

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI, AKADEMİK BENLİK TASARIMLARI İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Nuri KARASAKALOĞLU
ADÜ. Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
nkarasakaloglu@adu.edu.tr

Asuman Seda SARACALOĞLU
ADÜ. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
sedasaracal@adu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslere ilişkin tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (N=329). Araştırmaya ilişkin veriler *Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği* (Büyükkurt, 1989), *Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği* (Arseven, 1979) ve 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Verilere t-testi, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmış ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde; kız öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarının ve bu derse ilişkin akademik benlik tasarımlarının erkek katılımcılardan daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca kız öğrenciler Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslerde erkek öğrencilerden daha başarılıdırlar. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili derslerdeki başarı ortalamaları, Türkçe'ye yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe tutumu ve akademik benlik tasarımı birlikte başarıdaki toplam değişkenliğin % 20'sini açıklamaktadır. Ancak yalnızca akademik benlik tasarımı Türkçe dersleri başarıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, ana dil, temel dil becerisi, Türkçe dersine yönelik tutum, akademik benlik tasarımı, sınıf öğretmeni adayı.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SELF-CONCEPT ALONG WITH ACHIEVEMENT, ATTITUDES TOWARD TURKISH LESSON OF PROSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The present research is aimed at examining the relationship between achievement, attitudes towards Turkish courses and academic self-concept of prospective elementary school teachers. The sample consisted of freshmen, juniors and sophomores in the Faculty of Education at Adnan Menderes University. In the study, "The Attitude Scale towards Turkish Course" by Büyükkurt (1989) and "Academic Self-Concept Scale" by Arseven (1979) and also 5 questioned personal information form were used as data gathering instruments. In the research, percentages, mean, standard deviation, minimum and maximum values were calculated. The data were analyzed by t test, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U tests. And also, correlation co-efficient and multiple regression analysis were done. As a result of the study, it was observed that attitudes and academic self-concept of females were higher than those of males towards Turkish courses. In addition to that females were more successful than males in Turkish courses aimed at improving language and expression, grammar skills. In addition to these findings, it was observed that there were positive and significant relations among prospective elementary school teacher's achievement scores of Turkish courses, attitudes towards Turkish and academic self concept. Both prospective teachers' attitudes towards Turkish courses and academic self concept explained 20% of total variables on achievement. It was found that only academic self concept was a significant predictor of Turkish courses achievement.

Key Words: Turkish, mother tongue, basic language skills, attitudes towards Turkish courses, academic self-concept, prospective teacher.

* Bu araştırma, 13-15 Eylül 2006 tarihinde Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesince düzenlenen XV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

GİRİŞ

İletişim, bireylerin yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bireylerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmada, kavramlara aynı anlamları yüklemeye ve en önemlisi birbirini anlayabilmede iletişim kurulması kaçınılmaz bir olgudur. Yapılan bir araştırmada, uyku saatleri dışında kalan sürenin %75'inin iletişimle geçtiği saptanmıştır. Buna göre; iletişim içinde bulunan kişi, bu sürenin %30'unu konuşarak, %45'ini de dinleyerek geçirmektedir (Demirel, 2000). Bireylerin iletişim becerilerinin temelini ise dil oluşturmaktadır. Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem (Dilaçar, 1968); anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. İnsanın bireysel ve toplumsal gelişmesinde dil büyük bir öneme sahiptir. Anadili ise, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Gökçora (2004)'nın da ifade ettiği gibi, anadilimiz Türkçe, binlerce yıldır varlığını sürdürebilmiş saygın bir dildir. UNESCO raporlarına göre; Türkçe dünya dilleri arasında beşinci sırada yerini almıştır. İki yüz milyondan fazla nüfus 12 milyon kilometre kare alanda Türkçe konuşmaktadır

Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma karşımıza çıkmaktadır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, bu dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlı olduğu için Türkçe dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekmektedir (Kavcar, 1998). Birey, dilini öncelikle aile ve toplumda öğrendiği gibi eğitim-öğretim birimleri olan okullarda da temel dil becerileriyle geliştirip zenginleştirmektedir. Bu yüzden okullardaki öğretmenlerin de her şeyden önce Türkçe'yi çok iyi kullanan birer öğretmen olmaları gerekmektedir.

Türkiye'de yaşayan öğrencilerin, yaşadıkları kültürün ürünü olan Türkçe'yi öğrenirken zorluklarla karşılaşmaları, eğitimle ilgili birçok araştırmaya konu olmuştur. Bazı sorunlar, okul koşulları ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre, aile ve bazen de kendileri ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri, okula ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır. Öğrencinin Türkçe'yi öğrenmeye istekli olması hâlinde, daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir (Deniz ve Tuna, 2006).

