standards of judgments of people and their adaptation to work. This concept indicates if the teachers' job affects them positively.

The scope of job satisfaction includes all positive attitudes of individuals towards their workplace environment. According to this concept, workplace satisfaction or dissatisfaction of employees is a significant factor. In the meantime, job satisfaction depends on the extent of consistence of job specifications with the employees' expectations (Özgen et al., 2005). Oshagbemi, (2000) defines job satisfaction as an emotional reaction of individuals to their jobs. This concept includes the feelings, emotions, and experience of employees. In general, it is explained as a feeling that arises out of job values and achievements. High job satisfaction generally increases happiness of employees; on the other hand, low job satisfaction causes the employees to become alienated from their jobs. In addition, employees with high job satisfaction are more likely to be motivated for the organizational objectives, thus behavioral change is achieved. Job satisfaction is one of the significant factors, in fact the most significant factor, for life satisfaction (Iverson, 2000).

It is pointed out that "Life satisfaction" is a cognitive component of subjective well being and includes cognitive judgments of individuals on their lives (Diener, 1984). Besides, life satisfaction comes out of comparison of expectations of individuals to what they actually achieve (Haybron, 2004:3). Veenhoven (1996) defines life satisfaction as the degree of improvement of life quality as a whole. Job satisfaction may increase life satisfaction, but it cannot replace it.

In literature review, a moderate and positive correlation ($r=0.576$) was found between the variable of job satisfaction and the variable of organizational commitment according to the study by Kiliç, Efeoğlu, Mimaroğlu and Özgen (2008). It is stated that job satisfaction of employees is highly correlated to their organizational commitment.

Life satisfaction depends on the happiness and sadness of individuals in their work life according to their job satisfaction and expectations on organizational commitment. In this context, life satisfaction and job satisfaction increase and the bond between an employee and an organization gets stronger as the expectations are met. Studying the relationship among these variables may contribute to this field. Carrying out different studies in this field is also important for the field of education. The individuals that achieve life satisfaction or job satisfaction are more motivated, productive, successful, eager, and comfortable in their jobs.

In summary, the purpose of the study is to analyze the effect of life satisfaction and demographic variables of teachers on the variables of job satisfaction and organizational commitment. Accordingly, the study primarily defines the concept of organizational commitment and then provides information on the concepts of job satisfaction and life satisfaction.

2. METHOD

The study employs a quantitative method and is developed based on correlational survey model. Correlational survey models aim to set out previously or currently existing cases as is (Karasar, 2004). Correlational survey models aim to determine the existence and/or the degree of covariance among two or more variables (Karasar, 2004). Therefore, the correlational design is employed in this study.

2.1. Study Group

The study was carried out in 2019-2020 educational year after distance education started. The study group consists of primary, secondary, and high school teachers that work in 10 schools in Istanbul province, Üksüdar

district. The study group was formed by means of disproportionate cluster sampling method by the rule of impartiality. The number of people included in the study group was determined by using the tables of sample group size that were developed by Balcı (2004). Accordingly, the data were collected from 194 teachers for the study in order to achieve a confidence level of 95% and significance of $\alpha = .05$. Using an online survey form collected the data. Of the participants, 138 (71.1%) are female, 56 (28.9%) are male; by seniority, 143 (73.70%) have a working experience of 1 to 10 years, 31 (16.0%) have a working experience of 11 to 20 years, and 20 (10.3%) have a working experience of 21 years and above. By branches, 44 (22.7%) participants are Classroom Teachers, 75 (38.1%) participants are Branch Teachers, 68 (35.1%) participants are Preschool Teachers, and 7 (3.6%) participants are School Counselors.

2.2. Data Collection Tool

Within the scope of the study, four different assessment tools were used to collect the data related to the variables in hand. These scales are: “Life Satisfaction Scale,” “Job Satisfaction Tool,” and “Organizational Commitment Scale for Teachers.” Those scales were used in the study after getting the necessary permissions from the writers.

The items in: “Life Satisfaction Scale” that were developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Dağlı and Baysal (2016) were used. The scale has a one-factor structure and consists of 5 items. Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found 0.88, and its test-retest reliability coefficient was found 0.97.

The items in: “Job Satisfaction Scale” that was developed by Gündüz (2008) and consists of 19 items has 3 sub-dimensions; working conditions and social environment, individual factors and organizational communication. 5 point likert scale (1= too insufficient- 5= very good) was used in this scale. The scale point ranges from 19 to 95. KMO coefficient was found 0.77 and Bartlett's Test of Sphericity test was found .00 significant in assessment of conformity of the data to factor analysis. Cronbach Alpha value of the tool was found .93.

The items in: “Organizational Commitment Scale” consisting of 17 items that were developed by Üstüner (2009) and one sub-dimension has one sub-dimension. Internal consistency of the scale is “.96”, and its test-retest correlation coefficient is “.88”. The scale was considered to be acceptable and reliable for measuring organizational commitment levels of the teachers. Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett tests were used to find if the data are suitable for exploratory factor analysis.

2.3. Data Collection and Analysis

In this study, data collection process started following the beginning of distance education process. The study data were obtained by using an online form. Intended population of the form is the teachers that work in state schools. The data were obtained from 194 teachers that volunteered to participate in the study.

Path analysis was carried out on the study data by using the packaged software AMOS. Goodness of fit indices reveals if the tested model explains the data well. Some critical limit points were set in each goodness of fit index (Tabachnick and Fidel, 2001). The criteria and breakpoints for acceptance in the study are given in Table 1 below.

Table 1. The Criteria for Goodness of Fit Indices and The Breakpoints for Acceptance in the Structural Equation Model

Goodness of Fit Index	Breakpoints for Acceptance
χ^2/sd	≤ 3 =perfect fit ≤ 5 =moderate fit
GFI	$\geq .90$ =good fit
AGFI	$\geq .95$ =perfect fit
RMSEA	$\leq .05$ = perfect fit $\leq .08$ =good fit $\leq .10$ =weak fit
CFI	$\geq .90$ = good fit $\geq .95$ = perfect fit
NFI	$\geq .90$ = good fit
NNFI	$\geq .95$ = perfect fit

3. FINDINGS

The average points that reflect the opinions of the participants, standard deviations, and correlation analysis results in the life satisfaction, job satisfaction, and organizational commitment scales for teachers are given in Table 2 below.

Table 2. Correlation Coefficients Among the Variables (N=194)

	\bar{X}	SD	Organizational commitment	Job satisfaction	Life satisfaction
Organizational Commitment	57.3	14.8	1.000		
Job Satisfaction	66.7	13.6	.796	1.000	
Life Satisfaction	15.3	4.0	.380	.477	1.000

In table 2, there is a positive and significant correlation among all of the variables according to the correlation analysis. A strong positive correlation was found between job satisfaction and organizational commitment. A moderate correlation was found between life satisfaction and job satisfaction.

The Study Hypothesis: The study analyzed if the branch, seniority, and life satisfaction of the teachers have any effect on organizational commitment and job satisfaction.

In path analysis models, theoretical data are crucial, and study models should be based on a strong theoretical basis (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014). The model in this study was developed based on the literature mentioned at the beginning of the study. The study by Hulpia, Dimevos and Rosseel, (2009) deals with the variables that affect organizational commitment and job satisfaction. The analysis values of the conceptual model that was designed according to this model are given in Figure 1 below.

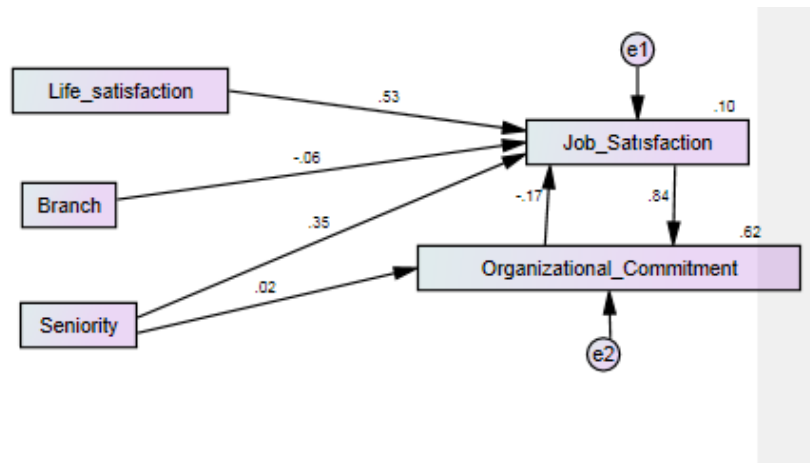


Figure 1. Correlation Among the Variables According to Path Analysis

The paths and the standardized path coefficients are given in Figure 1. The conceptual model reveals that organizational commitment and job satisfaction are predicted by branch, seniority, and life satisfaction. Chi-Square= 9.697, DF=4, P-value=0.046, RMSEA=0.086

In Figure 1, p-value of the value of χ^2 (χ^2 (4)= 9.697) was found to be significant ($p < .05$). Goodness of fit value was found to be optimal in the analysis of the model by the rate of χ^2 and the degree of freedom ($\chi^2/SD=9.697/4=2.42$). Other goodness of fit indices of the model is given in Table 3.

Table 3. The Goodness of Fit Values in the Model that Yields the Optimal Goodness of Fit Values

	χ^2	χ^2/SD	RMSEA	CFI	NFI	IFI	GFI	AGFI
Model	9.697	2.42	.086	.979	.965	.979	.982	.933

According to the table above the value of RMSEA (.086) corresponds to good fit. In addition, the values of NFI (.965) and CFI (.979) correspond to perfect fit; the values of GFI (.982) and AGFI (.933) correspond to good fit (Tabachnick and Fidel, 2001). Based on the evaluation of the goodness of fit indices of the study, it was concluded that all of the paths in the model are significant following the changes in the model.

According to Kline (2011), the path coefficients in the path analysis of the model are as follows;

- “Weak” if the effect is smaller than .10
- “Moderate” if the effect is around .30
- “Strong” if the effect is greater than .50

The standardized coefficients and effect sizes for the model are given in Table 4 below.

Table 4. Coefficients and Effect Sizes Standardized for the Model

		Direct Effect	Effect Size
Life satisfaction	Job satisfaction	.527	Strong
Seniority	Job satisfaction	.354	Moderate
Seniority	Organizational commitment	.022	Ineffective
Branch	Job satisfaction	-.057	Ineffective
Job satisfaction	Organizational commitment	.842	Strong
Organizational commitment	Job satisfaction	-.174	Weak

In Table 4 above, an increase of one unit in the standard deviation of Life satisfaction directly increases the standard deviation of Job Satisfaction by .527 rates. It was also found that an increase of one unit in the standard deviation of Seniority directly increases the standard deviation of Job Satisfaction by .354 rates. An increase of one unit in the standard deviation of Seniority indirectly increases the standard deviation of Organizational Commitment by .022 rates. An increase of one unit in the standard deviation of Branch indirectly decreases the standard deviation of Job Satisfaction by -.057 rates. An increase of one unit in the standard deviation of Job Satisfaction directly increases the standard deviation of Organizational Commitment by .842 rates. An increase of one unit in the standard deviation of Organizational Commitment directly decreases the standard deviation of Job Satisfaction by -.174 rates.

4. CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the study findings, the positive direct correlation between Life satisfaction and Job Satisfaction was found to be (.527, $p < .05$) “strong.” The positive direct correlation between Job Satisfaction and Organizational Commitment was found to have direct (.842, $p < .05$) “strong” effect. The negative direct correlation between Organizational Commitment and Job Satisfaction was found to have indirect (-.174; $p < .05$) “weak” effect. Thus, similar result for the study revealed a significant positive correlation between job satisfaction and organizational confidence (Perry and Mankin, 2007).

It is emphasized that organizational commitment is a strong indicator of job satisfaction of the teachers (Özden, 1997). Kim-Prieto et al., (2005) stated that positive feelings mean that important needs and expectations are met and the objectives are achieved. In addition, negative feelings lead to regression and recession in work environment. According to the data in this study, there is a strong correlation between job satisfaction and life satisfaction. Besides, job satisfaction is found to be a factor for commitment and attendance of the teachers to school (Shin and Reyes, 1995). In this regard, the studies found that low life satisfaction is a predictor of many problems and maladaptive behaviors in workplaces including job performance and satisfaction (Judge and Hulin, 1993).

The study by Türkmen, Yıldız and Çetinöz (2009) indicates that the levels of job satisfaction of the teachers that have a working experience of less than 15 years is higher than those of the teachers that have a working experience of more than 15 years. The study emphasizes that this is a significant factor for the teachers that try to be more efficient and productive at the beginning of their career.

This study points out that life satisfaction, seniority, and branch affect job satisfaction. The study found that seniority has an effect on organizational commitment. In addition, there is a correlation between organizational commitment and job satisfaction. Researchers, who employed quantitative method and correlational survey model, found positive correlations between organizational commitment and job satisfaction (Meador, 2001).

This study employed quantitative research method may also be employed in order to analyze the variables of organizational commitment and job satisfaction thoroughly. Researchers may also study on larger sample groups or school administrators by using the same variables. Besides, researchers may examine if job satisfaction and organizational commitment are predicted by different variables.

5. REFERENCES

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59).
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Haybron D. M. (2004). *Happiness and the importance of life satisfaction*. Delivered at the Department of Philosophy, University of Arizona
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Iverson, D. (2000). The relationship between job and life satisfaction. *Human Relations*, 53(6), 807-839.
- Judge, T. A., & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple source causal analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388–421.
- Kiliç, K. C., Efeoğlu, İ. E., Mimaroglu, A. G. H., & Özgen, H. (2008). Adana İl'indeki özel sağlık merkezlerinde çalışan personelin iş-aile yaşam çatışmasının örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresine etkisi ti bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 241-254.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261–300. doi:10.1007/s10902-005-7226-8.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Meador, J. L. (2001). *Job satisfaction, perceived organizational support, and organizational commitment: implications for teacher turnover in small rural schools*. Unpublished doctoral dissertation, Stephen F. Austin State University, Texas.
- Oshagbemi, T. (2000). Satisfaction with co-behavior. *Employee Relations*, 22(1), 1-16.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim*, 135, 35-41.
- Özgen, H., Öztürk, A., & Yalçın, A. (2005). *Temel işletmecilik bilgisi (2. Baskı)*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Perry, R. W., L. D., Mankin (2007). Organizational Trust, Trust in the Chief Executive and Work Satisfaction, *Public Personnel Management*. 36(2).

- Shin, H. S. & Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5 (1), 22-39.
- Simpson, M. J. A. (1993). Comparison of swathing and desiccation of borage (*Borago officinalis*) and estimation of optimum harvest stage. *Annals of applied biology*, 123(1), 105-108.
- Tabachnick, B. & Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth edition)*. MA: Allyn&Bacon Inc.
- Türkmen, M , Yıldız, Y, & Çetinöz, F . (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin genel iş doyumu (Manisa örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 109-116.
- Üstüner, M. (2009). Teachers' organizational commitment scale: A validity and reliability study. *Inonu University Journal of the faculty of Education*, 10(1), 1-17.
- Vandenberg, Robert J., & Scarpello, V. (1994). A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 15(6), 535-547.
- Veenhoven, R. (1996). Chapter 1 in: Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C. and Bunting B. (Eds.). 'A comparative study of satisfaction with life in Europe. *Eötvös University Press*, 2, 11-48.
- Yoon, J., & Baker, M.R. (1994). Interpersonal attachment and organizational commitment: Subgroup hypothesis revisited. *Human Relations*, 47(3), 329-351.



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLER İÇİN HAZIRLANAN OKUMA KİTAPLARINDA YER ALAN SÖZCÜKLERİN İNCELENMESİ¹

Gökçen GÖÇEN²

Beyza GÜMÜŞ³

Cansu KIŞLA⁴

Gülten GÜDEK⁵

Özet

Sözcükler aynı dili konuşanlar arasında iletişimi sağlayan ve tek başına kullanıldıklarında anlam ifade eden ses veya sesler topluluğudur. Dil becerilerinin etkili kullanılmasını amaçlayan yabancı dil öğretiminde, öğrenenler bildikleri sözcükler kadar okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilmekte; kendilerini yazarak ve konuşarak ifade edilebilmektedir. Bu anlamda dil öğretimi açısından sözcüklerin öğretimi büyük önem taşımaktadır. Öğrenenler yeni sözcükleri çevreden, öğretim sürecinden, ders ve okuma kitaplarından kazanabilmektedirler. Buna göre kitaplarda hangi sözcüklerin yer aldığını belirlemek, hedef sözcüklerin ortaya konması için önemlidir. Bu önem doğrultusunda çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin sayısını, kullanım sıklığını ve dil seviyelerine dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla doküman analiziyle gerçekleştirilen çalışmada A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere toplam 8 okuma kitabı incelenmiştir. İncelemenin derinlemesine olabilmesi için çalışma, isim soylu sözcüklerin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışma sonunda okuma kitaplarında yer alan isim soylu sözcüklerin sayısı ve bunların neler olduğu, sözcüklerin kullanım sıklığı ve dil seviyelerine dağılımı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; sözcük öğretimi; yabancılar için Türkçe okuma kitapları; sözcük sıklığı

AN INVESTIGATION OF THE WORDS IN GRADED READERS FOR LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Words are combinations of sounds or groups of sounds that enable communication among the speakers of the same language, and they are meaningful on their own. The objective of foreign language teaching is to make learners use their language skills and learners can comprehend what they read and listen to the extent of the words they know. They can also express themselves by writing and speaking. For this reason, teaching vocabulary is of utmost importance to language teaching. Learners may learn new words in the environment they live, the teaching process they experience, and the graded readers and textbooks they read. Therefore, it is important to reveal the

¹ Bu çalışma, FSMVU Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (9-10 Mayıs 2020) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

³ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, byzgms95@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6881-5340.

⁴ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, cansukisla@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1909-6001.

⁵ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul-Türkiye, gultengudek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5541-7538.

words found in books so that the target vocabulary can be identified. To this end, this study intends to identify the number, frequency of use and distribution of the words found in graded readers for learners of Turkish as a foreign language (TFL) across language levels. The study employs document analysis and 8 graded readers in the levels of A1, A2, B1, B2 and C1 have been analyzed. In order to conduct an in-depth analysis, the study has been limited to nouns only. The study revealed the number of words in the graded readers, the words themselves, their frequency of use and their distribution across language levels.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching vocabulary, Turkish graded readers for foreigners, word frequency

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C., & Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.