Günümüzde dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır. Duyuşsal alan; tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi özellikleri kapsamaktadır ve bu özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir (Arseven, 1979, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Brown, 1994; Oxford, 1994; Andres 2002-03). Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Nitekim çeşitli araştırmalar; öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymaktadır (Ellis, 1994; Mitchell ve Myles, 1998). Buna göre; öğrencinin dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir. Başka bir araştırmada da, dil öğrenmede başarılı olmanın, olumlu tutumlarda artışa yol açtığı bulunmuştur (Yaşar, 1989). Yine çeşitli araştırmalar; önceki öğrenme deneyimleri başarılı olan öğrencilerin, hem sonraki öğrenme başarısını hem de olumlu tutumlarını etkilediğini ortaya koymakta; öğrencinin başarı ya da başarısızlık beklentisinin yanı sıra, öz-yeterlik düzeyinin de onun dil öğrenme motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip ve dil başarısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Oxford ve Sherain, 1994; Trembley ve Gardner, 1995; Ehrman 1996).

Dile yönelik tutumlar üzerinde yapılan çalışmalar; öğrenci tutumlarının genellikle olumlu bulunduğunu (Day, 1986; İnal, Evin Ercan ve Saracaloğlu, 2003) ve tutum ile başarı/yeterlik arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Newfield ve McElyae, 1983; Gürel, 1986; Cross, 1988; Saracaloğlu, 1996, 2000; Chambers, 1999, İnal ve ark., 2003).

Duyuşsal özelliklerden olan akademik benlik tasarımı, öğrenme süreçlerini dolayısıyla başarıyı etkileyen bir diğer önemli faktördür. Akademik benlik tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı (Arseven, 1979) biçiminde tanımlanmaktadır. Bireyin kendine karşı tutumu ve akademik olarak kendini algılayış tarzı, öğrenme öz geçmişinde öğretmenlerinin, anne-babasının, arkadaşlarının ve çevresinin yargılarına dayalıdır. Okulda başarısızlıklarla karşılaşan öğrencilerin okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenemez (Senemoğlu, 2003). Nitekim çeşitli araştırmalar, benzer giriş davranışlarıyla öğrenme-öğretme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların, akademik benlik tasarımlarının

olumsuzlaştığını ve bireysel öğrenme düzeylerinin düştüğünü, başarı ile karşılaşan öğrencilerin ise akademik benlik tasarımlarının ve öğrenme düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Bloom, 1979; Lau ve Chan, 2001; Marsh ve diğerleri, 2005). Nitekim başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının yüksek, akademik benlik tasarımları yüksek olan öğrencilerin de öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, akademik benlik tasarımının başarı üzerindeki etkisinin, başarının akademik benlik tasarımı üzerindeki etkisinden daha güçlü bulunduğu (Dean, 1977; Lau ve Chan, 2001; Newfield ve McElyae, 1983; Marsh ve diğerleri, 2005) vurgulanmaktadır.

Bunun yanı sıra, başarı düzeyi farklı olan öğrencilerin, akademik benlik tasarımları arasında farklılıklar bulunduğu, başarıları orta düzeyde olanların yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerden daha düşük akademik benlik tasarımına sahip oldukları; orta ve düşük başarılı öğrencilerin akademik benlik tasarımı arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca her iki grubun başarı ve akademik benlik tasarım düzeyleri düşük bulunmuştur (Lau ve Chan, 2001; Zeleke 2004). Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Jürgen (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, başarılı olan öğrencilerin akademik benlik kavramı puanlarının, bu düzeye gelmemiş öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu belirtilmiş, ayrıca öğretim ortamına gelmeden önce öğrencilerin sahip oldukları akademik benlik kavramının, onların başarı puanlarını etkilediğini açıklamışlardır.

Akademik başarı/yeterlik ile akademik benlik tasarımı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonuçları; genellikle söz konusu değişkenler arasında pozitif korelasyonlar bulunduğunu (Arseven 1979, 1986; Bloom 1979; Burns 1982; Newfield ve McElyae 1983; Gürel, 1986; Marsh ve diğerleri, 2005; Ehrman 1996) ve öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen en önemli etmenin, onların akademik benlik tasarımı olduğunu (Arseven, 1979, 1986; Gürel, 1986; Senemoğlu, 1989; Wigfield ve Eccles, 2002) göstermektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin tutum ve akademik benlik tasarımları ile başarı/yeterlik düzeyleri arasında da olumlu ilişkiler olduğu (Gürel, 1986; Brown, 1994) saptanmıştır. Bunun yanı sıra benzer giriş davranışları ile öğrenme-öğretme sürecine giren öğrencilerden başarısız olanların, bireysel öğrenme düzeylerinin düştüğü, başarı ile karşılaşan öğrencilerin ise öğrenme düzeylerinin yükseldiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bloom, 1979; Lau ve Chan, 2001; Marsh ve diğerleri, 2005). Araştırmalar, duyuşsal giriş özelliklerinin okul içi bir değişken

olduğunu göstermektedir. Bu yüzden olumlu duyuşsal giriş özellikleri için, öğretmenlere büyük rol düşmektedir (Sever, 2000).

Tüm bu araştırma sonuçları; dil öğretiminde duyuşsal özelliklerin etkili olduğunu ve öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak öğrencinin duyuşsal giriş özellikleri, öğretmeni, anne-babası, okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılarından etkilenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının duyuşsal giriş özelliklerinin belirlenmesi, yetiştireceği öğrenciler açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de yapılan literatür taraması sonucunda, çocuklara İlkokuma yazma etkinliklerinde rehberlik eden, dili etkili ve doğru kullanmalarında yol gösterecek olan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğrenmelerini etkileyebilecek duyuşsal faktörler ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe ile ilgili derslerde gösterdikleri başarıları ile ilişkili olabilecek bazı duyuşsal özelliklerinin saptanması gerekli görülmektedir.

Bu gereksinimi karşılamak amacıyla yapılan eldeki araştırmada; Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin programda yer alan Türkçe ile ilgili derslere yönelik tutumları, Türkçe’ye ilişkin akademik benlik tasarımları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretim programında yer alan Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım, Türkçe Öğretimi ile İlkokuma ve Yazma Öğretimi gibi Türkçe ile ilgili derslere yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenimleri süresince almış oldukları Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslere ilişkin tutum puanları; cinsiyete, öğretim türüne, mezun olduğu okul türü ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik benlik tasarımı puanları; cinsiyete, öğretim türüne, mezun olduğu okul türü ve bölümlerine göre değişmekte midir?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenimleri süresince almış oldukları Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslere ilişkin akademik başarıları; cinsiyete, öğretim türüne, mezun olduğu lise türüne ve lisedeki bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe'ye ilişkin tutumları ve akademik benlik tasarımları ile öğrenimleri süresince almış oldukları Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslere ilişkin başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olması bakımından ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Türkçe dil ve anlatım / dilbilgisi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan derslerin son sınıfta olmaması nedeniyle araştırma ilk üç sınıftaki toplam 329 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 57.8'i (n=190) kız, % 42.2'si (n=139) erkektir. Öğrencilerin %70.8'i (n=233) birinci ve % 29.2'si (n=96) ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Büyükkurt (1989) tarafından geliştirilen ve alfa güvenirlik katsayısı .78 bulunan *Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği*, Arseven (1979)'in geliştirdiği ve güvenirlik katsayısı .80 olan *Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği* ile 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan "Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği", 16'sı olumlu, 16'sı olumsuz 32 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tutum ifadelerinin karşısında

“Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç katılmıyorum” seçenekleri bulunan beşli Likert tipi ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 160’tır. Ölçekten elde edilen puanların 160’a yaklaşması, Türkçe derslerine yönelik olumlu tutumu ifade etmektedir. Olumlu maddeler 5’ten 1’e, olumsuz maddeler 1’den 5’e doğru puanlanmaktadır. Eldeki araştırmada, Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği’nin toplam güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

“Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” 16 maddeden ve iki bölümden oluşmaktadır. Olumsuz seçenekten olumluya doğru 1’den 5’e şeklinde puanlanan Likert tipi “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği”nden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80’dir. Ölçekten elde edilen puanların 80’e yaklaşması olumlu benlik tasarımı ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

Eldeki araştırmada, “Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği” ve “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” tek boyutlu olarak alınmış ve öğrenci tutumları ile akademik benlik tasarımları toplam puan olarak incelenmiştir.

Sınıf öğretmenliği programında Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım, Türkçe Öğretimi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersleri yer almaktadır. Öğrencilerin söz konusu derslere ilişkin başarı ortalamaları ise, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri Bürosu’ndan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin yüzde dökümleri alınmış, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Verilere alt problemler doğrultusunda örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi uygulanmıştır. Örneklemin normal dağılım göstermediği durumlarda ise, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmış ve regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Türkçe I: Yazılı Anlatım ve Türkçe II: Sözlü Anlatım, Türkçe Öğretimi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi derslerine ilişkin başarı düzeyi, bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bağımsız değişkenler olarak; kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet,

öğretim türü, mezun olunan okul türü ve bölümü ile Türkçe derslerine ilişkin tutum puanları ve akademik benlik tasarımı puanları (ABT) alınmıştır.

Araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmış ve analizlerde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama aracı yoluyla toplanan verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacıyla ilgili sorular bağlamında üç ana başlık altında yer almaktadır.

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe'ye Yönelik Tutum Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Durumu

Öğretmen adaylarının Türkçe'ye ilişkin tutum puanları cinsiyete, öğretim türüne ve lisedeki bölümlerine göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Türkçe'ye İlişkin Tutum Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin t-testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | x | s | sd | t | p |
|------------------|-----|----------|---------|---------|------|------|
| Kız | 189 | 132.7831 | 12.7663 | 327 | 4.80 | .000 |
| Erkek | 140 | 125.4429 | 14.8635 | | | |
| Öğretim Türü | N | x | s | sd | t | p |
| Birinci Öğretim | 233 | 129.7811 | 13.9472 | 171,749 | .076 | .94 |
| İkinci Öğretim | 96 | 129.3646 | 14.7041 | | | |
| Lisedeki Bölüm | N | x | s | sd | t | p |
| Türkçe-Matematik | 184 | 131.4946 | 13.5041 | 327 | 2.67 | .000 |
| Fen-Matematik | 145 | 127.3310 | 14.6496 | | | |

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, katılımcıların Türkçe'ye yönelik tutum puanları cinsiyete göre bağımsız t-testi ile çözümlenmiş ve istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum kız öğrenciler lehinedir. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumları daha olumludur. Nitekim Deniz ve Tuna (2006) tarafından 5-8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da kız öğrencilerin Türkçe tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. Bu durum,

kız öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının daha olumlu olması (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2006, 2007) nedeniyle kızların Türkçe'ye ilişkin tutumlarını da olumlu etkilediği biçiminde açıklanabilir. Nitekim çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin sözel yeteneklerinin daha güçlü olduğu yönündeki bulgular (örneğin; Marsh ve diğerleri, 2005) bu vargıyı güçlendirmektedir. Ayrıca Chambers (1999) ile Gardner ve Lambert (1972) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kız öğrencilerin dile ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutum puanları öğretim türü açısından bağımsız t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'den de anlaşılacağı gibi, Sınıf Öğretmeni adaylarının Türkçe'ye ilişkin tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmamaktadır. Bu durumda, öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutumlarının benzer nitelikte ve öğretim türünden bağımsız olduğu söylenebilir.

Araştırmada Türkçe'ye yönelik tutum puanları lisedeki bölümler açısından da irdelenmiştir. Araştırma bulguları, Tablo 1'de de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının Türkçe'ye yönelik tutum puanlarının mezun olunan lise bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, liseden Türkçe-Matematik bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları lehinedir. Başka bir anlatımla, söz konusu bölüm mezunlarının Türkçe tutumları daha olumludur. Buna göre, Türkçe-Matematik bölümlerindeki katılımcıların alanları gereği Fen-matematik bölümündeki öğrencilerden Türkçe ile ilgili daha fazla ders almış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının Türkçe tutumlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile sınınmış, test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Tutum Puanlarının Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Okul Türü | N | Sıra Ortalaması | sd | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----|-----------------|----|----------|------|--------------|
| Akademik Lise | 154 | 165.51 | | | | |
| Öğretmen Lisesi | 28 | 147.02 | | | | |
| Anadolu Lisesi | 65 | 184.62 | 4 | 5.811 | .214 | - |
| Süper Lise | 70 | 159.11 | | | | |
| Diğer Liseler | 12 | 128.50 | | | | |

Kruskal Wallis H testi sonuçları öğrencilerin mezun oldukları lise türünün Türkçe tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir ($\chi^2_{(4, 329)}=5.811, p>.05$).