1. GİRİŞ

Dil sözcüklerden ve kurallardan oluşan bir bütündür. Kuralları çok iyi bilmeden de duyguları ve düşünceleri ifade etmek mümkün olabileceğinden dili oluşturan esas unsurun sözcükler olduğunu söylemek mümkündür.

İletişimin önemli bir parçasını oluşturan sözcükler duygu ve düşüncelerin aktarılmasında, dil becerilerinin kullanılmasında önemli birer araç görevindedir. Sözcüğün anlamlı, bağımsız bir birim olduğuna; biçimsel, kavramsal özellikler taşıdığına ve cümle içinde bir görevi bulunduğuna yönelik bugüne kadar birçok farklı tanım yapılmıştır. İmer, Kocaman ve Özsoy'a (2011, s. 228) göre sözcük "Kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim; bir sözce içinde tek bir biçim birimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış olan diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birim"dir. Yılmaz'a (2014, s. 90) göre de yazı dilinde aralarında belli bir boşluk bırakılan, konuşma dilinde ise belli duraklamalarla sezilen, çekim ve türetim gibi işlemlere tabi olarak çeşitli biçimleniş özellikleri gösteren, genellikle yeri ve konumu değiştirilebilen, bağlam içinde bir anlam, işlev ve kullanım değeri kazanan, dilin çok yönlü özellikler gösteren en temel birimidir.

Bireylerin düşüncelerini çeşitlendirebilmesi ve kendilerini daha iyi ifade edebilmesi bilinen sözcüklerin sayısı ile ilgilidir. Sözcük dağarcığının zengin olması anlama ve anlatma becerilerinin etkili kullanılabilmesinde önemlidir. Ne kadar çok sözcük bilinirse anlatılmak istenenler o kadar açık bir şekilde anlaşılır ve bir o kadar farklı yollarla ifade edilebilir.

Dil öğretiminin temel amaçlarından biri de hedef dilin etkili kullanımı için öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmektir (Boylu ve Çal, 2018, s. 69). Dil öğrenmek, bir yönü ile sözcük öğrenmektir. Bir başka deyişle dil öğrenmek, hedef dildeki sözcüklerin hangi anlamları ya da varlıkları karşıladığını öğrenmektir. Örneğin, Türkçede *çay* sözcüğünü kullanırken akılda oluşan kavram, İngilizcede hiçbir kavramı karşılamayacaktır. İngilizceyi öğrenirken Türkçede bulunan *çay* sözcüğünün ifade ettiği anlamı karşılayacak sözcüğü bilmek gerekmektedir. Böylece her sözcüğün kendince bir dünya oluşturduğu (Kurudayıoğlu, 2005, s. 16) anlaşılmaktadır. Oluşan bu dünyanın kavranabilmesi için o sözcüğün öğrenilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda dil öğretiminin sözcük bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğu ve dil öğretiminin aslında bir yönü ile sözcük öğretimi olduğu söylenebilmektedir.

Sözcüklerin öğretimi söz konusu olduğunda hangi sözcüklerin, ne zaman ve ne kadar öğretileceği de gündeme gelmektedir. Açık'ın (2013) da vurguladığı gibi hangi dil seviyesinde, ne kadar sözcüğün ve hangi sözcüklerin öğretileceği, derslerde kaç yeni sözcüğün yer alacağı, öğrenenlerin seviyelere göre kaç sözcükle cümle kuracakları, öğrenenlerin metinlerini en az kaç cümleyle oluşturacakları gibi sorular dil öğretiminde ilk olarak cevaplanması gereken sorulardır. Dil öğretiminde hangi sözcüklerin öğretileceği konusunda hedef sözcüklerin belirlenmesinde dilde sık kullanılan sözcüklerin seçilmesi gereği dil öğretiminin önemli ilkelerinden biridir. "Neleri öğreteceğiz?" sorusunun yanıtı olarak dilde sıklıkla kullanılan sözcüklerle birlikte ve yaygınlıkla kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gereği araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Açık, 2013; Demirel, 2012; Güzel ve Barın, 2013; Vandewalle, 1999).

En basit ifadeyle bir sözcüğün kullanım sayısını ifade eden sözcük sıklığı Vardar (2002, s. 174) tarafından bir konuşmada ya da yazıda aynı birimin gerçekleşme sayısı olarak tanımlanmıştır. Sözcük sıklığı Aksan'a (1998, s. 20) göre ise bir dildeki sözcüklerin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılmasıdır.

Sözcük sıklığı çalışmaları hangi yaşta, hangi seviyede, hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiğine yönelik çıkarımlar sunan çalışmalardır. Bu çalışmalar yabancı dillerde çok eski tarihlerde başlamışsa da Türkçe için daha yakın tarihlerde gerçekleştirilen çalışmalardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan sözcük sıklığı çalışmaları incelendiğinde birçok çalışma ile karşılaşmaktadır (Bozkurt, 2015; Göçen, 2016; Özdemirel, 2017; Serin, 2017). Bu çalışmalar incelendiğinde sözcük incelemelerinin genellikle ders kitapları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda ders kitaplarında sıklıkla kullanılan sözcükler tespit edilmiş; hangi seviyede, hangi sözcüklerin öğretilebileceğine dair öneriler getirilmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının dışında yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarında hangi sözcüklerin, hangi kullanım sıklığıyla bulunduğunu inceleyen çok az sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların da son yıllarda yayımlandığı görülmektedir (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020). Oysa okuma kitaplarının bir başka deyişle kitapların okunmasının, yeni sözcüklerin rastlantısal olarak öğrenilmesinde önemli bir yeri vardır. Okuma kitapları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sıklıkla kullanılan sözcükleri örneklemektedir. Bununla birlikte öğrenenler, öğrenmiş oldukları sözcüklerle de okuma kitaplarında tekrar tekrar karşılaşabilmektedir. Tekrar, yeni sözcüklerin öğrenilmesi için önemlidir ve okuma kitapları da öğrenenlere bu fırsatı sunmaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma kitapları da en az diğer öğretim materyalleri kadar önemlidir. “Okuma kitaplarının incelenmesiyle bağlam içinde ve belirli temalar etrafında sık kullanılan sözcükler ortaya konabilecek ve hedef söz varlığının farkına varılacaktır.” (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020, s.149). Ayrıca “Okuma kitaplarının incelenmesiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcıklarına hangi ölçüde katkı yapıldığı da tespit edilmiş olacaktır.” (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 116).

Yabancılar için hazırlanan okuma kitapları incelenirken sözcüklerin kullanım sıklığı bilgisi kadar sözcüklerin hangi dil seviyelerinde kullanıldığının farkına varılması da önemlidir. Bir sözcük, ilk defa hangi dil seviyesinde kullanılıyorsa o dil seviyesinde öğretilmesinin hedeflendiği düşünülmektedir. Sözcüklerin ilk defa kullanıldığı dil seviyelerinin tespit edilmesi sıklık listelerinin seviyelere göre oluşturulmasında etkili bir rol oynayacaktır. Böylece her bir dil seviyesinde ilk defa, yeni olarak ve sıklıkla kullanılan sözcüklerin listesine ulaşılacaktır. Bu anlamda okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin dil seviyelerine dağılımlarının da incelenmesi önemlidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarının incelenmesi ve kitaplarda yer alan sözcüklerin dil seviyelerine dağılımının tespit edilmesi yoluyla elde edilen sözcük listeleri, benzer şekilde incelenen ders kitaplarından ve öğrenenlerin anlatımlarından elde edilen verilerle karşılaştırıldığında ya da birleştirildiğinde hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilebileceğine yönelik daha kesin sonuçlara ulaşılacaktır. Bu yollarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında seviyelere yönelik sözcük listelerinin hazırlanması önemli bir ihtiyaç ve gerekliliktir.

Bu ihtiyaçla ve gereklilikle çalışmada A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Kitaplarda yer alan sözcüklerin dil seviyelerine dağılımının daha detaylı olarak tespit edilebilmesi için çalışma, kitaplarda yer alan isim türündeki sözcüklerin incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. İsim türündeki sözcüklerin seçilmesinin sebebi yabancı dil öğretimine ilk olarak isim türündeki sözcüklerin öğretimi ile başlanmasıdır. Çalışmada “Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan isim türündeki sözcükler hangileridir?” problem sorusundan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı isimlerin sayısı nedir?
2. Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan isimler hangileridir?
3. Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında her seviyede *farklı* ve *yeni* olarak yer alan isimlerin sayısı nedir?
4. Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında her seviyede *farklı* ve *yeni* olarak yer alan isimler hangileridir?

Yapılan çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki sözcüklerin kullanımını inceleyen sınırlı çalışmadan biri olması açısından önemlidir. Çalışma tüm dil seviyelerini (A1, A2, B1, B2, C1) örnekleyen okuma kitaplarını ve kitaplardaki isim türündeki sözcükleri incelemesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırma verilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan araştırmacı ve eğitimcilere isim türündeki sözcüklerin öğretimi konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında isim türündeki sözcüklerin hangilerinin, hangi sıklıkla kullanıldığının ve bunların dil seviyelerine nasıl dağıldığının incelenmesini amaçlayan araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016, s. 187).

2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Erdem Yayınları tarafından yayınlanan okuma kitapları incelenmiştir. Kitaplarla ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. İncelenen Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitapları

Kitap Adı	Seviye
Hacivat ve Karagöz Sultan Ahmet'e Gidiyor	A 1
Bostan ile Gülistan	A 2
Don Kışot	B 1
Leyla ile Mecnun	B 1
Çocuk Kalbi	B 2
Demir Yolu Çocukları	B 2
Küçük Kadınlar	C 1
Deniz Altında 20.000 Fersah	C 1
Toplam	8

Araştırma kapsamında A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde olmak üzere Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış toplam 8 okuma kitabı incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanma sürecine ilk olarak 2019-2020 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında araştırma kapsamında incelenmesi planlanan kitaplara ulaşılması ile başlamıştır. Kitaplara ulaşılmasının ardından basılı olarak metinler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizine başlanmıştır. Araştırma kapsamında ilgili literatürün oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve sunumu sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan isim türündeki sözcüklerin neler olduğunu, sözcüklerin kullanım sıklığını ve sözcüklerin dil seviyelerine dağılımını belirlemek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte içerik analizi uygulanmadan önce okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin tespiti için sözcük sıklık programı CİBAKAYA programı kullanılmış ve sözcükler öncelikle bu programın gerektirdiği biçime getirilmiştir. Bu kapsamda Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın (2005) sözcüğü "*taban*" olarak kabul eden yaklaşımından, Baş'ın (2011) sözcük sıklık çalışmalarına yönelik önerilerinden ve Göçen'in (2016) yaptığı çalışmanın aşamalarından hareketle sözcükler üzerinde şu işlemler yapılmıştır:

- Özel isimler, rakamlar ve basamak sayıları dışındaki sayılar, tarih ve saat ifadeleri sözcük sayısı konusunda yanıltıcı olabileceği düşüncesiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- Sözcüklerin çekim ekleri silinmiş; sözcüklerin kök ya da gövde biçimleri incelenmiştir.
- İkilime, deyim ve atasözleri gibi kalıplaşmış ifadeler bir bütün olarak ele alınmış ancak çalışma kapsamı dışında olduğundan sözcük listelerine alınmamıştır.
- Sözcük listelerinde birleşik olarak görünmesi istenen sözcükler arasına “ ” konmuş ve sıklık programında tek bir sözcük olarak görünmesi sağlanmıştır.
- Fiil kökünden gelen ancak isim olan sözcükler çalışma kapsamına alınmıştır.
- İnceleme kapsamında sözcükler üzerinde anlamsal bir inceleme yapılmamış ancak birbiri ile karışabilecek sesteş sözcüklerin anlamı listelerde belirtilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Toplam ve Farklı İsimlerin Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan isim türündeki sözcüklerin toplam ve farklı kullanım sayısına yönelik bulgular sunulmaktadır.

İncelenen okuma kitaplarında yer alan toplam ve farklı isim türündeki sözcüklerin sayısı bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. Okuma Kitaplarında Yer Alan Toplam ve Farklı İsimlerin Sayısı

Seviye	Toplam İsim Sayısı	Farklı İsim Sayısı	İsim Kat Sayısı (Farklı İsim Sayısı/Toplam İsim Sayısı)
A1	290	106	0,36
A2	5024	852	0,17
B1	13577	1504	0,11
B2	13306	1690	0,13
C1	15260	1521	0,10
Toplam	47457	3128	0,07

Tablo 2'ye göre farklı seviyelerdeki okuma kitaplarının her birinde toplamda 290-15250 arasında ve birbirinden farklı olarak 106-1521 arasında isim türünde sözcük kullanılmıştır. Toplam ve farklı sözcük sayısının en fazla olduğu seviyelerin B1, B2 ve C1 seviyeleri olduğu görülmektedir. Farklı isim sayısının toplam isim sayısına bölünmesiyle elde edilen isim katsayısı değeri incelendiğinde toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanımına daha çok yer veren okuma kitaplarının A1 ve A2 olmak üzere temel seviye kitapları olduğu görülmektedir. Toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının ise temel seviyeden ileri seviyeye doğru azalmış olduğu görülmektedir. Bu da orta ve ileri seviye okuma kitaplarında kullanılan yeni sözcüklerin daha çok tekrar edildiğini ya da sözcüklerin kalıplaşmış ifadelerle birlikte kullanıldığını göstermektedir.

3.2. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan İsimlerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde farklı seviyelerde incelenen okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin ve sözcüklerin kullanım sıklıklarının neler olduğuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bölümde okuma kitaplarındaki tüm sözcükleri vermek yerine her bir dil seviyesinde en sık kullanılan 50 sözcüğe yer verilmiştir. Kitapların tümünde yer alan sözcükler bulgular bölümünün 4. bölümündeki verilerle sunulmaktadır.

Okuma kitaplarında en sık olarak yer alan sözcükler bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 3. İncelenen Okuma Kitaplarında Yer Alan İsim Türündeki Sözcükler

A1	S A2	S B1	S B2	S C1	S
çok	21 bir	215 bir	606 bir	584 bir	717
var	15 bu	182 bu	505 o	360 ve	439
bura	13 dA	164 ben	367 bu	319 bu	381
evet	13 o	137 o	359 dA	303 dA	340
mİ	13 ben	105 de	278 ve	295 o	331
güzel	12 adam	80 ile	267 çok	272 ben	309
bir	10 padişah	80 ve	256 ile	261 çok	270
camii	8 çok	71 sen	232 anne	250 kaptan	189
kapı	6 ve	68 çok	204 çocuk	222 ile	165
ve	6 sonra	58 için	199 ben	186 ama	164
bu	5 ne	57 sonra	122 için	164 sonra	155
haydi	5 kendi	52 mİ	120 şey	163 deniz	151
büyük	4 söz	47 şey	116 ama	135 için	147
çarşı	4 ama	46 ne	105 baba	130 mİ	143

dA	4	hikaye	44	ama	99	sonra	114	gemi	139
değil	4	sen	44	diye	97	diye	113	şey	133
hayır (olumsuz)	4	var	43	şövalye	89	öğretmen	104	diye	122
tamam	4	gün	42	kendi	84	gün	103	biz	118
altı	3	insan	40	efendi	81	mI	100	var	104
ben	3	biz	35	var	77	daha	96	bay	101
eski	3	hep	35	adam	76	biz	94	daha	100
kaç	3	çocuk	33	daha	76	gibi	90	ki	99
kule	3	ki	31	baba	75	var	90	ne	97
merhaba	3	en	30	hemen	74	değil	87	kendi	96
sen	3	hemen	30	gibi	72	el	75	güzel	95
sözlük	3	iyi	30	kadar	72	her	72	zaman	94
teşekkür	3	şöyle	30	ki	71	sen	72	gün	93
turist	3	at	29	değil	70	onlar	71	iyi	90
yarın	3	diye	29	çöl	68	adam	70	iki	87
ad	2	gibi	29	siz	68	ev	69	saat	82
bahçe	2	her	29	ev	67	sınıf	67	anne	80
günaydın	2	asker	27	her	67	hiç	65	bayan	79
haber	2	üzeri	27	iyi	66	okul	65	doğru (edat)	79
hayırlı	2	iki	26	böyle	65	zaman	64	kız	79
hazır	2	zaman	26	fakat	64	ne	62	ev	78
her	2	daha	25	yer	64	yan	58	sen	77
heyecanlı	2	doğru	25	oğul	62	kadar	57	kadar	75
içeri	2	genç	24	aşk	61	herkes	56	değil	74
iyi	2	kadar	24	yan	60	iyi	55	siz	72
ki	2	mI	24	güzel	59	güzel	52	büyük	70
kitap	2	öğretmen	24	onlar	59	yer	51	su	70
kitapçı	2	siz	24	gün	56	böyle	49	fakat	64
kubbe	2	yan	24	iç	56	insan	49	gibi	62
lira	2	göz	23	sevgili	55	siz	49	oda	56
mavi	2	halk	23	artık	54	bütün	47	salon	56
minare	2	hiç	23	iki	54	doktor	46	küçük	54
nasıl	2	şey	23	yok	53	çünkü	45	hiç	53
ne	2	biri	22	insan	52	son	44	yer	53
nere	2	ihtiyar	22	kız	47	tren	44	gece	51
o	2	sıra (zaman)	22	şimdi	47	kapı	43	her	51

Tablo 3'e göre A1 seviyesinde en sık kullanılan ilk on sözcük "çok, var, bura, evet, mI, güzel, bir, cami, kapı, ve" sözcükleri; A2 seviyesinde en sık kullanılan ilk on sözcük "bir, bu, dA, o, ben, adam, padişah, çok, ve, sonra" sözcükleri; B1 seviyesinde en sık kullanılan ilk on sözcük "bir, bu, ben, o, dA, ile, ve, sen, çok, için" sözcükleri; B2 seviyesinde en sık kullanılan ilk on sözcük "bir, o, bu, dA, ve, çok, ile, anne, çocuk, ben" sözcükleri ve C1 seviyesinde en sık kullanılan ilk on sözcük "bir, ve, bu, dA, o, ben, çok, kaptan, ile, ama" sözcükleridir. En sık kullanılan sözcükler arasında benzerlik olsa da en sık kullanılan sözcüklerin kitapların teması ile de farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

3.3. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Her Seviyede *Farklı* ve *Yeni* Olarak Yer Alan İsimlerin Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde farklı seviyelerdeki okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin tespiti sonrasında her bir dil seviyesine yönelik okuma kitaplarında diğerlerinden farklı olarak yeni olarak kullanılan sözcüklerin sayısına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Her bir okuma kitabında önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak kullanılan sözcüklerin sayısı bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. Okuma Kitaplarının Her Birinde Farklı ve Yeni Olarak Yer Alan İsimlerin Sayısı

Seviye	Toplam İsim Sayısı	Farklı İsim Sayısı	Sözcük Katsayısı
A1	290	106	
A2	5024	852	0,17
A1'den farklı A2	3258	783	0,24
B1	13577	1504	0,11
A1-A2'den farklı B1	3106	955	0,30
B2	13306	1690	0,13
A1-A2-B1'den farklı B2	1929	794	0,10
C1	15260	1521	0,10
A1-A2-B1-B2'den farklı C1	1580	490	0,31

Tablo 4'e göre her bir dil seviyesinde önceki seviyelerden farklı olarak kullanılan sözcüklerin toplam ve farklı sayısı incelendiğinde B1 seviyesinde önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak daha fazla sayıda sözcüğün kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak kullanılan toplam sözcükler içinde yeni sözcük kullanım oranını gösteren sözcük katsayısı incelendiğinde C1 seviyesinde daha fazla sayıda toplam sözcükler içinde yeni sözcük kullanımının yapılmış olduğu görülmektedir.

3.4. Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Her Seviyede Farklı ve Yeni Olarak Yer Alan İsimlerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere toplam 8 okuma kitabında yer alan sözcükler ve sözcüklerin kullanım sıklıkları belirlendikten sonra sözcükler her bir dil seviyesinde yeni ve ilk defa kullanımlarına göre incelenmiştir. Böylece okuma kitaplarının bütününde yer alan sözcükler ilk defa kullanıldıkları dil seviyesine göre sınıflandırılmıştır.

Her bir dil seviyesinde yeni ve ilk defa kullanılan sözcükler sıklık sıralamasına göre bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. Okuma Kitaplarında Farklı ve Yeni Olarak Yer Alan İsimlerin Dağılımı

A1	S	A2	S	B1	S	B2	S	C1	S
çok	21	adam	80	şövalye	89	tren	44	kaptan	189
var	15	padişah	80	çöl	68	istasyon	40	metre	42
mİ	13	kendi	52	aşk	61	müdür	39	güverte	38
bura	13	söz	47	onlar	59	beyefendi	29	yüzey	28
evet	13	hikaye	44	şato	37	bilmek	19	denizaltı	23
güzel	12	insan	40	kayık	29	doğum	19	sandal	23
bir	10	biz	35	büyücü	29	sirk	17	derinlik	22
camı	8	hep	35	kabul etmek	28	gazete	15	piyano	20
ve	6	çocuk	33	dua etmek	28	ejderha	15	güney	18
kapı	6	en	30	mektup	27	demir	13	okyanus	17
bu	5	şöyle	30	devam etmek	24	tünel	13	tayfa	16
haydi	5	diye	29	yüzünden	23	çay içecek	13	bitki	15
dA	4	gibi	29	miğfer	23	o kadar	12	noel	15
büyük	4	at	29	önemli	22	ani	12	profesör	15
değil	4	üzeri	27	vali	21	Rus	11	balina	14
tamam	4	asker	27	papaz	20	şapka	10	mart	13

hayır (olumsuz)	4	kadar	24	yemek	19	çalışmak	10	kutup	13
çarşı	4	siz	24	ada	19	çörek	10	basınç	12
ben	3	yan	24	elbette	18	demiryolu	10	kabin	12
sen	3	genç	24	aşık	18	dükkan	10	kuzey	12
yarın	3	öğretmen	24	ceylan	17	itfaiyeci	10	batı	11
teşekkür	3	şey	23	araba	16	paket	10	geçir-	11
eski	3	hiç	23	Bu nedenle	16	merdiven	9	ocak	10
kaç	3	göz	23	ilaç	16	büyükbaba	9	şubat	10
altı	3	halk	23	reis	16	kat	9	mercan	10
kule	3	biri	22	aman	15	neredeysse	9	yerli	10
merhaba	3	ihtiyar	22	mutluluk	14	odun	9	zıpkın	10
sözlük	3	sıra (zaman)	22	şiir	14	hamal	9	buçuk	9
turist	3	el	20	kukla	14	koşucu	9	küpeşte	9
o	2	altın	20	soylu	13	memur	9	kasım	8
ne	2	ders	20	yedi	13	süveter	9	aralık	8
ki	2	başka	19	kervan	13	zarf	9	nisan	8
iyi	2	hükümdar	18	yardım etmek	13	ilginç	8	hepimiz	8
her	2	neden	17	hız	12	sepet	8	ahtapot	7
ora	2	baba	16	alçak	12	bu kadar	8	çelik	7
nasıl	2	sahip	16	han	12	bıçak	8	efendim	7
şu	2	tahta	16	zincir	12	şişe	8	kamara	7
nere	2	oğul	15	oyun	11	çiftçi	8	oyun tiyatrosu	7
uzun	2	allah	15	bunlar	11	sınav	8	paten	7
ad	2	kimse	15	macera	11	suçlu	8	pervane	7
haber	2	fakir	15	kahramanlık	11	sandalye	7	tabaka	7
kitap	2	cömert	15	mızrak	11	sessiz	7	tüfek	7
sakın	2	böyle	14	deve	11	koltuk	7	uzunluk	7
tabii	2	arkadaş	14	fark etmek	11	oyuncak	7	mayıs	6
bahçe	2	süre	14	hancı	11	annecik	7	temmuz	6
hazır	2	küçük	14	pelerin	11	babacık	7	depo	6
içeri	2	yüz (çehre)	14	zırh	11	bilet	7	göl	6
heyecanlı	2	sultan	14	olmak	10	kız kardeş	7	hintli	6
lira	2	bal	14	gül	10	masal	7	kaçmak	6
mavi	2	fakat	13	konuşma	10	maske	7	kara (yer)	6
renkli	2	yok	13	karı	10	palyaço	7	kilometre	6
yangın	2	son	13	kavuşmak	10	pul	7	midye	6
günaydın	2	doktor	13	hain	10	sinyal	7	omurga	6
hayırlı	2	kardeş	13	valilik	10	villa	7	öğle vakti	6
kitapçı	2	yine	12	ah	9	gemi	6	sarsıntı	6
kubbe	2	ey	12	oda	9	cam	6	bin	5
minare	2	yaşlı	12	ya	9	hala	6	dürbün	5
üniversite	2	ayak	12	yatak	9	dün	6	ekvator	5
sonra	1	sınıf	12	durmadan	9	cep	6	enkaz	5
ama	1	ülke	12	hiç kimse	9	kar topu	6	garson	5
gün	1	yoksul	12	garip	9	yetmiş	6	güvercin	5
hemen	1	cömertlik	12	eş	9	şef	6	kabuk	5
iki	1	huzur	12	cevap vermek	9	bir süre	6	kaplı	5
zaman	1	akbaba	12	deli	9	çubuk	6	oğlan	5
daha	1	kuzu	12	özgür	9	ray	6	pahalı	5

doğru	1	herkes	11	vahŖi	9	sıra (kuyruk)	6	sefer	5
iŖ	1	para	11	ađlama	9	tavŖan	6	tanımak	5
ev	1	Ŗekil	11	uŖak	9	temsilci	6	telgraf	5
çünkü	1	iŖte	11	deđirmen	9	üçüncü	6	terlik	5
Ŗimdi	1	eđer	11	kalkan	9	vagon	6	top	5
biraz	1	diğer	11	hâlâ	8	makine	5	volkan	5
öyle	1	hem	11	yolcu	8	mutfak	5	yanık	5
üç	1	saray	11	sıcak	8	harita	5	yeterince	5
birlikte	1	iyilik	11	olma	8	parmak	5	zıpkıncı	5
ađaç	1	misafir	11	ya da	8	genellikle	5	amerikalı	4
için	1	rızık	11	yeđer	8	kalem	5	armađan	4
yer	1	Ŗehzade	11	yüzlü	8	çalıŖma	5	berrak	4
meydan	1	hal	10	inci	8	endiŖeli	5	buzul	4
iç	1	karŖı	10	kafes	8	sebze	5	ceset	4
tam	1	düŖman	10	biricik	8	tutuklu	5	dalgalı	4
bugün	1	dost	10	büyü	8	yaramaz	5	dalgıç	4
pencere	1	yardım	10	ikna etmek	8	kanal	5	denizineđi	4
dört	1	hafta	10	mahalle	8	parmaklık	5	dönmek	4
kalabalık	1	zindan	10	presses	8	yaralı	5	elli	4
gerçek	1	çaylak	10	Ŗövalyelik	8	amca	5	fersah	4
lütfen	1	peygamber	10	tas	8	bađ	5	inmek	4
dıŖ	1	bile	9	doğru (edat)	7	bir kere	5	kalas	4
saat	1	hiçbir	9	her gün	7	çit	5	kamarot	4
yeni	1	ön	9	hem hem de	7	çorap	5	konuk	4
çiçek	1	baŖ	9	ŖaŖkınlık	7	esir	5	kütüphane	4
ana	1	dünya	9	bu arada	7	kulüp	5	mürettebat	4
renk	1	böylece	9	maymun	7	liste	5	özgürlük	4
harika	1	ara	9	mutlu olmak	7	lokomotif	5	posta kutusu	4
sarı	1	çoban	9	yeter	7	matematik	5	sancak	4
kırmızı	1	kısa	9	merak etmek	7	mürekkep	5	sis	4
beŖ	1	imparator	9	berber	7	ne yazık ki	5	Ŗarap	4
tarih	1	tilki	9	aŖık olmak	7	öte	5	ufuk	4
sekiz	1	artık	8	günlerce	7	portakal	5	üç yüz	4
dıŖarı	1	uzak	8	kargı	7	yaramazlık	5	valiz	4
yukarı	1	dua	8	korucu	7	haziran	4	yüz (sayı)	4
bölüm	1	kez	8	yaŖama	7	köpek	4	açıkça	3
yirmi	1	akŖam	8	yemin etmek	7	ceket	4	arkadaŖ canlısı	3
alıŖveriŖ	1	özellik	8	zafer	7	latince	4	aydınlık	3
resimli	1	sofra	8	veya	6	muhteŖem	4	binlerce	3
sahaf	1	yiđit	8	sonunda	6	hafif	4	boylu	3
tabi	1	sađ	8	yorgun	6	çarŖaf	4	budalaca	3
Toplam	0	adalet	8	boyunca	6	harf	4	canım	3
		durum	7	o sırada	6	kibar	4	çalmak	3
		kim	7	heyecan	6	aferin	4	çift	3
		köle	7	kere	6	anahtar	4	çizme	3
		zengin	7	aslında	6	banyo	4	etmek	3
		olay	7	ölmek	6	demirci	4	fincan	3
		boy	7	bebek	6	dövmek	4	geçit	3
		sevgi	7	iyice	6	fakirlik	4	girdap	3

cesaret	7	hazırlık	6	gecelik	4	gülle	3
sol	7	bahar	6	hemşire	4	güneş ışını	3
delikanlı	7	borç	6	hokka	4	hindistan cevizi	3
puan	7	özlem	6	kalin kafalı	4	hücre	3
tasma	7	avcı	6	okumak	4	ısı	3
dert	6	kumaş	6	satıcı	4	intikam	3
aslan	6	gölge	6	tembellik	4	kalınlık	3
gece	6	ha	6	yaban gülü	4	kılıç balığı	3
sabah	6	bülbül	6	öğle	3	köpek balığı	3
üzgün	6	büyülü	6	zorunda	3	krema	3
aynı	6	davacı	6	oh	3	liman	3
saygı	6	dedikodu	6	görünüş	3	manevra	3
bu yüzden	6	gitme	6	kedi	3	mesafe	3
peki	6	şeref	6	bembeyaz	3	meslek	3
ölüm	6	yel değirmeni	6	herhalde	3	milyonlarca	3
az	6	yüzünden	6	ince	3	oturma odası	3
dil	6	korkunç	5	parlak	3	parçalamak	3
tatlı	6	her zaman	5	parti	3	piknik	3
istek	6	ayrıca	5	alan	3	pilot	3
hastalık	6	karanlık	5	bakmak	3	piyes	3
güç	6	dakika	5	kutu	3	pudra	3
ip	6	ay (zaman)	5	üzücü	3	rastlantı	3
fark	6	sert	5	baca	3	santimetre	3
merak	6	tehlikeli	5	civar	3	sigara	3
din	6	kapalı	5	tırmanmak	3	sinir	3
dergah	6	korku	5	zil	3	taş bebek	3
ile	5	sıkıntı	5	ee	3	tedirgin	3
kız	5	tören	5	etek	3	tüp	3
bütün	5	konuşmak	5	girmek	3	yaklaşık	3
asıl	5	korkak	5	kuyruk	3	yüzmek	3
yol	5	teşekkür etmek	5	mesele	3	ağ	2
anne	5	çadır	5	nazik	3	akşam yemeği	2
etraf	5	dikkatlice	5	sakince	3	alışkın	2
taraf	5	erkenden	5	şeker	3	altı bin	2
üst	5	takip etmek	5	uyumak	3	altı yüz	2
akıl	5	kıyı	5	aa	3	ananas	2
taş	5	kapak	5	aritmetik	3	atış	2
öğrenci	5	basit	5	bakkal	3	avlamak	2
gönül	5	acele	5	bot	3	avlanmak	2
dolayı	5	bu sırada	5	çalışan	3	aygıt	2
yüksek	5	düğün	5	çıkma	3	batık	2
niçin	5	hareket etmek	5	çilingir	3	batmak	2
ağır	5	hazret	5	değnek	3	battaniye	2
niye	5	iksir	5	dördüncü	3	bor	2
saç	5	keçi	5	duman	3	boynuz	2
köşe	5	şikayet etmek	5	eter	3	cennet kuşu	2
ekmek	5	terzi	5	fatura	3	çabucak	2
alt	5	yoğurt	5	geçit töreni	3	çarpışmak	2
ziyaret	5	zarar	5	gişe	3	çayır	2

tür	5	sahne	4	iyi kalpli	3	çözmek	2
devam	5	davranış	4	kambur	3	deniz kabuğu	2
ova	5	salon	4	kanepes	3	denizörümceği	2
selam	5	omuz	4	karnaval	3	dinlemek	2
belli	5	fikir	4	kıl	3	dişçi	2
metin	5	derin	4	kolonya	3	doğruca	2
cennet	5	değerli	4	konfeti	3	dolar	2
hak adalet	5	koku	4	loş	3	domuz	2
dostluk	5	en azından	4	makale gazetede	3	esrarengiz	2
kadı	5	yazma	4	meğer	3	geçmek	2
şöhret	5	bakış	4	mürekkep şişesi	3	görüŖ-	2
kötü	4	ne ne de	4	olgun	3	hakkı	2
önce	4	tüm	4	paspas	3	hepiniz	2
hayat	4	bilgi	4	pipo	3	her bir	2
kılıç	4	aksine	4	tekerlek	3	iki bin	2
kalp	4	aptal	4	topluluk	3	intikamcı	2
acı	4	yeterli	4	tramvay	3	iskemle	2
zor	4	ay (gökcismi)	4	yayıncı	3	kablo	2
hayvan	4	duygu	4	yazılı	3	kalamar balığı	2
arka	4	kalpsiz	4	yetenek	3	kanguru	2
sebep	4	ayrılık	4	yüksek ses	3	kaplumbağa	2
tane	4	kolayca	4	canavar	2	kaymak	2
kulak	4	minik	4	müzik	2	kazma	2
kan	4	pis	4	lamba	2	kırk	2
hatta	4	şahit	4	öykü	2	kızgınlık	2
cevap	4	perde	4	balta	2	kiloluk	2
geri	4	dev	4	gezi	2	kilometrelik	2
av	4	saatlerce	4	alet	2	kolej	2
zenginlik	4	mücevher	4	kaza	2	körfez	2
kır	4	balıkçı	4	bina	2	kucak	2
savaş	4	mal	4	gelmek	2	kuzeybatı	2
adım	4	pekala	4	kızıl	2	makinist	2
galiba	4	sadık	4	biçim	2	müzisyen	2
et	4	yakında	4	cadde	2	nefret etmek	2
ömür	4	adaletli	4	çıkılmak	2	olabildiğince	2
vakit	4	aziz	4	eğlenmek	2	org	2
yardımcı	4	baston	4	günlük	2	otel	2
zalim	4	en sonunda	4	ne ne	2	papağan	2
boyun	4	gerdanlık	4	sade	2	parça (şarkı)	2
emir	4	gevezelik	4	sessizlik	2	puro	2
yürek	4	gezgin	4	araç	2	rota	2
birinci	4	mecnun	4	boya	2	rüzgarlı	2
kibirli	4	ne olur	4	cisim	2	sanatçı	2
epey	4	noter	4	dar	2	su samuru	2
pazar	4	peri	4	düzine	2	şok	2
kanat	4	ruh	4	gardıyan	2	taşıit	2
zulüm	4	söylenti	4	kızgın	2	tespit	2
yarıŖ	4	tavan arası	4	öğretmenlik	2	tütün	2
buğday	4	vay	4	rengarenk	2	utangaçlık	2