2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Benlik Tasarımı Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Durumu

Öğretmen adaylarının akademik benlik tasarımı puanları çeşitli değişkenlere göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Benlik Tasarımı Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin t- testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | x | s | sd | t | p |
|------------------|-----|---------|--------|-----|-------|------|
| Kız | 189 | 63.3757 | 6.1351 | 327 | 4.66 | .000 |
| Erkek | 140 | 60.0000 | 6.9365 | | | |
| Öğretim Türü | N | x | s | sd | t | p |
| Birinci Öğretim | 233 | 61.3863 | 7.0921 | 327 | -2.35 | .01 |
| İkinci Öğretim | 196 | 63.2813 | 5.3972 | | | |
| Lisedeki Bölüm | N | x | s | sd | t | p |
| Türkçe-Matematik | 184 | 61.8098 | 6.3411 | 327 | -.39 | .69 |
| Fen-Matematik | 145 | 62.1034 | 7.1275 | | | |

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, katılımcıların akademik benlik tasarımı puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu durum, kız öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kız öğrencilerin bu derse ilişkin akademik benlik tasarımları erkek katılımcılardan daha olumludur. Marsh ve diğerleri (2005) İngilizce gibi sözel alanlarla ilgili akademik benlik tasarımının kızlarda erkeklere oranla daha yüksek korelasyon gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Eldeki araştırmada da, kızların akademik benlik tasarımları daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda, her iki araştırmanın birbiriyle tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğretim türüne göre akademik benlik tasarımı puanları t-testi ile çözümlendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim yarattığı belirlenmiştir. Buna göre, ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik benlik puanları daha yüksektir. Bu durumun söz konusu öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan daha üst düzeyde bulunmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının Akademik Benlik Tasarımı puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile sınıanmış, test sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Benlik Tasarımı Puanlarının Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Okul Türü | N | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|--------------|
| Akademik Lise | 154 | 152.74 | | | | |
| Öğretmen Lisesi | 28 | 137.93 | | | | Anadolu |
| Anadolu Lisesi | 65 | 194.25 | 4 | 11.824 | .019 | Lisesi-Diğer |
| Süper Lise | 70 | 175.26 | | | | Liseler |
| Diğer Liseler | 12 | 167.17 | | | | |

Öğretmen adaylarının akademik benlik tasarımı puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı ($X^2_{(4, 329)} = 11.824, p < .05$) saptanmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacı ile okul türlerinin ikili kombinasyonlarına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Farklılığın Anadolu Lisesi ile diğer liselerden mezun olmuş öğretmen adayları arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe İle İlgili Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Durumu

Öğretmen adaylarının Türkçe ile ilgili derslerdeki başarı notları çeşitli değişkenlere göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgular Tablo 5’te yer almıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe İle İlgili Derslerdeki Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin t-testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | x | s | sd | t | p |
|------------------|-----|---------|--------|-----|-------|------|
| Kız | 189 | 77.1521 | 6.3511 | | | |
| Erkek | 140 | 69.9450 | 8.2957 | 327 | 8.92 | .000 |
| Öğretim Türü | N | x | s | sd | t | p |
| Birinci Öğretim | 233 | 73.4144 | 8.1392 | | | |
| İkinci Öğretim | 196 | 75.7135 | 7.6764 | 327 | -2.37 | .018 |
| Lisedeki Bölüm | N | x | s | sd | t | p |
| Türkçe-Matematik | 184 | 74.0617 | 7.8019 | | | |
| Fen-Matematik | 145 | 74.1152 | 8.4110 | 327 | -.06 | .952 |

Türkçe ile ilgili derslerdeki akademik başarı açısından, Tablo 5’te de verildiği gibi, cinsiyete göre istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Bu değişim, kız öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kız öğrenciler Türkçe derslerinde erkek katılımcılardan daha başarılıdırlar. Bu durum, daha önce de ifade edildiği gibi, kız öğrencilerin sözel yeteneklerinin daha yüksek olması ve Türkçe ile ilgili derslere daha fazla ilgi duymaları; dolayısıyla bu derslere daha fazla çalışmış olmaları ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları öğretim türü açısından istatistiksel olarak .02 düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, ikinci öğretim öğrencileri lehinedir. Bu durum, ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin Türkçe ile ilgili dersleri daha çok sevmelerinden ve/veya başarı düzeyinin yüksek olması durumunda birinci öğretim harç ücreti ödemeleri nedeniyle daha çok çalışmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının Türkçe derslerine ilişkin akademik başarı puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile sınanmış ve test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Derslerine İlişkin Akademik Başarı Puanlarının Okul Türüne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Okul Türü | N | Sıra Ortalaması | sd | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----|-----------------|----|----------------|------|-------------------|
| Akademik Lise | 154 | 154.59 | | | | Akademik-Öğretmen |
| Öğretmen Lisesi | 28 | 110.45 | | | | Akademik-Anadolu |
| Anadolu Lisesi | 65 | 179.98 | 4 | 20.241 | .000 | Akademik - Süper |
| Süper Lise | 70 | 196.25 | | | | Öğretmen-Anadolu |
| Diğer Liseler | 12 | 162.38 | | | | Öğretmen-Süper |