cellat	4	ne kadar	3	sakınca	2	uzaklık	2
çile	4	bey	3	tiyatro	2	üç bin	2
ezber	4	sıra (masa)	3	bağırış	2	ürkütücü	2
gösteriş	4	demek	3	cezalandırmak	2	üstlenmek	2
hani	4	gürültü	3	geçirmek	2	varlık	2
kelle	4	hapis	3	hassas	2	ya ya da	2
mahcup	4	yaş	3	kibarlık	2	yapı	2
memleket	4	almak	3	leke	2	yararlı	2
merhamet	4	oldukça	3	o yüzden	2	yavaşıca	2
mert	4	parça	3	pembe	2	yemek odası	2
özür	4	sandık	3	şapkalı	2	yosun	2
ilk	3	umut	3	çar	2	yunus	2
belki	3	yastık	3	abajur	2	yürüyüş	2
acaba	3	görmek	3	acıklı	2	zemin	2
aile	3	imkansız	3	adres	2	ağustos	1
cesur	3	çığılık	3	akşamları	2	ekim	1
ordu	3	çeşitli	3	aletli jimnastik	2	cuma	1
dolu	3	aniden	3	alkışlamak	2	sal	1
hediye	3	gitmek	3	allah aşkına	2	acayip	1
zaten	3	yeniden	3	aman allahım	2	açmak	1
sevinç	3	gözlü	3	ayırım	2	adet	1
yara	3	güçsüz	3	baraka	2	aldanmak	1
birkaç	3	tek başına	3	başhemşire	2	aleyh	1
yani	3	fırsat	3	belediye başkanı	2	amerikan	1
defa	3	komşu	3	bir sürü	2	anadal	1
görev	3	aynı zamanda	3	boğuk	2	aptalca	1
bazı	3	bir an	3	boyun askısı	2	araştırma	1
birçok	3	hem de	3	broş	2	art	1
yalnız	3	vasiyet	3	bugünkü	2	aşınmak	1
soru	3	sinirli	3	cenaze	2	ata	1
göre	3	ait	3	cenaze arabası	2	ateş etmek	1
kötülük	3	rol	3	cüzdan	2	ateşçi	1
koca	3	açlık	3	çaresizlik	2	ateşli	1
ciddi	3	az sonra	3	çeşit	2	atölye	1
üstelik	3	bayrak	3	çilek	2	avlama	1
ihtiyaç	3	bölge	3	dama	2	ayı	1
memnun	3	düzen	3	demek ki	2	ayna	1
kabul	3	grup	3	demet	2	azalmak	1
hızlı	3	söylemek	3	detaylı	2	bahsetmek	1
tuzak	3	tanrı	3	dikey	2	bal kovanı	1
dikkat	3	bağırma	3	dönem	2	balınacı	1
müşteri	3	çocukluk	3	duvarcı	2	barometre	1
güneş	3	görme	3	duygulanmak	2	basamak	1
türlü	3	ilk önce	3	düdük	2	baskın	1
aşağı	3	unvan	3	düzenli	2	başlangıç noktası	1
kıyafet	3	yanlışlık	3	ebat	2	bayağı çok	1
sürekli	3	yo	3	eğlendirmek	2	becerikli	1
akıllı	3	ölü	3	enerji	2	becermek	1
hoş	3	şaşkın	3	epeyce	2	bilim adamı	1

gurur	3	kum	3	fedakar	2	binmek	1
kolay	3	tehlike	3	flama	2	bir ara	1
yay	3	gizlice	3	gayret etmek	2	birikinti	1
tepe	3	kural	3	geç kalmak	2	birim	1
henüz	3	öldürmek	3	geçinmek	2	boğa	1
karın	3	zorluk	3	geçiş	2	boyamak	1
vah	3	budala	3	geçit yürüyüş	2	budalalık	1
kağıt	3	denge	3	giriş	2	buhar basıncı	1
boş	3	evlenmek	3	göz bebeği	2	buharlı	1
orman	3	güçlük	3	hasır	2	bulaşık	1
toz	3	hadi	3	hayat hikayesi	2	bulaşmak	1
sağlık	3	memnuniyet	3	ıstakoz	2	burkmak	1
pişman	3	nefis	3	iç açıcı	2	büro	1
yalan	3	yıkıntı	3	ikincilik	2	büyüklik	1
dere	3	ahır	3	irade	2	büyüme	1
sakat	3	avlanma	3	iyi olmak	2	can sıkıntısı	1
ödev	3	aylarca	3	jüri	2	cetvel	1
hapishane	3	az kalsın	3	kanun	2	ceviz	1
şükür	3	başlama	3	karikatür	2	cumhuriyet	1
hele	3	be	3	karne	2	çağrı	1
alim	3	bir yandan	3	kase	2	çalışma masası	1
cimri	3	birazdan	3	kaş	2	çarpışma	1
çınar	3	buluşma	3	kıpkırmızı olmak	2	çekmek	1
davet	3	casus	3	kır (yer)	2	çember	1
fil	3	çözüm	3	kırgın	2	çerçeve	1
idare	3	davalı	3	kırtasiye	2	çeyrek	1
mescit	3	dilek	3	kıskanç	2	çikolata	1
put	3	dilenci	3	kibrit kutusu	2	çin	1
surat	3	düşünme	3	kimi	2	çizgi	1
sadece	2	görüşme	3	kiremit	2	çizmek	1
zavallı	2	günün birinde	3	koleksiyon	2	dağmık	1
ancak	2	hah	3	koltuk değneği	2	dahil	1
mezar	2	heybe	3	kompozisyon	2	dalma	1
an	2	kader	3	korunmak	2	dalmak	1
kişi	2	kahramanca	3	kömürcü	2	danimarkalı	1
birbiri	2	kolye	3	körebe	2	davetli	1
fazla	2	koskocaman	3	kucak dolusu	2	delmek	1
beraber	2	krallık	3	kurdele	2	deneme	1
tek	2	kurtulma	3	maden	2	denizcilik bakanı	1
hizmetçi	2	nişanlı	3	masraf	2	dertsiz	1
üzere	2	saye	3	mesaj	2	dilsiz	1
güçlü	2	serüven	3	meşgul	2	doğu	1
sanki	2	sihir	3	millet	2	dokunmak	1
yiyecek	2	soğan	3	milletvekili	2	dolap	1
bakıcı	2	şenlik	3	minicik	2	dolmak	1
usta	2	şeytan	3	mor mürekkepli	2	dolunay	1
derman	2	taht	3	kalem	2	döküntü	1
yıl	2	tarla	3	neyse ki	2	dört bin	1
mutlaka	2	verme	3	ninni	2	dört gün beş gece	1

şehir	2	yıkık	3	niyet	2	duruş	1
ileri	2	yabancı	2	öksürmek	2	duyulmak	1
kuş	2	gösteri	2	özür dilemek	2	dünya turu	1
hizmet	2	masa	2	parfüm	2	düzeltilmek	1
zayıf	2	yavru	2	platform	2	düzenlemek	1
dağ	2	yeşil	2	polis	2	düzgün	1
ağız	2	ertesi	2	postacı	2	ellinci	1
gerek	2	ağlamak	2	pul koleksiyonu	2	ender	1
gözyaşı	2	farklı	2	renksiz	2	enteresan	1
uç	2	tatil	2	resmi	2	eskimek	1
kol	2	kral	2	sakallı	2	esrarlı	1
pek	2	tuhaf	2	satranç	2	evvel	1
çalışkan	2	kahvaltı	2	sedye	2	ezberlemek	1
çare	2	sessizce	2	sevecen	2	ezilmek	1
ok	2	anlatmak	2	silindir	2	fok balığı	1
emin	2	erken	2	sincap	2	fotoğraf	1
ümit	2	başarılı	2	sirk çadırı	2	gerçekleştirmek	1
düşünce	2	bir daha	2	soba	2	gidiş	1
can	2	seyirci	2	sonraki	2	gizlemek	1
rahat	2	öteki	2	şakacıktan	2	görünüm	1
temiz	2	dudak	2	şeftali	2	göstermek	1
amaç	2	ilgili	2	şerit	2	gri	1
keşke	2	yanak	2	şimdiye kadar	2	gülünç	1
hanım	2	alma	2	şömine	2	güneybatı	1
hazine	2	bravo	2	şükürler olsun	2	güneydoğu	1
konak	2	korumak	2	tabur	2	halat	1
hava	2	köprü	2	tabut	2	halı	1
yanlış	2	şüphe	2	takdir etmek	2	hamur	1
kısım	2	bayan	2	telaş	2	hasar	1
dikkatli	2	tabak	2	terazi	2	hatalı	1
erdem	2	görevli	2	teselli etmek	2	hatırlatmak	1
ısrar	2	hem hem	2	titrek	2	hazırlanmak	1
mevsim	2	hızlıca	2	trampet	2	hediyesiz	1
kuvvet	2	vermek	2	trapez	2	hükümet	1
zevk	2	gelecek	2	tuhafiye	2	ısınmak	1
bol	2	normal	2	turp	2	ıslak	1
engel	2	silah	2	tutsak	2	ışıldı	1
çanta	2	ağrı	2	uğultu	2	ışın	1
sokak	2	başkası	2	utanmaz	2	içtenlik	1
yağmur	2	giderek	2	uzun boylu	2	ilan	1
kuvvetli	2	kurtarmak	2	yapılma	2	incecik	1
alkış	2	oynamak	2	mil	1	incelmek	1
cümle	2	simsiyah	2	elektrik	1	incitmek	1
sabır	2	ümitsiz	2	birdenbire	1	indirmek	1
oysa	2	yapma	2	denizci	1	iskele	1
başkan	2	yarı	2	dokuz	1	istikamet	1
serbest	2	şans	2	utangaç	1	iz (yara)	1
gündüz	2	gökyüzü	2	bence	1	izleyiş	1
yazık	2	tamamen	2	otuz	1	kabristan	1

gök	2	davranmak	2	dans	1	kalıntı	1
tembel	2	hafifçe	2	ekip	1	kamp	1
yakışıklı	2	kavga etmek	2	metal	1	kapan	1
ciddiyet	2	çene	2	ve benzeri	1	karaltı	1
gerçi	2	deri	2	perşembe	1	karbon	1
imkan	2	hiçbiri	2	çukur	1	kare	1
yönetici	2	of	2	ev işi	1	karlı	1
zehir	2	sayın	2	kahverengi	1	katman	1
soğuk	2	yaşamak	2	kitaplık	1	kayak	1
işaret	2	arabacı	2	mezarlık	1	kayalık	1
gayret	2	bitme	2	ölçü	1	kaymak (yiyecek)	1
delik	2	daima	2	yuvarlak	1	kek	1
spor	2	gittikçe	2	cumartesi	1	kemer	1
tertemiz	2	hayal etmek	2	başlangıç	1	kımıldamak	1
bulut	2	maalesef	2	başlık	1	kıta	1
derece	2	saygıdeğer	2	beş yüz	1	kilogram	1
kış	2	sevinçli	2	bırakmak	1	komşuluk	1
yılan	2	sihirbaz	2	bozuk	1	koşul	1
kontrol	2	süslü	2	çoğu	1	kovan	1
kör	2	şarkı söylemek	2	düşünceli	1	koyu	1
miktar	2	şart	2	huysuz	1	köpük	1
yırtıcı	2	şerefli	2	ilerlemek	1	kusurlu	1
yokluk	2	tabii ki	2	incelemek	1	kutlamak	1
karşılık	2	yaprak	2	kontrol etmek	1	kuyu	1
fırtına	2	nehir	2	koridor	1	külçe	1
eser	2	seyahat	2	mühendis	1	lavabo	1
mağara	2	izlemek	2	olağanüstü	1	mahluk	1
sene	2	yaratık	2	öğrenmek	1	manometre	1
çekingenlik	2	davet etmek	2	postane	1	manto	1
emek	2	ufak	2	sağlamak	1	mecbur	1
keskin	2	dayanıklı	2	sıcacık	1	memnun etmek	1
ağabey	2	kesin	2	temizlik	1	milimetre	1
aksi	2	akılsız	2	yarım	1	mimar	1
asık	2	kaba	2	yığın	1	mobilya	1
besmele	2	samimi	2	aylık	1	model	1
bilim	2	bulmak	2	bilek	1	mors alfabesi	1
cüretkar	2	darbe	2	bilmek	1	muz	1
derviş	2	meraklı	2	bir arada	1	müze	1
elbet	2	meşhur	2	borçlu	1	nee	1
eyvah	2	mutlu etmek	2	boyut	1	okumak	1
feryat	2	peynir	2	cezaevi	1	olumlu	1
fetva	2	tuz	2	düşük	1	omurgalı	1
göç	2	yıllarca	2	esmer	1	onarmak	1
güven	2	affetme	2	ferahlık	1	ooo	1
hayır (sevap)	2	al	2	gereç	1	ödünç	1
hücum	2	anlatma	2	giymek	1	öğle yemeği	1
karaca	2	arama	2	gizemli	1	öldürme	1
kilim	2	aramak	2	görüntü	1	parçalamak	1
nice	2	arkadaş olmak	2	his	1	parçalanma	1

oysaki	2	ayrıntı	2	huzursuz	1	penguen yumurtası	1
perişan	2	bağlılık	2	inceleme	1	peş	1
sefa	2	başüstüne	2	işlem	1	pişirmek	1
sel	2	bekçilik	2	kararsız	1	plansızca	1
şan	2	bela	2	kırgınlık	1	posta	1
şimşek	2	biber	2	korkuluk	1	posta servisi	1
tebrik	2	bilgili	2	müthiş	1	rahatça	1
terbiye	2	boşuna	2	ne var ki	1	rahatlık	1
tezahürat	2	çaresizce	2	nemli	1	rakam	1
voleybol	2	çeyiz	2	özel	1	rastgele	1
yakala-	2	çirkin	2	risk	1	rehber	1
yel	2	dadı	2	saçma	1	rihtim	1
efendi	1	deme	2	serin	1	sahil	1
sevgili	1	ders çalışmak	2	şemsiye	1	sallamak	1
kabile	1	dindar	2	teneffüs	1	sanayi	1
kadın	1	dokunma	2	tesadüfen	1	sapasağlam	1
okul	1	efsane	2	uyandırmak	1	sarışın	1
eşek	1	el öpmek	2	uykusuzluk	1	sarsmak	1
ses	1	emekli olmak	2	yalnız başına	1	sekiz bin	1
seyis	1	emin olmak	2	yatmak	1	sekiz yüz	1
köylü	1	endişe etmek	2	yazar	1	sent	1
tekrar	1	evlendirme	2	yazlık ev	1	sesli	1
isim	1	evlenme	2	yokuş	1	seyrek	1
evlat	1	eyer	2	yumurta	1	sıcak (samimi)	1
mutlu	1	gezme	2	acımasız	1	sıkıca	1
asla	1	görebilmek	2	açıklama	1	sinirlenmek	1
su	1	güvenli	2	adamcağız	1	sivirtmek	1
hayal	1	güzeller güzeli	2	adına	1	sosyete	1
hakkında	1	hehey	2	afiş	1	su altı giysisi	1
köy	1	hizmet etmek	2	ahlaklı	1	sürat	1
toprak	1	hoca	2	akıllıca	1	şımarık	1
koyun	1	hurma ağacı	2	akmak	1	şölen	1
yoksa	1	hürmetli	2	alışkanlık	1	taban	1
rağmen	1	hüzün	2	alıştırma	1	tablo	1
birden	1	içecek	2	aman tanrım	1	taramak	1
konu	1	ihanet	2	anaokulu	1	tavan	1
yakın	1	ikram etmek	2	anlamsız	1	tedirginlik	1
on	1	inek	2	anlaşılmaz	1	termometre	1
çabuk	1	inleme	2	anlaşmak	1	teyze	1
kalpli	1	inşallah	2	aralıklı	1	tohum	1
sürü	1	isimli	2	askeri birlik	1	ton	1
mümkün	1	katır	2	aşçı	1	ton (tını)	1
ateş	1	kavşak	2	atkı	1	tur	1
elbise	1	kaynak	2	atlamak	1	tutma	1
yolculuk	1	kaz	2	av köpeği	1	tuvalet	1
tüccar	1	kazanma	2	avutmak	1	tüylü	1
hasta	1	kıymetli	2	ayakkabıcı	1	uçak	1
bazen	1	kutsal	2	ayrılma	1	uslu	1
lazım	1	malikane	2	ayrılmak	1	utanmak	1

erkek	1	merhem	2	az önce	1	uygulamak	1
eşya	1	namussuz	2	bagaj	1	ürün	1
hangi	1	ne de	2	bağırarak	1	üşümek	1
şanslı	1	nihayet	2	başarısız	1	varmak	1
merhametli	1	onsuz	2	başlık (şapka)	1	volkanik	1
teklif	1	oynama	2	baygın	1	yağ	1
kafa	1	öbür dünya	2	bayram	1	yağış	1
rüzgar	1	örtü	2	beğenmek	1	yağlı boya	1
atlı	1	palamut	2	belge	1	yakalamak	1
gerekli	1	palmiye	2	belirli	1	yakmak	1
devamlı	1	reislik	2	belkemiği	1	yamaç	1
kahraman	1	rica etmek	2	benzemek	1	yanardağ	1
kuru	1	saygısız	2	benzeri	1	yanaşmak	1
duvar	1	sekreter	2	beraber olmak	1	yanılmak	1
hareket	1	sembol	2	beşinci	1	yanmak	1
kavga	1	sonbahar	2	bilebilmek	1	yapılı	1
kenar	1	şair	2	bin dokuz yüz	1	yapıt	1
ışık	1	şunlar	2	bir defa	1	yaralanmak	1
orta	1	taç	2	bir dizi	1	yaşam	1
ceza	1	vefat etmek	2	bir keresinde	1	yayın	1
karar	1	yalak	2	bir tane	1	yazıcı	1
haklı	1	yalın ayak	2	bir tanecik	1	yazmak	1
sohbet	1	yemek yemek	2	birincilik	1	yedek	1
falan	1	yönetme	2	bisiklet	1	yenilik	1
sorun	1	yürüme	2	bitiş	1	yetersiz	1
sağlıklı	1	hepsi	1	bozmak	1	yirmi bin	1
ekşi	1	mendil	1	bölük	1	yumuşacık	1
saf	1	resim	1	bugünlük	1	yurt dışı	1
savaşçı	1	ayakkabı	1	buhar	1	yüzücü	1
kocaman	1	alev	1	buket	1	zayıflık	1
kelime	1	çıkış	1	burulma	1	zıpkınlamak	1
rüya	1	gerçekten	1	cambaz	1	zorla	1
sırt	1	komik	1	cenaze töreni	1	zorunlu	1
sonuç	1	giysi	1	cesaretli	1	Toplam	158
beri	1	burun	1	civciv	1		0
kalın	1	yazı	1	çabalamak	1		
anlam	1	neşeli	1	çalışabilmek	1		
plan	1	neşe	1	çarpma	1		
güzellik	1	mum	1	çatık	1		
hata	1	eğlenceli	1	çehre	1		
bel	1	başarı	1	çekici	1		
kap	1	geçen	1	çevrili	1		
lokma	1	küçücük	1	çıkabilme	1		
sonsuz	1	ömür boyu	1	çıra	1		
cahil	1	sımsıkı	1	çimen	1		
yerine	1	tavuk	1	çivi	1		
siyah	1	şarkı	1	çocuk yuvası	1		
açık	1	yapmak	1	çocukcağız	1		
sır	1	geniş	1	dağılmak	1		