Öğretmen adaylarının Türkçe derslerine ilişkin akademik başarıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2_{(4, 329)} = 20.241, p < .05$). Farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacı ile lise türlerinin ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin bulgularına göre akademik liseler ile öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve süper liseler arasında; öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve süper lise mezunları lehine, öğretmen lisesi mezunlarının puanları ile Anadolu lisesi ve süper lise mezunlarının puanları arasında Anadolu lisesi ve süper lise mezunlarının puanları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmen

liselerindeki öğrencilerin Türkçe ile ilgili daha fazla ders almış olmaları nedeniyle bu dersleri yeterince önemsememelerinden ve dolayısıyla fazla çalışmamalarından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra, 2547 Sayılı Yasa gereği; öğretmen lisesi mezunlarının Eğitim Fakültelerini tercih etmeleri durumunda ek puan avantajından yararlandıkları da dikkate alındığında, öğretmen lisesi mezunlarının fazla gayret sarf etmeden söz konusu fakültele yerleştirilmesinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca Anadolu Lisesi ve süper lise gibi yabancı dil ağırlıklı lise mezunu olan katılımcıların en başarılı grupları oluşturdukları görülmektedir. Bu durumda, söz konusu lise mezunu gençlerin dil öğrenme yeteneklerinin daha yüksek ve dil çalışma stratejilerinin daha gelişmiş olduğu, bu nedenle de Türkçe derslerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili derslerdeki başarı düzeyi ile Türkçe'ye yönelik tutum puanları ve akademik benlik tasarımı puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Ancak öncelikle söz konusu değişkenlere ilişkin dağılımları Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo7. Değişkenlere İlişkin Dağılım Özellikleri

| DEĞİŞKENLER | N | x | s | Minimum | Maksimum |
|---------------------------------------|-----|---------|--------|---------|----------|
| Türkçe Başarı Düzeyi | 329 | 74.085 | 8.064 | 40.50 | 94.50 |
| Türkçe Tutum Puanı Ortalaması | 329 | 129.660 | 14.151 | 91.00 | 160.000 |
| Türkçe'ye İlişkin ABT Puan Ortalaması | 329 | 61.940 | 6.690 | 40.00 | 77.000 |

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe başarı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasında korelasyon olup olmadığı incelenmiş ve bulgular Tablo 8'de yer almıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Türkçe Derslerindeki Başarı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler

| DEĞİŞKENLER | 1 | 2 | 3 |
|-------------|-------|-------|-------|
| 1 ORTALAMA | 1.000 | - | - |
| 2 TUTUM | .249* | 1.000 | - |
| 3 ABT | .446* | .476* | 1.000 |

* p<.001

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili derslerin başarı ortalamaları ile Türkçe'ye yönelik tutum arasında $r=0,249$ ve akademik

benlik tasarımı arasında $r=0,446$ ve akademik benlik tasarımı ile Türkçe'ye yönelik tutum arasında da $r=0.476$ düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırma sonuçları (Dean, 1977; Arseven, 1979, 1986; Bloom, 1979; Burns, 1982, Newfield ve McElyae, 1983; Gürel, 1986; Ehrman, 1996; Lau ve Chan, 2001; Zeleke, 2004; Marsh ve diğerleri, 2005) akademik benlik tasarımı ile akademik başarı/yeterlik arasında genellikle olumlu ilişkiler bulunduğunu ve öğrencinin okuldaki başarısını etkileyen en önemli etmenin, onun akademik benlik tasarımı olduğunu (Arseven, 1979, 1986; Gürel, 1986; Senemoğlu, 1989; Wigfield ve Jacquelyne, 2002) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, söz konusu araştırma bulguları ile eldeki araştırma bulguları birbirlerini desteklemektedir.

Yine çeşitli araştırmalarda, dile ilişkin tutum ile başarı arasında da olumlu ilişkiler (Gardner ve Lambert, 1972; Newfield ve McElyae, 1983; Gürel, 1986; Cross, 1988; Saracaloğlu, 1996, 2000; Chambers, 1999; İnal, ve ark., 2003) olduğu saptanmıştır. Eldeki araştırma sonuçları ile yukarıda sözü edilen çalışma sonuçları birbirleri ile tutarlı bulunmuştur. Buna karşın, Büyükkurt (1989) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erişki ile Türk Dili derslerine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum farklı örneklem grupları (Mühendislik Fakültesi öğrencileri) üzerinde çalışılmış ve/veya sözü edilen araştırmanın zorunlu Türk Dili dersinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Aynı şekilde, öğrencilerin başarı/yeterlik düzeyleri ile dil tutumu ve akademik benlik tasarımları arasında da olumlu ilişkiler bulunmuş olması, çeşitli araştırma sonuçları (Gürel, 1986; Brown, 1994) ile de desteklenmektedir.

Ayrıca verilere regresyon analizi de yapılmıştır. Türkçe tutumu ve akademik benlik tasarımı değişkenlerine göre Türkçe derslerindeki başarı düzeyinin yordanmasına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Derslerindeki Başarı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| DEĞİŞKEN | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------|-----------|----------------------|---------|--------------------------------|------|---------|---------|
| Sabit | 38.981 | 4.300 | | 9.065 | .000 | | |
| TUTORT | 2.687E-02 | .032 | .047 | .838 | .403 | .249 | .046 |
| ABTORT | 511 | .068 | .424 | 7.525 | .000 | .446 | .385 |
| R= .448 | | R ² =.201 | | F _(2, 326) = 40.908 | | p=.000 | |

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Türkçe tutumu ile başarı durumu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=0.25$) olduğu ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=0.05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Akademik benlik tasarımı ile Türkçe dersleri başarısı arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=0.45$) bir korelasyon vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde bu oranın $r=0.39$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Türkçe tutumu ve akademik benlik tasarımı birlikte, öğrencilerin Türkçe başarı düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= 0.45$, $R^2= 0.20$, $p<.001$). Söz konusu iki değişken birlikte başarıdaki toplam değişkenliğin % 20'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin Türkçe başarısı üzerindeki görece önem sırası; akademik benlik tasarımı ve Türkçe tutumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları irdelendiğinde ise, yalnızca akademik benlik tasarımının Türkçe dersleri başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Türkçe tutumu önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Türkçe dersleri başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Türkçe Ders Başarısı} = 38.981 + 2.687e-02 \text{ Tutum} + 0.511 \text{ Akademik Benlik Tasarımı}$$

Marsh ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada da akademik başarının en güçlü yordayıcısının akademik benlik tasarımı olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, elde edilen araştırma bulgusunun, sözü edilen çalışma sonucuna paralel olduğu ve birbirlerini desteklediği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe'ye yönelik tutumları, Türkçe'ye ilişkin akademik benlik tasarımları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada; katılımcıların

Türkçe tutumlarının cinsiyete ve lisedeki bölümüne, bu derslere ilişkin akademik benlik tasarımı ile Türkçe ile ilgili derslerdeki başarılarının cinsiyete, öğretim türüne ve okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersleri başarısı ile akademik benlik tasarımı arasında .45 ve Türkçe tutumu arasında da .25 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Türkçe başarısındaki varyansın % 20'sinin akademik benlik tasarımı ile açıklandığı, buna karşın Türkçe tutumunun başarı üzerinde etkili olmadığı ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe'ye yönelik tutum ve akademik benlik tasarımlarının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların Türkçe ile ilgili ders başarılarının da "iyi" derecede olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Akademik benlik tasarımının Türkçe başarısını olumlu etkilediği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının benlik tasarımlarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilere Türkçe ile ilgili derslerdeki öğrenme-öğretme ortamlarında başarı duygusunun yaşatılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin dil yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesi için Yazılı ve Sözlü Anlatım vb. gibi derslerde bireyselleştirilmiş öğretim etkinliklerine daha çok yer verilerek öğrencilerin daha etkin olması, kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanabilir. Bu öğrencilerin çabaları değerlendirilerek ödüller verilebilir. Örneğin "en iyi kompozisyon-en iyi şiir yazar" ve "Türkçe'yi en düzgün kullanan" öğrenci gibi. Böylece öğrencilerin akademik benlik tasarımının ve tutumlarının olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

2. Ders dışında dili etkili kullanma becerisinin geliştirilebilmesi için öğretmen adaylarının seminer, münazara, konferans vb. etkinliklere katılımı sağlanabileceği gibi, katılımcıların fakülte ve üniversite kulüplerinde de etkin görevler alması için teşvik edilebilir. Böylece öğrencilerin başarı hazzını duyması dolayısıyla tutum ve benlik tasarımının gelişmesi sağlanabilir.

3. Erkek öğrencilerin Türkçe'ye ilişkin tutumlarının, akademik benlik tasarımı ile başarı düzeylerinin daha düşük olması nedeniyle onların Türkçe ile ilgili ders içinde ve dışında daha fazla etkinliklere katılımı ve söz konusu etkinliklerde sorumluluk alması sağlanmalıdır.