geç	1	sıkıcı	1	dalgın	1
üzüntü	1	elveda	1	dalgınlık	1
beden	1	dik	1	damar	1
endişe	1	geliş	1	damlacık	1
mesela	1	kim bilir	1	daracık	1
canlı	1	okuma	1	dayı	1
eğlence	1	tel	1	defne	1
hızla	1	telaşlı	1	değiştirmek	1
sakal	1	uyarı	1	deneyimsizlik	1
suç	1	bay	1	dergi	1
aç	1	yalnızca	1	derince	1
eksik	1	yumuşak	1	devir	1
öfke	1	kıpkırmızı	1	devlet	1
özellikle	1	değişik	1	dikiliş	1
dava	1	mutsuz	1	direkt	1
şura	1	şaka	1	direnmek	1
ücret	1	yük	1	diri	1
balık	1	yorgunluk	1	dirsek	1
sağlam	1	ilgi	1	diyebilmek	1
kaya	1	sayfa	1	dokunuş	1
kara (renk)	1	taşımak	1	dolaşmak	1
ünlü	1	yoğun	1	durmak	1
saldırı	1	dimdik	1	dünkü	1
dilencilik	1	gelme	1	düzey	1
günah	1	kaçak	1	eğrilme	1
haberci	1	kıskançlık	1	eldiven	1
yüce	1	kulübe	1	elma	1
yürekli	1	moral	1	eşlik	1
ödül	1	nefes	1	eşyasız	1
süt	1	saçlı	1	etken	1
defter	1	saçmalık	1	evci	1
beyaz	1	sopa	1	felaket	1
bacak	1	şimdiden	1	ferah	1
iri	1	taklit etmek	1	fırın	1
vücut	1	tersine	1	fidan	1
kürek	1	tüy	1	gayretli	1
önem	1	izin	1	geçme	1
uygun	1	torun	1	geçmiş	1
ter	1	hanımefendi	1	genişlik	1
kahve	1	sevimli	1	gezdirmek	1
yavaş	1	yön	1	giyilmek	1
yeryüzü	1	rahatsız	1	gölgeli	1
düz	1	sivri	1	gömlek	1
sayı	1	kırık	1	gönül borcu	1
etki	1	sayesinde	1	gönüllü	1
fayda	1	arkadaşlık	1	gösteriş yapmak	1
taze	1	beklemek	1	götürülmek	1
bağlı	1	değişiklik	1	gözlüklü	1
dürüst	1	dönüş	1	güçlendirmek	1

görüş	1	sık	1	güldürmek	1
ihtimal	1	başlamak	1	gülmek	1
örnek	1	düşünmek	1	gümüş	1
tavır	1	gülüş	1	gün boyu	1
zihin	1	kibarca	1	gün ışığı	1
boğaz	1	madem	1	hafta boyu	1
uyku	1	saniye	1	hafta sonu	1
avuç	1	sıcaklık	1	hastane	1
gür	1	şimdilik	1	hastanelik	1
kese	1	adaletsiz	1	hatırlamak	1
ortalık	1	alay etmek	1	hatırlayabilmek	1
eşit	1	anlamak	1	havasız	1
lezzetli	1	anlayışlı	1	hediye etmek	1
ahiret	1	aynen	1	hekimlik	1
ahlak	1	bağırarak	1	hemşirelik	1
fedâ	1	bakışlı	1	herhangi	1
karınca	1	bambaşka	1	hımm	1
kıymet	1	beyin	1	hırsız	1
makam	1	bir anlık	1	horoz	1
nankörlük	1	bir zamanlar	1	huzurlu	1
nur	1	birtakım	1	hükümlü	1
pişmanlık	1	burunlu	1	icat	1
tat	1	devam ettirmek	1	ilişki	1
tebessüm	1	düşes	1	ilkokul	1
ticaret	1	engel olmak	1	iltifat	1
ün	1	evcil	1	imrenmek	1
ikinci	1	evli	1	inatçı	1
kar	1	gelenek	1	isteksiz	1
birlik	1	gösterişli	1	istemek	1
alın	1	hakaret	1	itfaiye	1
yaz	1	hakim	1	itfaiye arabası	1
çevre	1	hasta olmak	1	itfaiye merdiveni	1
işçi	1	hatır	1	iyi ki	1
ot	1	hayli	1	iyileşme	1
sürpriz	1	hep beraber	1	iyimser	1
çatı	1	ılık	1	izleme	1
mükemmel	1	ilkbahar	1	jandarma	1
tırnak	1	kahkaha	1	jimnastik	1
üstün	1	karışık	1	kabus	1
değer	1	kaybetmek	1	kalem kutusu	1
gizli	1	kesinlik	1	kalın sesli	1
güneşli	1	mahkeme	1	kanıt	1
balkon	1	mola	1	kapkara	1
dosdoğru	1	not	1	kar tanesi	1
huy	1	o halde	1	karakol	1
mahkum	1	pijama	1	karakolluk	1
sıkı	1	saygılı	1	karakter	1
buz	1	sevmek	1	karakterli	1
gövde	1	sıkıntılı	1	karton	1

yoksulluk	1	sıradan	1	kasaba	1
çekingen	1	şanssız	1	kasap	1
ayıp	1	umutsuz	1	katil	1
birer	1	uyuma	1	kavanoz	1
dal	1	ümitsizce	1	kaygılı	1
eziyet	1	üzülme	1	kayıp	1
giyim	1	yabani	1	kaynaşmak	1
haftalık	1	yetenekli	1	kazak	1
hayran	1	meyve	1	kazanmak	1
hayranlık	1	dümen	1	kelebek	1
hey	1	eh	1	kırıışıklık	1
il	1	eskiden	1	kısıık	1
kirli	1	kurtulmak	1	kıvırcık	1
övgü	1	avcılık	1	kızcağız	1
özen	1	vadi	1	kızdırmak	1
şişman	1	ağırlık	1	kilit	1
tedavi	1	akıntı	1	kolsuz	1
teneke	1	bomboş	1	konsolosluk	1
yaka	1	çıkarmak	1	korkmak	1
yün	1	hareketsiz	1	korkulu	1
zeki	1	iki yüz	1	korkutmak	1
deniz	1	itibaren	1	korkutucu	1
dip	1	kalmak	1	koşmak	1
manzara	1	kırmak	1	kök	1
neyse	1	kumandan	1	kullanmak	1
bilgin	1	ters	1	kurabiye	1
dondurma	1	yarar	1	kurdeleli	1
çaba	1	yem	1	kurtarıcı	1
nokta	1	adil	1	kurtarma	1
öbür	1	affetmek	1	kurul	1
problem	1	asır	1	kuruluş	1
arap	1	bakma	1	kuzen	1
bir türlü	1	berbat	1	küçültücü	1
çoktan	1	çıplak	1	londra	1
düzlük	1	dinlenmek	1	malzeme	1
futbol	1	diz	1	meğerse	1
grip	1	dümdüz	1	mekanik	1
hayret	1	giyecek	1	memnun et-	1
hiddet	1	giyimli	1	mikroskop	1
kısaca	1	hareketli	1	millet meclisi	1
kilo	1	hüzünlü	1	milliyet	1
süpürge	1	ırmak	1	minnettar	1
yurt	1	ifade	1	minnettarlık	1
yükseklik	1	kapkaranlık	1	motive etmek	1
abartılı	1	masum	1	muayenehane	1
afiyet	1	öyleyse	1	muhtemelen	1
ahmak	1	sabahleyin	1	mumluk	1
akademi	1	sırıslıklam	1	mutlu olma	1
alçak gönüllü	1	ustalık	1	müzikli	1

amansız	1	uzuv	1	nasihat	1
amin	1	üzmek	1	ne demek	1
arpa	1	yıldız	1	nefessiz	1
artakalma	1	yürümek	1	okunaklı	1
askerlik	1	yüzlerce	1	olağandışı	1
aş	1	acıma	1	olay yeri	1
aşevi	1	aciz	1	oluşturmak	1
aşırı	1	adalet sarayı	1	onurlu	1
atasözü	1	adliye	1	ortam	1
bakım	1	af	1	oymak	1
beceri	1	affedici	1	oyuncakçı	1
beddua	1	ağaçlık	1	öfkelenmek	1
benzer	1	ağlayış	1	öksürük	1
bismillah	1	akraba olmak	1	ömür boyunca	1
bolluk	1	alacaklı	1	öneri	1
bostan	1	alçaklık	1	öpmek	1
bozgun	1	anlama	1	övünmek	1
cana yakın	1	aptallık	1	özenmek	1
camı gönülden	1	artma	1	özgü	1
çamur	1	asalet	1	özverili	1
çokluk	1	ay ışığı	1	palto	1
dam	1	ayrı	1	panik	1
damla	1	bağlamak	1	panter	1
darağacı	1	bağlanmak	1	papatya	1
denk	1	bakımsızlık	1	parlamenter	1
doğuş	1	başarılı olmak	1	pasta	1
dövüşçü	1	baştan	1	paylaşmak	1
eğitim	1	bayat	1	pek çok	1
esirlik	1	bayılmak	1	peron	1
ferman	1	bebeklik	1	piliç	1
futbolcu	1	bekar	1	plastik	1
gaflet	1	bekleme	1	pound	1
geçerli	1	belli olmak	1	poundluk	1
geçici	1	beraberlik	1	psikolojik	1
gitgide	1	beylik	1	raf	1
gözlük	1	bez	1	rahatsız etmek	1
gülistan	1	bırakma bir baştan diğer	1	rahatsızlık	1
günahkar	1	başta	1	reçel	1
hakan	1	birleşmek	1	ressam	1
haklılık	1	bolca	1	ruhlu	1
haksız	1	borazan	1	ruhsal	1
hayal kırıklığı	1	böylelikle	1	rusya	1
hesap	1	böylesi	1	sabahları	1
hıncahınç	1	bu sebeple	1	sabırlı	1
hırsızlık	1	bulabilmek	1	sabırlı olmak	1
hikmet	1	bulma	1	sağır	1
hisse	1	bundan böyle	1	sahip olmak	1
hitap	1	bundan dolayı	1	sakalsız	1
hoşbeş	1	cehennem	1	saksı	1

huylu	1	cesaret etmek	1	sapsarı	1
hüküm	1	coşku	1	sarılmak	1
iftar	1	çalışkanlık	1	saygısızlık etmek	1
iftira	1	çeşme	1	seçici	1
ikram	1	çocuğu olmak	1	seçim	1
ilim	1	çocuksuz	1	sence	1
inkarcı	1	çok geçmeden	1	sertçe	1
irfan	1	çözme	1	sığınmak	1
işsiz	1	çözümsüz	1	sıkışma	1
iyiliksever	1	dakikalık	1	sımsıcak	1
iz	1	davranma	1	sıvı	1
kahvehane	1	dedikodu yapma	1	sihirli	1
kaplan	1	defnetmek	1	silgi	1
karamsarlık	1	dek	1	sinyalizasyon	1
kargaşa	1	dekor	1	sirke	1
kaşık	1	delilik	1	sisli	1
katı	1	dışarı çıkmak	1	sivilce	1
kemik	1	dini	1	sivilceli	1
kendini					
beğenmişlik	1	doğal	1	sizce	1
kılık	1	dolaşma	1	soğumak	1
kıssa	1	domates	1	solgun	1
kıssadan hisse	1	donup kalmak	1	sorumluluk	1
kibir	1	dopdolu	1	soyadı	1
kin	1	dost olmak	1	suçsuz	1
klasik	1	durdurmak	1	sulu	1
koşu	1	duyma	1	susturmak	1
kul	1	duymak	1	sürece	1
kur	1	dümensiz	1	sürgün	1
kurtuluş	1	düpedüz	1	şakadan	1
lezzet	1	dürüstlük	1	şapkasız	1
mahşer	1	düş	1	şarkılı	1
mali	1	ekmek parası	1	şov	1
menfaat	1	ekmek teknesi	1	şşşt	1
misafirperverlik	1	elmas	1	şüpheci	1
muayene	1	emin olma	1	takım topluluk	1
muhterem	1	erkekçe	1	taklit	1
mülk	1	erkeklik	1	tanıdık	1
nadir	1	esas	1	tarihi	1
nakil	1	etkileme	1	taşıyıcı	1
naz	1	etkili	1	tatlıcı	1
nimet	1	ettirmek	1	tatsızlık	1
oran	1	ev sahibi	1	teker	1
ortaokul	1	falcı	1	tereddüt etmek	1
otlak	1	faydalı	1	tıraş	1
öz	1	fena	1	tırmanış	1
padişahlık	1	fiyat	1	tütiz	1
pars	1	gariplik	1	toplama	1
rab	1	gece yarısı	1	toplamak	1
razı	1	geçtikçe	1	tutarsız	1

sadaka	1	gelin	1	tüh	1
saklı	1	geri kafalı	1	tümsek	1
seher	1	getirmek	1	uçlu	1
serhat	1	geveze	1	uçuş	1
seyir	1	gezginci	1	ulaşma	1
siyaset	1	giysili	1	unutturmak	1
suskunluk	1	göğüs	1	utanç	1
şahitlik	1	gömmek	1	utanmazlık	1
şefkat	1	gömülü	1	uykusuz	1
tahmin	1	görünmeden	1	vaat	1
talih	1	götürme	1	veteriner	1
tamir	1	güçsüzleşmek	1	vuruş	1
tavsiye	1	güzelce	1	ya ya	1
tercih	1	hadi canım	1	yabancılık	1
terk	1	hamle	1	yağmak	1
tıpkı	1	hantal	1	yağmurlu	1
tokat	1	hasret	1	yağmurluk	1
ulu	1	hata etmek	1	yakın akraba	1
upuzun	1	hatıra	1	yalan söylemek	1
uzun lafın kıyası	1	hayal dolu	1	yapabilmek	1
ümitsizlik	1	hazırlama	1	yapayalnız	1
üşengeç	1	herif	1	yarabbi	1
vefat	1	hesap defteri	1	yaralamak	1
veliaht	1	heyet	1	yaralanma	1
vergi	1	hissedebilmek	1	yardım istemek	1
yakınlık	1	hissetmek	1	yardımcı olmak	1
yalancılık	1	içmek	1	yarınki	1
yas	1	içten	1	yarışçı	1
yemyeşil	1	idam et-	1	yasa	1
yiğitlik	1	ilgilenmek	1	yaş (gözyaşı)	1
zahmet	1	inandırmak	1	yazlık (ev)	1
ziyaretçi	1	inanmak	1	yedi yüz	1
Toplam	8	inci kolye	1	yetişkin	1
		inlemek	1	yetkili	1
		isteme	1	yıl dönümü	1
		iştah	1	yorucu	1
		iştahlı	1	yumruk	1
		iyileştirme	1	yurtsever	1
		kabalık	1	yüzbaşı	1
		kabir	1	yüzük	1
		kabul ettirmek	1	zeka	1
		kalpten	1	zifiri	1
		kamufle	1	zorlama	1
		kanatlı	1	Toplam	9
		kanca	1		
		kaos	1		
		kararlı	1		
		kariş	1		

karışım	1
karşılaşma	1
karşılık	1
karşılıklı	1
katırcı	1
kaval	1
kavuşma	1
kavuşturmak	1
kaybetme	1
keder	1
kesmek	1
keyif	1
keyifli	1
kiler	1
komutansız	1
konfor	1
kont	1
konum	1
korkma	1
korsan	1
koruma	1
korumasız	1
koşma	1
koymak	1
kölelik	1
kömür	1
kötüleşme	1
kuklacı	1
kullanma	1
kurnaz	1
kuruş	1
kültürsüz	1
kümes	1
küresiz	1
maaş	1
madalya	1
madalyon	1
mademki	1
matara	1
mektuplaşma	1
meşe	1
metanetli	1
mide	1
miğferli	1
morluk	1
ne zaman	1
nöbetçi	1
ondan	1
organ	1

önem vermek	1
örtülü	1
ötmek	1
palyaçoluk	1
patates	1
pelerinlik	1
personel	1
rahatlatmak	1
rezalet	1
rezil	1
roman	1
sabırsızlık	1
sadakat	1
sakinleştirmek	1
salkım	1
sanmak	1
sapan	1
satın alma	1
satma	1
savaş meydanı	1
savaşma	1
savaşmak	1
saygın	1
saygısızlık	1
semer	1
sensiz	1
sensizlik	1
sersem	1
servet	1
sevgilisiz	1
sevinmek	1
sevme	1
seyislik	1
sırık	1
silme	1
simgelemek	1
sohbet etmek	1
sorma	1
sorumlu	1
sorunlu	1
soy	1
sözlü	1
su kuyusu	1
suratlı	1
susuz	1
susuzluk	1
sünnet	1
şahin	1
şahit olmak	1

şanssızlık	1
şaşı	1
şaşırtma	1
şiddet	1
şikayet	1
şikayetçi	1
şişko	1
taaa	1
takılı	1
talihsiz	1
talihsizlik	1
talip	1
tanınmak	1
tanrısız	1
tatmak	1
tedavi etmek	1
tehdit	1
teklif etmek	1
tekrarlama	1
tekrarlamak	1
temizlikçi	1
ten	1
terbiyesiz	1
tercih etmek	1
teslim etmek	1
teslim olmak	1
ticaret yapma	1
toplanma	1
tükürük	1
uçurum	1
uğraşma	1
umur	1
unutma	1
ustaca	1
uyandırma	1
uyanık	1
üzülmek	1
üzüm	1
vazgeçmek	1
vurma	1
yağlı	1
yakışıklılık	1
yaklaşma	1
yakma	1
yalnızlık	1
yasak	1
yayılma	1
yaz tatili	1
yemek masası	1

yetişme	1
yorum	1
yöneticilik	1
yönetim	1
yuva	1
zararsız	1
zayıflama	1
zayıflamak	1
ziyafet	1
	310
Toplam	6

Tablo 5'e göre farklı seviyelerdeki okuma kitaplarında yer alan sözcükler incelendiğinde temel seviyede daha çok günlük hayatta daha sık kullanılan sözcüklerin olduğu görülmektedir. Orta ve ileri seviyelerde kullanılan sözcükler ise okuma kitaplarının temalarını da yansıtacak şekildedir.