4. Öğretmen Lisesi mezunlarının Türkçe tutum puanlarının oldukça düşük düzeyde bulunması nedeniyle, bu durumun incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu

bağlamda, öğretmen lisesi programlarının irdelenmesi, olumlu tutum geliştirme konusunda gerekli önlemlerin alınması önerilmektedir.

5. Eldeki çalışmaya benzer araştırmalar farklı kurum ve düzeylerde yapılabilir.

6. Türkçe başarısı, Türkçe'ye yönelik tutum ve akademik benlik tasarımı arasındaki ilişkiler boylamsal ve/veya deneysel çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Andres, V. de (2002-03). The Influence of Affective Variables on EFL/ESL Learning and Teaching. *The Journal of the Imagination in Learning and Teaching*. VII-2002-03 <<http://www.njcu.edu/eill/Vol7/andres.html>> (Erişim tarihi: 09.07.2004).
- Arseven, D. A. (1979). *Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki Konusunda Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doçentlik tezi. Ankara: Hacette Üniversitesi.
- Arseven, D. A. (1986). Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı. *Eğitim ve Bilim*. 10(60), 11-17, Nisan.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev. D. A. Özçelik. Ankara: MEB Yayınevi.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Burns, R.(1982). *Self-Concept Development and Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Büyükkurt, G. (1989). *Yöntem Farklılığının Erişkiye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chambers, G. N. (1999). Motivating Language Learners. Clevedon, *Multilingual Matters*.
- Cross, D. (1988) Selection, Setting and Streaming in Language Teaching *System* 16, 1, 13-22.
- Day, E. M. (1986). A Study of the Attitudes and Opinions of British Columbia's First Immersion Graduates. *The Joint Meeting of the Pasific Northwest Council on Foreign Languages*. Vancouver, May 9-10, 1986.

- Dean, Raymond S. (1977). Effects of Self-concept on Learning with Gifted Children. *The Journal of Educational Research*. 70(6), 315-318, July/August.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S., Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Milli Eğitim*. 35(170), 339-350.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil ve Dilcilik*. Ankara: TDK Yayınları, 26-39. Bulunduğu Kaynak: İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Milli Eğitim*. 35(170), 339-350.
- Ehrman, M. (1996). An Exploration of Adult Language Learner Motivation, Self-efficacy, and Anxiety. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 81-103; Tech.Rep. No: 11). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers/ Rowley, Massachusetts 01961.
- Gökçora, İ. H. (2004). Bilim Dili Olarak Türkçe. *Üniversite ve Toplum*. 4(2): Haziran.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik Tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnal, S., Evin Ercan, İ. & Saracaloğlu A. S. (2003). The Relationship between Students' Attitudes towards Foreign Language and Foreign Language Achievement." *1st International Conference on Approaches to the Study of Language and Literature*. İzmir, October 1-3 2003.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *Dil Dergisi*. 65.
- Lau, K. L. & Chan D.W. (2001). Motivational Characteristics of Under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*. 21,4, 417-430.
- MacIntyre, P. & Gardner R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*. 41, 85-117.

- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Jürgen B. (2005). Self-concept, Interest, Grades and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. *Child Development*. March/April, 76, (2), 397-416.
- Mitchell, R. & Florence M. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Edward Arnold.
- Newfield, J. & Virginia B. M. (1983). Achievement and Attitudinal Differences among Students in Regular, Remedial and Advanced Classes. *The Journal of Experimental Education*. 52, 45-56.
- Oxford, R. L. (1994, October). Language Learning Strategies: An Update. *CAL Digest*. OERI.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*. 78, 12-28.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*. 25(115), 65-72.
- _____ (1996). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Duyuşsal Giriş Özellikleri ile Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki. *Performans*. 2(4), 145-148.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. (2003, Yaz). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(12), 149-158.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu N., Yenice, N. (2007). Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 382-389.
- _____ (2006). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Sözlü Bildiri. Çanakkale 4-5 Mayıs, 2006.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 8. Baskı. Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- _____ (1989). Öğrenci Giriş Nitelikleri ile Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Sever, S.(2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tremblay, P. F. & Robert C. G.. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*. 79, 505-520.
- Wigfield, A. & Jacquelynne S. E. (2002). *The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence*. In A. Wigfield and J. S. Eccles. (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp: 173-195). (In Marsh et al., 2005).
- Yaşar, Ş. (1989). Uzaktan Öğretim Sürecindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Tutumları. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 227-233.
- Zelege, S. (2004, June). Self-concepts of Students with Learning Disabilities and their Normally Achieving Peers: A Review. *European Journal of Special Need Education*. 19(2), 145-169.