Temel seviyede sıklıkla kullanılan sözcüklerin “cami, kapı” gibi basit sözcükler; “ben, bu” gibi zamirler; “güzel, büyük” gibi sıfatlar; “ve, da” gibi bağlaçlar olduğu görülmektedir. Ayrıca temel seviyede “kadar” gibi edat ve “diye” gibi zarf türünde kullanımlar da bulunmaktadır. Orta seviye okuma kitaplarında önceki seviyeden farklı ve yeni olarak sıklıkla kullanılan sözcüklerin “ne yazık ki, doğru, yüzünden, elbette” gibi bağlaç, edat ve zarf türünde ve “mutluluk, büyücü” gibi türemiş sözcükler olduğu görülmektedir. İleri seviye okuma kitaplarında “kaptan, güverte, basınç, kabin” gibi günlük hayatta çok sık kullanılmayan okuma kitaplarının temasıyla da ilişkili olan sözcüklerin daha sık kullanıldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yabancı dil öğretiminde sözcük sıklık çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. “Dil öğretim sürecinde hedef kelimelerin neler olduğunun belirlenmesinde, hangi dil seviyesinde hangi kelimelerin öğretileceğinin seçilmesinde kelime sıklık çalışmalarının verilerinden yararlanılmaktadır.” (Göçen, Şen ve Duman, 2020, s. 66). Yapılan sözcük sıklığı çalışmasında yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında kullanılan isim türünde sözcüklerin neler olduğunu, hangi sıklıkla kullanıldığını ve sözcüklerin dil seviyelerine nasıl dağıldığını ortaya konmak amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarında yer alan isim türündeki sözcüklerin toplam ve farklı kullanım sayıları incelenmiştir. Buna göre okuma kitaplarında toplam ve farklı sözcük sayısının en fazla olduğu seviyelerin B1, B2 ve C1 seviyeleri olduğu görülmektedir. Bunda Türkçeyi orta ve ileri seviyelerde öğrenenlerin dil kullanım alanlarının daha geniş olması, bu seviyelerde öğrenenlerin sözcük dağarcıklarının da daha gelişmiş olmasının etkisi bulunmaktadır. Okuma kitaplarında yer alan toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranı incelendiğinde ise toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanımına daha çok yer veren okuma kitaplarının A1 ve A2 olmak üzere temel seviye kitapları olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrenenlere temel seviyede ilk olarak isim türünde ve sıklıkla kullanılan sözcüklerin öğretilmesi gösterilebilir. İkinci bir sebep olarak temel seviyede daha çok basit yapıdaki sözcüklerin öğretiliyor olması; orta ve ileri seviyelerde kullanılan isim türündeki sözcüklerin ise daha çok kalıplaşmış ifadelerin içerisinde yer alıyor olması ve kalıplaşmış ifadelerin araştırma kapsamına dâhil edilmemiş olması belirtilebilir. Göçen, Şen ve Duman (2020, s. 67) incelemiş oldukları okuma kitaplarında isim türündeki toplam ve farklı sözcük sayısının en yüksek olduğu seviyeyi A1-A2 olarak tespit etmişlerdir. Bu farklılık okuma kitaplarının sayfa sayısı ya da temalarıyla ilişkili olsa da yine de temel seviyede isim türündeki sözcüklerin önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarında yer alan isim türündeki sözcüklerin neler olduğu incelenmiştir. A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere her bir dil seviyesine yönelik okuma kitaplarında en sık kullanılan sözcükler incelendiğinde sözcüklerin “bir, ve, bu, de, o, ben, çok, ml, ile” gibi sözcükler olduğu görülmektedir. Göçen, Şen ve Duman'ın (2020, s. 67) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sözcüklerin Göz'ün (2003) ortaya koyduğu yazılı Türkçenin en sık kullanılan sözcüklerinden olduğu görülmektedir. Bu sözcükler yapışkan sözcükler olması (Stahl ve Nagy 2005'ten aktaran Yıldız ve diğerleri, 2008, s. 321) sebebiyle de en sık kullanılan sözcükler arasında yer almaktadır. Ayrıca okuma kitaplarında sıklıkla kullanılan sözcükler incelendiğinde kitapların temasıyla ilgili sözcüklerin de sıklıkla kullanılan sözcükler olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarında hangi sözcüklerin yer aldığı incelenmesi sürecinde, okuma kitaplarında yer alan ancak yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında bulunmayan sözcüklerin de var olduğu tespit edilmiştir. İncelenen okuma kitaplarında yer alan “*abajur, ahiret, ahmak, ahtapot, akbaba, amansız, ananas, aşevi, boğuk, bostan, bozgun, bölük, cambaz, çaylak, çehre, darağacı, defne, derman, ekvator, fersah, fetva, gafllet, gardiyan, girdap, gövde, gülistan, gülle, hamal, hokka, irfan, kalas, kamara, kamarot, karaca, kelle, kiremit, koltuk değneği, koşucu, kömürcü, küpeşte, mercan, mert, mürettebat, otlak, paspas, rızık, sandal, sefa, sincap, süveter, şimşek, tabur, tuhafiyeye, tutuklu, yaban gülü, yırtıcı, zifiri*” sözcüklerinin Göçen’in (2016) çalışmasında incelediği İstanbul, Gazi ve Hitit yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir. Bu bağlamda incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının sözcük dağarcıklarını zenginleştirme konusunda öğrenenlere fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe okuma kitaplarında üçüncü olarak her bir dil seviyesinde ilk ve yeni olarak kullanılan sözcüklerin sayısı tespit edilmiştir. Bu kapsamda B1 seviyesi okuma kitaplarında önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak daha çok sayıda farklı sözcüğün kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçta B1 seviyesinin dil öğretiminde bir eşik olarak sayılmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Önceki seviyelerden farklı ve yeni olarak kullanılan toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının ise C1 seviyesinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçta C1 seviyesinin yabancı dil kullanım alanı açısından en kapsamlı seviye olmasının ve öğrenenlerin sözcük dağarcıklarının en zengin seviyede olmasının etkisi bulunmaktadır. Göçen, Şen ve Duman’ın (2020, s. 67) incelemiş oldukları okuma kitaplarında da toplam yeni sözcükler içinde farklı yeni sözcük kullanım oranının en yüksek olduğu kitaplar B2-C1 seviyesi okuma kitaplarıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında son olarak her bir dil seviyesinde farklı ve yeni olarak kullanılan sözcüklerin neler olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda temel seviyede daha çok basit yapıda sözcükler ve zamir, sıfat, bağlaç, edat ve zarf türünde sıklıkla kullanılan sözcüklerin bulunduğu; orta seviyede türemiş yapıda sözcüklerle birlikte bağlaç, edat ve zarf türünde sözcük kullanımının olduğu ve ileri seviyede günlük hayatta çok rastlanmayan ve okuma kitaplarının temasıyla ilgili olan sözcüklerin daha sık olarak kullanılmış olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuç Göçen, Şen ve Duman’ın (2020, s. 68) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında incelenen okuma kitaplarında birleşik sözcük kullanımına ise daha az yer verdiği görülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın sınırlı örneklemini içeriyor olması ve çalışmada yalnızca isim soylu sözcüklerin incelenmiş olması, çalışma sonucunda sınırlı bir sözcük listesinin sunulmasına neden olmaktadır. Ancak çalışma, isim türündeki sözcüklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hedefleyen bir okuma setinde dil seviyelerine nasıl dağıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmada, her bir sözcüğün *ilk defa* ve *yeni* olarak geçtiği dil seviyesi tespit edilmiştir. Bir metinde bir sözcüğün kullanılıyor olması, o sözcüğün o metnin bulunduğu dil seviyesinde öğretiminin ya da tekrarının hedeflendiğini düşündürmektedir. Bu düşünceyle sözcüklerin ilk defa kullanıldığı dil seviyesinin tespiti önemlidir. Örneğin “*uzay*” sözcüğü hem okuma kitaplarında hem ders kitaplarında ilk defa ileri seviye metinlerinde kullanılıyorsa bu sözcüğün ileri seviyede öğretilmesi hedeflenen bir sözcük olduğu düşünülebilir. Elbette bu düşüncenin geçerli olması için sözcüklerin yaygınlıkları da önemlidir. Sözcüklerin sık kullanımlarının tespitinin ardından yaygın kullanımları da incelenmelidir. Bu bağlamda bu çalışmaya benzer çalışmaların farklı okuma kitapları, ders kitapları ve öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatımları üzerinde yapılmış olması ve elde edilen verilerin birleştirilmesi hem seviyelere yönelik sözcük listelerinin oluşturulmasına hem de seviyelere yönelik sözcük türleri listelerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Sözcük listelerinin geçerli ve güvenilir olması için örneklemin büyümesi, sözcüklerin sıklıklarıyla birlikte yaygınlıklarının incelenmesi ve her bir seviyede ilk ve yeni olarak kullanılan sözcüklerden yaygınlığın 2 ve daha fazla olduğu sözcüklerin seçimi gibi çalışmalar yapılabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders ve okuma materyalleri de bu listelere göre hazırlandığında öğretim sürecinde ve materyallerin hazırlanmasında arasında bir birlik de oluşabilecektir.

Yapılan sıklık çalışmalarının yaygınlaştırılması için bu çalışmayla benzer çalışmaların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarındaki yer alan fiiller, ikilemeler, deyimler ve atasözleri üzerinde yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013) Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 Düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boylu, E., & Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B., & Çelebi, M. (2020). Yabancılar için türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(105), 146-172.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N., & Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., Şen, B., & Duman, S. F. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 46-73.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011) *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. (2005) *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vandewalle, J. (1999). Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 82.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

6. EXTENDED ABSTRACT

In vocabulary teaching, it is important to identify the words to be taught, when to teach these and the amount of words to be taught. As Açık (2013) highlights, vocabulary teaching should answer the following questions: how

much vocabulary and which words should be taught at which level, how many new words should be covered in a lesson, how many words should learners use to make sentences at their levels, and how many words should learners use to compose texts? One of the significant principles of language teaching is selecting the most frequently used words as the target vocabulary. Several researchers have also indicated that the most frequent and extensive words should be in the focus. (Açık, 2013; Demirel, 2012; Güzel & Barın, 2013; Vandewalle, 1999).

Vardar (2002) defines word frequency as the number of occurrences of a single unit within a text or speech. According to Aksan (1998), word frequency is using a word more or less frequently compared to other words in the language. Word frequency studies provide deductions about which words to be taught to which age groups and at which level. Such studies started to be conducted long ago in other languages whereas they are quite new for Turkish language. There are a number of studies conducted on Turkish as a foreign language (TFL). These studies mostly focus on course books. The frequently used words have been identified and some recommendations on which words to be taught at which level have been offered in these studies. Apart from these, few studies have been conducted on the words found in graded readers for foreigners and their frequency of use, and these have been implemented quite recently (Göçen, Gökmen, Şahin & Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş & Darıma, 2020; Göçen, Şen & Duman, 2020). However, reading books and graded readers enable learners to acquire new vocabulary items coincidentally. Graded readers provide good examples of frequently used words for learners of TFL. In addition, learners may encounter the previously learnt words in graded readers again and again. Repetition is important to learn new vocabulary items and graded readers provide ample opportunities for this. In this sense, graded readers are as important as other teaching materials in teaching TFL. An investigation of graded readers will reveal the frequently used target vocabulary items that learners might encounter.

This study aims to analyze the words found in Turkish graded for foreigners at the levels of A1, A2, B1, B2 and C1. For an in-depth analysis, the study has been limited to nouns only. The reason nouns have been studied is that teaching vocabulary in foreign language education starts with teaching and learning nouns. The nouns found in Turkish graded readers for foreigners is the problem of the present research and the research questions are:

1. What are the numbers of nouns in total and different nouns in Turkish graded readers for foreigners?
2. What are the nouns in Turkish graded readers for foreigners?
3. What are the numbers of both different and new nouns used at each level of Turkish graded readers for foreigners?
4. What are the different and new nouns used at each level of Turkish graded readers for foreigners?

First, the numbers of total and different noun used in TFL graded readers were analyzed within the scope of the study that employs document analysis. This revealed that the numbers of total and different nouns are the highest at B1, B2 and C1 level graded readers. This is related to the fact that learners at these levels can use the language in a wider scope, and therefore they have a wider vocabulary knowledge. The number of different words used within the total number of words was also analyzed, and this revealed that A1 and A2 level graded readers had the highest number of different words. The reason might be that learners are taught nouns and the most frequent words at beginner levels. Another reason might be that words with simple structures are taught at early levels, nouns taught at intermediate and advanced levels are mostly the ones encountered in fixed phrases and these are not included in the study.

Secondly, the nouns in TFL graded readers were found out. The most frequently used nouns at all levels are “bir, ve, bu, de, o, ben, çok, mI, ile”. These were also found as the most frequently used words in Göz’s (2003) study. These words are used with high frequency since they are “sticky words” or “glue words”.

Thirdly, the number of words that are used for the first time at each level was revealed. The graded readers in B1 have more words that are used for the first time and not found at preceding levels compared to all levels. This is probably because this level is considered as a threshold in foreign language learning. The proportion of different words to the total number of words that are used at a level for the first time is highest in C1. This might be because this level incorporates the widest range of language use and learners at this level have the widest vocabulary knowledge.

Finally, the different and new words used at each level were identified. At beginner levels, there are mostly words with simple structures, and pronouns, adjectives, conjunctions, postpositions and adverbs were used with high frequency. At intermediate level, derivatives, conjunctions, postpositions and adverbs are used frequently. As for the advanced levels, the words that are not encountered frequently in daily life and the ones closely related to the themes of graded readers were frequently used. The graded readers analyzed for this study did not have many compound words.



TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ALGISAL DİL BECERİLERİNE YÖNELİK YAPILAN UYGULAMALAR VE YAŞANAN SORUNLAR¹

Gökçen GÖÇEN²

Özet

Türkçe eğitiminin temel amacı dil bilgisi ve sözcük bilgisi aracılığıyla öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu beceriler içinde dinleme ve okuma becerilerini ifade eden algısal dil becerileri, konuşma ve yazma becerilerini ifade eden üretimsel dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Öğrenciler dinleme ve okuma yoluyla ne kadar çok sözcük öğrenirlerse ve dilin doğru, güzel kullanım örneklerini görürlerse konuşma ve yazma becerilerini o kadar etkili kullanabilirler. Bu anlamda eğitim öğretim ortamlarında algısal dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamalar önemlidir. Bu uygulamaların bilinmesi, eğitimde iyi örneklerin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı gibi aynı zamanda varsa eksik uygulamaları da ortaya çıkaracaktır. Ayrıca algısal dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde yaşanan sorunların farkına varılması da sorunların ortadan kaldırılabilmesi ve öğretim ortamlarının iyileştirilebilmesi için bir gerekliliktir. Bu önem ve gereklilikle çalışmada sınıf öğretmenlerinin algısal dil becerilerine yönelik sınıf ortamında yaptıkları uygulamaları ve yaşadıkları sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir durum çalışması olan araştırmada veriler, öğretmenlerden açık uçlu bir form yardımıyla toplanmıştır. Yapılan içerik analizinin sonucunda öğretmenlerin okuma becerisinin eğitime yönelik daha fazla ve daha farklı sayıda uygulama ile sorun dile getirdikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi; algısal dil becerileri; dinleme becerisi; okuma becerisi

THE IMPLEMENTATIONS AND PROBLEMS REGARDING RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH

Abstract

The initial aim of Turkish education is to enable students to use their listening, reading, speaking and writing skills effectively through grammar and vocabulary. Among these skills, receptive language skills, which are listening and reading skills, form the basis of productive ones that represent speaking and writing skills. The more vocabulary students learn through listening and reading, and the more accurate examples of language use they encounter, the more they will improve their speaking and writing skills. In this sense, practices aimed at gaining receptive language skills in educational environments are important. Being informed of these practices will contribute to the dissemination of good examples in education as well as revealing ignored implementations, if any. In addition, realizing the problems experienced during the acquisition of receptive language skills is necessary to eliminate the problems and improve the teaching environment. With this importance and necessity, this study intends to reveal the practices focusing on receptive skills and related problems faced by elementary school teachers in the classroom. The data for this case study were collected from the teacher through an open-ended form. The content analysis revealed that the variety and the number of problems that teachers expressed regarding teaching reading skills were more than the others.

Keywords: Teaching Turkish; perceptive language skills; listening skills; reading skills

¹ Bu çalışma, FSMVU Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (9-10 Mayıs 2020) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggoecen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 64-77.

1. GİRİŞ

Ana dili eğitiminin amacı, dil bilgisi ve sözcük bilgisi aracılığıyla öğrencilerin anlamaya ve anlatmaya ilişkin dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerileri içinde dinleme ve okuma algısal dil becerileri olarak kabul edilirken konuşma ve yazma üretimsel dil becerileri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin algısal dil becerilerinin gelişmiş olması, üretimsel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için önemlidir. Öğrenciler dinleme ve okuma becerileriyle dil kullanımının iyi örneklerini fark etmekte, sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektedirler. Böylece kendilerini sözlü ve yazılı olarak daha doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmektedirler. Dinleme becerisi, ilk kazanılan dil becerisidir. Bilinçli bir şekilde yapılmasıyla ve zihinsel bir süreç olmasıyla “işitme”den ayrılan dinleme becerisi, anlatıcıdan gelen mesajları anlama, yorumlama çabasıdır ve iletişimin de vazgeçilmez bir unsurudur (Calp, 2007; Doğan, 2010). Yapılan araştırmalar dinleme becerisinin etkinliklerle geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Epçaçan, 2013, s. 343). Okuma becerisi ise önceden belirlenmiş kurallara uygun olarak yazılı ve basılı işaretleri sesli ya da sessiz olarak çözme; metin aracılığıyla iletilmek isteneni anlama, yorumlama ve değerlendirme; fiziksel ve zihinsel bir eylem olarak tanımlanabilir (Akyol, 2005; Arıcı, 2012; Karatay, 2009). Bununla birlikte günümüzde görsel okuma, ekran okuma, hiper-okuma (Elkatmış, 2015; Güneş, 2016; Maden ve Altunbay, 2016) gibi okumalara başvurmak; anlama çalışmalarını yürüten ana malzeme ve temel araç olan metni (Baş, 2003; Güneş, 2013) öğrenmek yerine metinle öğrenmek (Güneş, 2009; Güneş, 2013); beceri öğretimiyle birlikte öğrencilerin de öğrenmenin bilincinde olduğu ve sorumluluk aldığı strateji öğretimi yapmak (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğlu, Karagöz ve Yücelşen, 2018, s. 482) gibi yeni yaklaşımlar, dinleme ve okuma becerilerine yeni anlamlar yüklemektedir. Tüm bu gelişmeler, sınıf içi ortamlarda gerçekleştirilen ana dili eğitimi uygulamalarının da geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Sınıf içinde yapılan uygulamaların öğrencileri, günümüz şartlarına ve geleceğe hazırlar nitelikte olması beklenmektedir.

Bu bağlamda dinleme ve okuma becerilerine yönelik sınıf içinde yapılan uygulamaları tespit etmek, bu becerilere yönelik güncel etkinliklerin fark edilmesi ve yaygınlaştırılması açısından bir ihtiyaçtır. Ayrıca tespit çalışmasıyla ilgili alanda var olan eksiklikler de ortaya konmuş olacaktır. Bu da sınıf ortamlarının ve öğretmenlerin hangi konularda geliştirilmesi gerektiğine yönelik araştırmacılara fikir verecektir. Alanyazında öğretmenlerin dinleme ve okuma becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalarının neler olduğuna yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014; Çarkıt, 2018; Çaylı ve Göçer, 2016; Göçer ve Çaylı, 2019; Karabay, 2014; Maden ve Maden, 2018; Sevim ve Kaya, 2016). Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle ortaokul düzeyinde ve Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde dinleme ve okuma becerilerine yönelik uygulamaların tespit edilmesine yönelik daha az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda algısal dil becerileri bir bütün olarak ele alınmamış; çalışmalarda daha çok okuma becerisine yönelik uygulamaların neler olduğu incelenmiştir. Bu anlamda algısal dil becerilerinin bir bütün olarak kazandırılmasına yönelik ilkökul düzeyinde yapılan uygulamaların tespit edilmesi ihtiyacı hissedilmiştir.

Türkçe eğitimiyle ilgili bir başka ihtiyaç da sınıf ortamlarında yaşanan sorunların tespit edilmesidir. Genel olarak Türkçenin öğretimine yönelik, özel olarak algısal dil becerilerine yönelik olarak Okur ve Göçer’in (2019, s. 237) belirttiği gibi “Ancak bu sorunların fark edilmesiyle yenilikler, doğru uygulamalar, güncel eğilimler de izlenebilecektir.”. Böylece eğitim öğretim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilecektir. Alanyazında okuma ve dinleme becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesine yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir (Demir ve İzci, 2015; Gün, 2012; Uygun ve Katrancı, 2013). Bu çalışmaların da genellikle ortaokul düzeyinde ve genellikle okuma becerisinin eğitimi konusunda yaşanan sorunlar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Algısal dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde ilkökul düzeyinde sınıf ortamında yaşanan sorunları da ortaya koyan bir çalışmanın yapılması ihtiyacı hissedilmiştir.

Sözü edilen gereklilik, önem ve ihtiyaçlar temelinde çalışmada “Algısal dil becerilerine ilişkin sınıf içinde yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar nelerdir?” sorusundan hareketle sınıf öğretmenlerinin algısal dil becerilerine

ilişkin sınıf içi uygulamalarını ve sınıf içinde yaşadıkları sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada, aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Öğretmenlerin dinleme becerisiyle ilgili sınıf içi uygulamaları nelerdir?
- Öğretmenlerin okuma becerisiyle ilgili sınıf içi uygulamaları nelerdir?
- Öğretmenlerin dinleme becerisiyle ilgili sınıf içinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin okuma becerisiyle ilgili sınıf içinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yapılan çalışmanın algısal dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde, sınıf içindeki uygulamaların ve sorunların fark edilmesi konusunda sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algısal dil becerilerine ilişkin sınıf içi uygulamalarını ve sınıf içinde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlayan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlendiği ve incelendiği; duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel araştırma desenidir (Creswell, 2007; Merriam, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada, algısal dil becerileri olarak tanımlanan dinleme ve okuma becerilerinin eğitiminin ilkokullarda nasıl uygulandığını ve hangi sorunlarla karşılaşıldığını ortaya konmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana (1), Batman (2), Denizli (1), İstanbul (20), Kocaeli (1), Mardin (1), Mersin (1), Sakarya (9), Şanlıurfa (1) illerinin özel okullarında ve devlet okullarında görev yapan toplam 37 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hizmet yılı ve cinsiyet özellikleri şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Hizmet Yılı	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
1-5 Yıl		6	6
6-10 Yıl	1	3	4
11-15 Yıl	1	7	8
16-20 Yıl	1	7	8
21-24 Yıl	2	2	4
25-30 Yıl	2	2	4
31-33 Yıl		3	3
Toplam	7	30	37

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu meslekî deneyimleri 2 ile 33 yıl arasında değişen sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, dinleme ve okuma becerisine ilişkin sınıf içinde yapılan uygulamaları ve sorunları ölçmek amacıyla hazırlanan açık uçlu soruların bulunduğu bir form yardımıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, katılımcıların Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmasıyla ve görüşlerinin belirtilmesiyle birlikte Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Veriler üzerinde yapılan içerik analizinin sonucunda araştırma sorularıyla ilişkili olarak temalar oluşturulmuştur. Ortaya konan temalar, iki alan uzmanıyla paylaşılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında dinleme ve okuma becerisinin eğitime ilişkin uygulamalara ve bu becerilerin eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin oluşturulan temaların ve temaları altında yer alan verilerin kullanılan programın “Pivot Table” özelliğiyle sıklıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar hâline getirilip yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamalar ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları uygulamalara yönelik temalar bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamaları

Sınıf İçi Uygulamalar	f
Dinleme çalışmaları	27
Dinlemeyi destekleme çalışmaları	21
Konuşma çalışmaları	18
Ölçüt belirleme ve uyma	15
Değerlendirme çalışmaları	11
İzleme çalışmaları	4
Okuma çalışmaları	4
Yazma çalışmaları	1
Toplam	101

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik sınıf içinde sıklıkla yaptıkları çalışmalar dinleme çalışmaları, dinlemeyi destekleme çalışmaları ve konuşma çalışmalarıdır.

Öğretmenlerin ilgili temalar altında yaptıklarını belirttikleri uygulamalar ise detaylandırılarak bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının Detaylandırılması

Sınıf İçi Uygulamalar	f
Değerlendirme çalışmaları	11
Anlama çalışmaları	8
Akran değerlendirme yapma	2
Öz değerlendirme yapma	1
Dinleme çalışmaları	27
Sesli metin dinleme	9
Ses seviyesini değiştirme	6
Ritim/Ezgi tekrarı yapma	3
Şarkı dinleme	3
Yönergelere uyma	2
Birbirini dinleme	1
Dinlenenleri çizerek canlandırma	1
Grup çalışması yapma	1
Sayı sayma çalışması yapma	1
Dinlemeyi destekleme çalışmaları	21
Dikkat çekme	5
Dinlemenin önemini vurgulama	3
Model olma	3
Duymak ve dinlemek arasındaki farkı hatırlama çalışması	2
Empati yapma	2
Görsel kullanma	2
Göz teması kurma çalışmaları	2
Merak uyandırma	1
Velilere etkili dinleme konusunda tavsiyede bulunma	1
İzleme çalışmaları	4
Film izleme	3
Video izleme	1
Konuşma çalışmaları	18
Masal/öykü anlatma	3
Çember saati	2
Sunum yapma	2

Şarkı söyleme	2
Anı anlatma	1
Diyalog kurma çalışmaları	1
Düşüncelerini belirtme	1
Fıkra anlatma	1
Müzik yapma	1
Özetleme	1
Sesli kitap okuma	1
Söz alarak konuşma	1
Tekerleme söyleme	1
Okuma çalışmaları	4
Kitap okuma	3
Şiir okuma	1
Ölçüt belirleme ve uyma	15
Dinleme kriterleri belirleme/hatırlama	7
Eşit söz hakkı verme	3
El kaldırma hareketini uygulama	2
Diğerlerinin dinlemesi için susup bekleme	1
Komut kullanma	1
Ses seviyesi kriteri koyma	1
Yazma çalışmaları	1
Not alma	1
Toplam	101

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sıklıkla "değerlendirme çalışmaları" kapsamında anlama çalışmalarına ve akran değerlendirmesine; "dinleme çalışmaları" kapsamında sesli metin dinlemeye ve ses seviyesini değiştirmeye; "dinlemeyi destekleme çalışmaları" kapsamında dikkat çekmeye, dinlemenin önemini vurgulamaya ve rol model olmaya; "izleme çalışmaları" kapsamında film izlemeye; "konuşma çalışmaları" kapsamında masal/öykü anlatmaya, çember saatine, sunum yapmaya; "okuma çalışmaları" kapsamında kitap okumaya; "ölçüt belirleme ve uyma" kapsamında dinleme kriterleri belirlemeye, eşit söz hakkı vermeye; el kaldırma hareketini uygulamaya ve "yazma çalışmaları" kapsamında not almaya yer vermektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bazı yönergeleri sadece sözel olarak verip çalışmayı tamamlamalarını bekliyorum. Çember saatlerinde öğrencilerin birbirini dinlemeleri için fırsatlar veriyorum." (Ö5)

"Çocuklar merak ettikleri dinlerler. O yüzden merak uyandırmak gerekir." (Ö7)

"Sınıfla birlikte dinleme kriterleri belirliyoruz. Bu kriterlere uyup uymama konusunda her öğrenciyi birlikte değerlendiriyoruz." (Ö10)

"Dersi duraklatarak dinlediği bölümden kısa notlar çıkarmasını veya son paragrafı özetle anlatmasını istiyorum." (Ö18)

"Sınıfımda dinleme kurallarını anlatıp onlara ilgilerini çeken bir konuda kitap okurum ya da film izletirim." (Ö22)

"Dinlemenin önemini vurguluyor, empati çalışmaları yapıyoruz. Dinleme ve anlama arasındaki ilişkiyi keşfediyoruz." (Ö37)

3.2. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamalar ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları uygulamalara yönelik temalar bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamaları

Sınıf İçi Uygulamalar	f
Okuma etkinlikleri ve uygulamaları	35
Okumayı destekleme çalışmaları	32
Okuma tekniklerinden yararlanma	25

Değerlendirme çalışmaları	12
Metin okuma	10
Ölçüt belirleme ve uyma	2
Toplam	116

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıf içinde sıklıkla okuma becerisine yönelik okuma etkinlikleri ve uygulamalarına, okumayı destekleme çalışmalarına ve okuma tekniklerinden yararlanmaya yer vermektedir.

Öğretmenlerin ilgili temalar altında yaptıklarını belirttikleri uygulamalar ise detaylandırılarak bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının Detaylandırılması

Sınıf İçi Uygulamalar	<i>f</i>
Değerlendirme çalışmaları	12
Akran değerlendirmesi	3
Öğretmen değerlendirmesi	2
Öz değerlendirme	2
Geri bildirim verme	1
Okuma hızını tespit etme	1
Okuma listesini takip etme	1
Okuyucunun sesini kaydetme	1
Sınıfın okuma grafiğini çıkarma	1
Metin okuma	10
Görsel okuma	2
Kitap okuma	2
Araştırma okuma	1
Fıkra okuma	1
Karikatür okuma	1
Marş okuma	1
Şarkı okuma	1
Tekerleme okuma/ezberleme	1
Okuma etkinlikleri ve uygulamaları	35
Okuma saati	5
Okuma çemberi	4
Anlama çalışmaları	3
Drama yapma	3
Günün okuyucusu	3
Her gün 20 dakika okuma	2
Metni/kitabı anlatma	2
Metni/kitabı resmetme	2
Okuma yarışı	2
Dur devam et	1
Hikâye saati	1
Kelime yakalamaca	1
Kitaplığı zenginleştirme	1
Metinle ilgili farklı hikâyeler yazma	1
Okunan kitabın yazarını davet etme	1
Ses farkındalığı	1
Sınıf kitaplığı oluşturma	1
Şifreli okuma	1
Okuma tekniklerinden yararlanma	25
Sesli okuma	6
Serbest okuma	3
Paylaşarak okuma	2
Yapboz okuma	2
Araştırarak okuma	1
Dijital okuma	1
Dramatize ederek okuma	1

El çırparak okuma	1
Fısıltıyla okuma	1
Grup olarak okuma	1
Güdümlü okuma	1
Koro hâlinde okuma	1
Müzik eşliğinde okuma	1
Sessiz okuma	1
Sıralı okuma	1
Yankılayıcı okuma	1
Okumayı destekleme çalışmaları	32
İlgi çekici metin düzenlemek/seçmek	6
Ödüllendirme	4
Veli desteği alma	4
Birlikte okuma	3
Birlikte kütüphaneye gitme	2
Kitap okuma hedefi belirleme	2
Okumaya özendirme	2
Belge verme	1
Diğer derslerle ilişkilendirme	1
Eve kitap okuma ödevi verme	1
Kitap tanııtma	1
Kitapla ilgili materyal kullanma/gösterme	1
Motive etme	1
Okuma hızını arttırıcı çalışmalar yapmak	1
Öğretmenin kitap okuyarak model olması	1
Yazar tanııtma	1
Ölçüt belirleme ve uyma	2
Sesli okuma kriteri belirleme	1
Sessiz okuma kriteri belirleme	1
Toplam	116

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sıklıkla "değerlendirme çalışmaları" kapsamında akran değerlendirmesine, öğretmen değerlendirmesine ve öz değerlendirmeye; "metin okuma" kapsamında görsel okumaya ve kitap okumaya; "okuma etkinlikleri ve uygulamaları" kapsamında okuma saatine, okuma çemberine, anlama çalışmalarına, drama yapmaya ve günün okuyucusunu seçmeye; "okuma tekniklerinden yararlanma" kapsamında sesli okumaya, sessiz okumaya, paylaşarak okumaya ve yapboz okumaya; "okumayı destekleme çalışmaları" kapsamında ilgi çekici metin düzenlemeye/seçmeye, ödüllendirmeye, veli desteği almaya, birlikte okumaya, birlikte kütüphaneye gitmeye; "ölçüt belirleme ve uyma" kapsamında sesli ve sessiz okuma kriteri belirleme uygulamalarına yer vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Okul dışında her gün 20 dakika okuma yapmalarını bekliyorum. Türkçe derslerinin çoğunu bir kitabı okuyup sonrasında değerlendirerek tamamlıyorum. Okunan kitapların içine daha çok girmeye çalışarak kitabı hissetmelerini ve sevmelerini sağlamaya çalışıyorum." (Ö5)

"Evde yaptığı okumaları takip ederek velilerle işbirliği yapmak gözetmek." (Ö11)

"Okuma çemberi ve sık sık birlikte kütüphane kullanımı yapıyorum." (Ö17)

"Sevecekleri hikaye gruplarına göre kitap setleri alıyoruz ve her öğrenci aynı seti alarak grup okuması yapıyoruz ve çalışmalarını yaptırıyoruz." (Ö19)

"Kitap kurdu belgeleri veriyorum." (Ö21)

"Her gün ilk ders saatini okuma anlatma ve kitap tanıtımına ayırıyorum. Yazarların diğer kitaplarını anlatıyorum. O kitapla ilgili varsa farklı materyallerle okula gidiyorum. Ör: Küçük Prens kupası ile çay içmek, yaka iğnesi takmak, müzesi ile ilgili fotoğraflar göstermek, koleksiyonerleri tanıtmak gibi. Ayrıca kitap seçimini öğrenci tek başına yapabilir diye görsel açıdan kitapları göreceği kitaplık seçimi önemli." (Ö27)

"Okuduklarımızı canlandırma hoşlarına gidiyor." (Ö28)

"Şifreli okuma uygulaması yapıyorum. Sihirli kelimeler seçiyorum kelimeyi bulana dek okumalarını istiyorum. Kelime yakalamaca şeklinde okuma eğlenceli geçiyor. Daha sonra anlamını araştırıp cümle içinde kullanıyoruz." (Ö34)

3.3. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunların Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik sınıf içinde yaşadıkları sorunlar ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlara yönelik temalar bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunlar

Sorunlar	<i>f</i>
Öğrenci ile ilgili sorunlar	26
Dinleme davranışı ile ilgili sorunlar	13
Bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlar	10
Ortam ile ilgili sorunlar	3
Aile ile ilgili sorunlar	2
Toplam	54

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik sınıf içinde yaşadıkları sorunlar sıklıkla öğrenci ile ilgili sorunlar, dinleme davranışı ile ilgili sorunlar ve bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlardır.

Öğretmenlerin ilgili temalar altında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar ise detaylandırılarak bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 7. Öğretmenlerin Dinleme Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunların Detaylandırılması

Sorunlar	<i>f</i>
Aile ile ilgili sorunlar	2
Destek verilmemesi	1
Dinleme alışkanlığının olmaması	1
Bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlar	10
Hareketli olma	2
Konuya ilgi duymama	2
Bildiğini sanma	1
Duymayı ve dinlemeyi aynı kabul etme	1
Farklı ilgi alanları	1
İşitsel zekânın gelişmemiş olması	1
Kendini kontrol edememe	1
Sürekli konuşmak isteme	1
Dinleme davranışı ile ilgili sorunlar	13
Dinlememe	6
Dinlediğini anlamama	1
Dinleme becerisinin zor kazanılması	1
Farklı bir şeyle ilgilenme	1
Konuşmacının sözünü kesme	1
Kurallara uymama	1
Yönergelerin anlaşılmasızlığı	1
Zamanın yetmemesi	1
Ortam ile ilgili sorunlar	3
Türkçenin az kullanılması	2
Sınıfların kalabalık olması	1
Öğrenci ile ilgili sorunlar	26
Dikkat eksikliği	12
Dikkatin çabuk dağılması	11
Ekran bağımlılığı	1
Sabırsız olma	1
Sıkılma	1
Toplam	54

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik sınıf içinde sıklıkla yaşadıkları sorunlar “aile ile ilgili sorunlar” kapsamında destek verilmemesi ve dinleme alışkanlığının olmaması;

“bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlar” kapsamında hareketli olma ve konuya ilgili duymama; “dinleme davranışı ile ilgili sorunlar” kapsamında dinlememe; “ortam ile ilgili sorunlar” kapsamında “Türkçenin az kullanılması”, sınıfların kalabalık olması ve “öğrenci ile ilgili sorunlar” kapsamında dikkat eksikliği ve dikkatin çabuk dağılması sorunlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bazı öğrenciler odaklanma veya kendini kontrol etme konusunda gerçekten zorlanıyor.” (Ö6)

“Öğrencilerin verilen yönergeleri anlamaması.” (Ö12)

“Bu becerinin kazanılmasının uzun zaman alması büyük bir sorun.” (Ö14)

“Sınıfın kalabalık olmasından ötürü birbirlerinin dikkatlerini dağıtmaları.” (Ö22)

“Bölgesel olarak Türkçenin az kullanılmasından kaynaklı eksik bilgiler, dinlenileni anlamaya engel olmaktadır.” (Ö23)

“Ailede dinleme alışkanlığı yoksa büyük ihtimal çocukta da olmuyor maalesef. Göz teması gereği duymamış ailelerde de öğrenciye dinleme becerisi kazandırmak zor oluyor.” (Ö27)

“Gittikçe dikkat sürelerinin daha kısaldığını görüyorum ve öğrenciler bu süreçte oldukça geç kazanım elde ediyorlar.” (Ö28)

3.4. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunların Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik sınıf içinde yaşadıkları sorunlar ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları sorunlara yönelik temalar bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 8. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunlar

Sorunlar	f
Okuma esnasındaki sorunlar	21
Öğrenci ile ilgili sorunlar	21
Aile ile ilgili sorunlar	14
Bireysel farklılıklar	9
Toplam	65

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik sınıf içinde yaşadıkları sorunlar sıklıkla okuma esnasındaki sorunlar, öğrenci ile ilgili sorunlar ve aile ilgili sorunlardır.

Öğretmenlerin ilgili temalar altında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar ise detaylandırılarak bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 9. Öğretmenlerin Okuma Becerisiyle İlgili Sınıf İçinde Yaşadıkları Sorunların Detaylandırılması

Sorunlar	f
Aile ile ilgili sorunlar	14
Okuma desteği vermeme	7
Rol model olmama	2
Ciddiye almama	1
Okuma alışkanlığının olmaması	1
Okuma baskısı yapma	1
Okuma bilincinin olmaması	1
Okumadan uzaklaştırma	1
Bireysel farklılıklar	9
Okuma hızının yavaş olması	4
Bilgisayar oyunlarını tercih etme	1
Okumanın önceden öğrenilmiş olması	1
Pratiğe ihtiyaç duyma	1
Türkçeyi iyi kullanamama	1
Yavaş okuyanları dinlemek istememe	1
Okuma esnasındaki sorunlar	21
Sıkılma	6
Anlamlı okumanın yapılmaması	2
Bitirmeden kitabı değiştirme	2
Okuma hızının yavaş olması	2

Akıcı okuyamama	1
Bilinmeyen kelimelerin olması	1
Harfleri unutma	1
Kitabı yarım bırakma	1
Kitaptan soğuma	1
Okuduğunu anlamama	1
Öğrencilerin zorlanması	1
Yanlış heceleme	1
Zamanın yetmemesi	1
Öğrenci ile ilgili sorunlar	21
İstekli olmama	6
Dikkat eksikliği	3
Dikkatin çabuk dağılması	3
Odaklanma süresinin kısalığı	2
Algılama sorunları	1
Ciddiye almama	1
Çekingenlik	1
Okuma ihtiyacı hissetmeme	1
Okuma motivasyonunun olmaması	1
Okumaya ilgi duymama	1
Okumayı sevmeme	1
Toplam	65

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik sınıf içinde sıklıkla yaşadıkları sorunlar "aile ilgili sorunlar" kapsamında okuma desteği vermeme ve rol model olmama; "bireysel farklılıklar" kapsamında okuma hızının yavaş olması; "okuma esnasındaki sorunlar" kapsamında sıkılma, anlamlı okumanın yapılmaması, bitmeden kitabı değiştirme ve okuma hızının yavaş olması; "öğrenci ile ilgili sorunlar" kapsamında istekli olmama, dikkat eksikliği ve dikkatin çabuk dağılması sorunlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Aile içinde yeterli motivasyonun sağlanmaması ve bu sebeple öğrencilerin okumayı sevmemeleri bence en büyük sorun." (Ö4)

"Akıcı okuyamama ve okumada anlam bütünlüğünün sağlanamaması." (Ö13)

"Çocukların okumaya ilgilerinin az olması." (Ö23)

"Okumanın sadece okulla sınırlı kalması." (Ö25)

"Okul öncesi kitap alışkanlığının her ailede olmaması. Verilen harçlıkların kitapçıda değerlendirilme bilincinin eğitim seviyesi yüksek velilerde dahi olmaması." (Ö27)

"Öğrencilerin yavaş okuyanları dinlerken sıkılması." (Ö29)

"Bazı çocukların ne yaparsak yapalım yavaş okuması ve isteksiz kalışı." (Ö31)

"Okurken odaklanamamak, kitabı bitirmeden değiştirmek." (Ö36)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin algısal dil becerilerine yönelik sınıf ortamında yaptıkları uygulamaları ve yaşadıkları sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle sınıf öğretmenlerinin algısal dil becerilerine yönelik sınıf ortamında yaptıkları uygulamalar tespit edilmiştir. Buna göre şunlar söylenebilir:

Öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin sınıf ortamında yaptıkları uygulamalar, sıklık sırasıyla "Dinleme Çalışmaları, Dinlemeyi Destekleme Çalışmaları, Konuşma Çalışmaları, Ölçüt Belirleme ve Uyma, Değerlendirme Çalışmaları, İzleme Çalışmaları, Okuma Çalışmaları, Yazma Çalışmaları" temaları altında toplanmaktadır. Dinleme temaları altında sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde yer verdikleri en sık uygulamalar sesli metin dinleme, anlama çalışmaları, dinleme kriterleri belirleme/hatırlama, ses seviyesini değiştirme, dikkat çekme, dinlemenin önemini vurgulama, herkese eşit söz hakkı verme, film izleme, kitap okuma, masal/öykü anlatma, model olma, ritim/ezgi tekrarı yapma, şarkı dinleme, akran değerlendirmesi yapma, çember saati, duymak ve dinlemek arasındaki farkı hatırlama çalışması, el kaldırma hareketini uygulama, empati yapma, görsel kullanma, göz teması kurma çalışmaları, sunum yapma, şarkı söyleme, yönergelere uyma uygulamalarıdır.

Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin sınıf ortamında yaptıkları uygulamalar, sıklık sırasıyla “*Okuma Etkinlikleri ve Uygulamaları, Okumayı Destekleme Çalışmaları, Okuma Tekniklerinden Yararlanma, Değerlendirme Çalışmaları, Metin Okuma, Ölçüt Belirleme ve Uyma*” temaları altında toplanmaktadır. Okuma temaları altında sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde yer verdikleri en sık uygulamalar ilgi çekici metin düzenlemek/seçmek, sesli okuma, okuma saati, ödüllendirme, veli desteği alma, akran değerlendirmesi, anlama çalışmaları, birlikte okuma, drama yapma, günün okuyucusu, metni/kitabı resmetme, okuma çemberi, serbest okuma, birlikte kütüphaneye gitme, görsel okuma, her gün 20 dakika okuma, kitap okuma, kitap okuma hedefi belirleme, metni/kitabı anlatma, okuma yarışı, okumaya özendirme, öğretmen değerlendirmesi, öz değerlendirme, paylaşarak okuma, yapboz okuma uygulamalarıdır.

Araştırma kapsamında ikinci olarak sınıf öğretmenlerinin algısal dil becerilerine yönelik sınıf ortamında yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Buna göre şunlar söylenebilir:

Öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin sınıf ortamında yaşadıkları sorunlar, sıklık sırasıyla “*Öğrencinin Psikolojik Durumu İlgili Sorunlar, Dinleme Davranışıyla İlgili Sorunlar, Bireysel Farklılıklar ile İlgili Sorunlar, Ortam ile İlgili Sorunlar, Aile ile İlgili Sorunlar*” temaları altında toplanmaktadır. Dinleme temaları altında sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşadıkları sorunlar dikkat eksikliği, dikkatin dağılması, dinlememe, hareketli olma, konuya ilgi duymama, Türkçenin az kullanılması sorunlarıdır. Benzer sorunların farklı çalışmalarda da belirtildiği görülmektedir. Demir ve İzci’nin (2015, s. 447) çalışmasında da sınıf öğretmenleri öğrencilerin çabuk sıkıldıklarını, motivasyon eksikliği yaşadıklarını dile getirmişlerdir. “Sınıf içerisinde fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamdaki problemlerin öğretmenler tarafından fark edilmesinin dinleme becerisinin gelişimine etki edeceği düşünülmektedir.” (Göçer ve Çaylı, 2019, s. 472).

Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin sınıf ortamında yaşadıkları sorunlar, sıklık sırasıyla “*Okuma Esnasındaki Sorunlar, Öğrencinin Psikolojik Durumu İlgili Sorunlar, Aile ile İlgili Sorunlar, Bireysel Farklılıklar ile İlgili Sorunlar*” temaları altında toplanmaktadır. Okuma temaları altında sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşadıkları sorunlar ailelerin okuma desteği vermemesi, okumaya istekli olmama, okuma hızının yavaş olması, sıkılma, dikkat eksikliği, dikkatin dağılması, anlamlı okumanın yapılmaması, bitirmeden kitabı değiştirme, ciddiye almama, odaklanma süresinin kısalığı, ailelerin rol model olmama sorunlarıdır. Benzer sorunlar Demir ve İzci’nin (2015, s. 445) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da görülmektedir. Çalışmada sınıf öğretmenleri okuma becerisinin eğitiminde öğrencilerdeki dikkat sorununu, öğretmen-aile çekişmesini, öğrencilerde okuma alışkanlığının olmamasını sorun olarak belirtmişlerdir. Uygun ve Katrancı’nın (2013, s. 262) çalışmasında da Türkçe eğitiminde kitap okuma alışkanlığının kazandırılmaması, öğrencilerin heceleyerek okumaları sebebiyle anlamlı okuma yapamamaları sınıf öğretmenleri tarafından bir sorun olarak dile getirilmiştir.

Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik daha fazla sayıda uygulama yaptıkları görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenlerin ilkökul düzeyinde öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin öğrencilere dinleme becerisinin kazandırılmasına yönelik daha fazla sayıda uygulamaya da yer vermeleri önerilmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dinleme ve okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde sınıf içinde yaptıklarını belirttikleri uygulamalarda strateji öğretime yeterli zamanı ayırmadıkları görülmektedir. Ateş ve Yıldırım (2014, s. 249) da yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma becerisinin eğitimi kapsamında strateji öğretime zaman ayırmadığı ve sistematik bir strateji öğretimi yapmadığı sonucuna ulaşımlardır. Günümüzde öğrencilerin dil becerilerini yaşam boyu etkili bir şekilde kullanabilmeleri için strateji öğretiminin yapılması önemli bir konudur. Bu sebeple öğretmenlerin genel olarak dil becerilerine özel olarak algısal dil becerilerine yönelik strateji öğretime yer vermeleri önerilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dinleme ve okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde sınıf içi uygulamalarında teknolojiyi öğretim sürecine dâhil etmedikleri de görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin algısal dil becerilerinin kazandırılması sürecinde bilgisayar destekli, çevrimiçi uygulamalardan da yararlanmaları bir öneri olarak sunulmaktadır.

Öğrencilere algısal dil becerilerinin kazandırılması sürecinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik daha fazla sayıda sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında dinleme becerisine göre okuma becerisine yönelik uygulamalara daha fazla yer vermeleri, daha fazla sayıda sorunla karşılaşmış olmalarına sebep olmuş olabilir. Bunun bir diğer sebebi de ilkökul düzeyinde algısal dil becerileri

içinde okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması daha zor bir beceri olması olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerisinin kazandırılması sürecinde yaşadıklarını belirttikleri sorunlar incelendiğinde öğrencilerin okul dışında da okuma yapmalarının ve okumaya daha fazla zaman ayırmalarının, öğrencilerin okuma süreçlerine ailelerin de destek olmasının öğretmenlerin yaşayacakları sorunları azaltabileceği söylenebilir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2011, s. 380) belirttiği gibi "Çocuğun içinde bulunduğu çevredeki okuma deneyimleri onun bu etkinliğe başlamasını, sürdürmesini, okumayı bir iş veya bir zevk aracı olarak görmesini etkileyebilir.". Öğretmenlerin dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde sınıf içinde yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılmasında da sınıf ortamlarının dinlemeye uygun hâle getirilmesi ve dinleme alışkanlığının kazandırılması sürecine ailelerin de destek olması önerilmektedir.

Öğretmenlerin dinleme ve okuma becerilerinin eğitimine yönelik güncel araştırmaları ve yaklaşımları takip etmeleri sınıf ortamında yapılan uygulamalara çeşitlilik getirecek, becerilerin daha etkili bir şekilde kazandırılmasına yardımcı olacak ve sorunların azaltılmasına destek olacaktır.

5. KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.

Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.

Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR*, XIII, 257-265.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications.

Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782-2793.

Çaylı, C., & Göçer, A. (2016). Ortaokul Türkçe derslerinde işlenen müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 517-535.

Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğul, D., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 479-511.

Demir, O., & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 440-460.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 263-274.

Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.

Göçer, A., & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.

Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1961-1977.

- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-21.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 1-18.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Maden, S., & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 1-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okur, A., & Göçen, G. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (s. 235-260). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevim, O., & Kaya, E. (2016). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296.
- Uygun, M., & Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of native language education is to improve students' receptive and productive language skills through grammar and vocabulary. While listening and reading are considered as receptive skills, speaking and writing are accepted as productive ones. It is important for students to have developed receptive skills so that they can use their productive skills effectively. Students encounter good examples of language use by listening and reading, and enrich their vocabulary. Thus, they can express themselves more accurately and effectively in oral and written form.

Today, developments in the field of science and technology reveal the need for improving native language education practices in classroom environments. In-class applications are expected to prepare students for today's conditions and the future. In this context, it is necessary to identify the listening and reading practices conducted in the classroom so that the latest activities regarding these skills will be recognized and disseminated. In addition, the deficiencies in the field will be revealed in this way. This will give an idea to the researchers on what issues classroom environments and teachers should be improved. Another need is to identify the problems experienced in classrooms. As stated by Okur and Göçen (2019) for the teaching of Turkish in general and specifically for receptive skills, innovations, correct practices, and current trends will be followed only when these problems are recognized. Thus, efforts can be made to improve the educational environment. The aim of the present study is to reveal the problems and classroom practices of teachers regarding receptive skills in classrooms. The research question of the study is: "What are the practices and problems experienced in the classroom regarding receptive language skills?"

In this study, answers to the following questions were sought:

- What are the classroom practices of teachers regarding listening skills?
- What are the classroom practices of teachers regarding reading skills?
- What problems do teachers experience in the classroom regarding listening skills?
- What are the problems teachers experience in the classroom regarding reading skills?

Within the scope of this case study, the data was collected from 37 elementary school teachers through an online open-ended form. The data obtained as a result of the content analysis is classified under themes and sub-themes.

When the obtained data is examined, it is seen that the number and the variety of the classroom practices that teachers stated focusing on teaching reading skills are higher.

The practices of teachers in the classroom environment related to listening skill are categorized under the following themes (from most frequent to least): “*Listening Exercises, Supportive Listening Exercises, Speaking Exercises, Determining and Complying with Criteria, Comprehension Exercises, Monitoring Exercises, Reading Practices, Writing Practices*”. Under the themes of listening, the most common practices that elementary school teachers include in their teaching are listening to audio text, comprehension exercises, determining / remembering listening criteria, changing the volume, drawing attention, emphasizing the importance of listening, giving everyone an equal voice, watching movies, reading books, fairy tales / stories. storytelling, modeling, rhythm / melody repetition, listening to songs, peer assessment, circle clock, remembering the difference between hearing and listening, raising hands, empathizing, using visuals, making eye contact, making presentations, and obeying the instructions.

The practices of teachers in the classroom environment related to reading skills are grouped under the themes of “*Reading Activities and Exercises, Supportive Reading Exercises, Using Reading Techniques, Comprehension Exercises, Reading Texts, Determining and Complying with Criteria*”, in the order of frequency. Under the themes of reading, the most common practices that elementary school teachers include in teaching are editing / selecting interesting texts, reading aloud, reading time, rewarding, getting parent support, peer assessment, comprehension studies, reading together, drama, reader of the day, drawing the text / story , reading circle, extensive reading, going to the library together, visual reading, reading for 20 minutes every day, reading a book, setting a reading goal, telling the text / book, reading competition, reading encouragement, teacher evaluation, self-assessment, reading by sharing, jigsaw reading.

An examination of the problems faced in the classroom revealed that the number and the variety teaching reading skills related problems stated by teachers are higher.

The listening skills related problems that teachers experience in the classroom are classified under the following themes (from most frequent to least): “*Psychological Problems of the Student, Problems Related to the Listening Behavior, Problems Related to Individual Differences, Problems Related to the Environment, Family Problems*”. Under the themes of listening, the problems that elementary school teachers experience in the classroom are lack of attention, distraction, not listening, being too active, not being interested in the subject, and using Turkish less.

The reading skills related problems that teachers experience in the classroom are classified under the following themes (from most frequent to least): “*Problems During Reading, Psychological Problems of the Students, Family Problems, Problems Related to Individual Differences*”. Under the themes of reading, the problems that elementary school teachers experience in the classroom are lack of family support for reading, unwillingness to read, slow reading speed, boredom, lack of attention, distraction, lack of meaningful reading, changing the book before finishing it, not taking it seriously, short attention span, and having no role models.

As a result of the study, it is seen that elementary school teachers practice teaching reading skills more and encounter more problems in teaching. In addition, it is recognized that teachers need to improve activities in classroom based on current approaches and research on teaching listening and reading skills.