

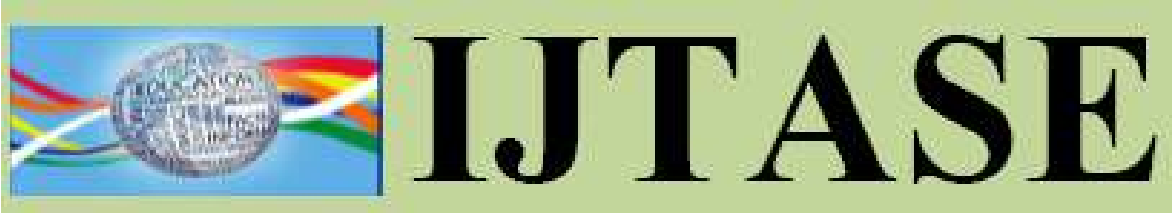
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 4 - Issue 2



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

APRIL 2015

Volume 4 - Issue 2

Editor in Chief

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu

Editors

Prof. Dr. Salih Çepni

Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar

Prof. Dr. Rana Varol

Associate Editors

Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin

Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman

Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay

Ms Umut Tekgüç

Message from the Editor

I am very pleased to publish second issue in 2015. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor in Chief

Copyright © 2015 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydin University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)

PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)

PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)

PhD. M. Sabri Kocakülâh, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)

PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)

PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)

PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)

PhD. Nazife Aydınöğlü, (İzmir University, Turkey)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)

PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 4 - Issue 2 2015

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK KAVRAMINA İLİŞKİN
ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ

Emel TOK

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE KARŞI ALGI
VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bahar DİNÇER, Süha YILMAZ

A STUDY ON EFL TEACHERS' BELIEFS–PRACTICE RELATIONSHIP REGARDING
GENDER

Sibel KAYMAKAMOĞLU

A COMPARATIVE STYLISTIC ANALYSIS OF HUGHE S'S THANK YOU, M'AM AND
SANTIAGO'S SOMETHING COULD HAPPEN TO YOU

Behbood MOHAMMADZADEH

ISSN: 2146-9466

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ

REVIEW OF PRE-SCHOOL PROSPECTIVE TEACHERS' UNDERSTANDING OF CREATIVITY CONCEPT BY USING METAPHOR ANALYSIS

Yrd. Doç. Dr. Emel TOK
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
emeltk@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının “yaratıcılık” kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesidir. Bu amaçla öğretmen adaylarından “Yaratıcılık... gibidir. Çünkü...” ifadesini tamamları istenmiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalında okuyan 2.sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada 130 öğretmen adayının metafor dökümanları incelenmiştir. Yapılan ön değerlendirmede geçerli olmayan dökümanlar çıkarılarak toplam 102 dökümanın analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen metaforlar yaratıcı düşünmenin özellikleri, önemi ve yaratıcı kişinin özelliklerine dayalı başlıklar altında toplanarak frekansları alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının en çok yaratıcı düşünmenin özelliklerini içeren metaforlar ürettikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: okul öncesi öğretmen adayları, metafor analizi, yaratıcı düşünme, okul öncesi eğitimi

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze pre-school prospective teachers' the metaphors about the concept of “creativity”. To achieve this aim, the prospective teachers were asked to complete these sentences: “Creativity is like... because...”. Pamukkale University Education Faculty Pre-School Education Department 2nd Grade prospective teachers participated in this study. In this study metaphor documents of 130 prospective teachers were analyzed. In pre-analysis invalid documents were extracted and totally 102 documents were analyzed. The data gained from the research was analyzed with content analysis technique. The analyzed metaphors were categorized based on the features and the importance of creative thinking and the features of creative person and their frequency was noted. As a result of the study it was concluded that prospective teachers wrote metaphors mostly about the features of creative thinking.

Keywords: pre-school prospective teachers, analysis of metaphor, creative thinking, preschool education.

GİRİŞ

Yaratıcı düşünme günümüzde edinilmesi gereken önemli becerilerden biridir. Çok hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bu zamanda yaratıcı becerilerin uygulandığı birçok yenilik yaşamı kolaylaştırmaktadır. Yaratıcılık toplumun gelişiminin yanı sıra bireysel gelişiminde önemli temel taşlarından birisidir. Bu nedenle yaratıcılık, eğitim süreci içinde yer alması gereken becerilerden biridir. Eğitim ortamları içinde çocukların yaratıcı becerilerini geliştiren çalışmalara yer verilmesi günümüz eğitim programlarının önemli bir temelini oluşturmaktadır.

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi okulöncesi eğitim ilkeleri içinde yer almaktadır (MEB,2012). Yaratıcı düşünme çocuğun doğasında vardır. Senemoğlu (2000) Piaget'nin bilişsel gelişim basamaklarından olan işlem öncesi dönemde çocuğun sembolik oyun özellikleri ile yaratıcı düşünmeye yönelik becerilerini ortaya çıkarttıklarını ifade eder. Sembolik oyunda çocuklar hayal dünyaları ile çevrelerindeki nesnelere farklı özellikler vererek nesneleri var olan özellikleri dışında kullanırlar. Bu dönemde çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek ve geliştirmek için uygulanacak yöntemler çocukların bu alandaki becerilerini önemli ölçüde arttırmaktadır. Okul öncesi eğitimde çocuklara yaratıcı düşünme eğitimi vermek kadar öğretmenlere yaratıcı düşünmeye ilişkin beceriler kazandırmak ve yaratıcı düşünmenin yaşamlarındaki önemi ve uygulamaları konusunda farkındalık geliştirmeleri de önemlidir. Okul öncesi öğretmenliği eğitim programında “Yaratıcılık ve Geliştirilmesi” adı altında bir ders verilmekte bu dersin çerçevesinde hem

öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmekte hemde okul öncesi çocuklara yönelik etkinlikler hakkında teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.

Yaratıcı düşünmeyi geliştiren uygulamalarda biri metafordur. Taylor (1984) metaforun anlatılmak istenilen durumun, içeriğin, nesnenin başka bir durumla ilişkilendirilerek ifade edilmesi olduğunu ifade eder. Bu şekilde yapılan metaforun tekrar kavramlaştırma, farklı yönlerden görmeyi sağlama ve boşlukları görmeyi sağladığını belirtir. (Akt: Aslan ve Bayrakçı, 2006) Metaforda bir benzetim söz konusudur. Metafor yeni kategoriler arasındaki fikir gelişimini önemli ölçüde destekler (Weick, 2003).

Metafor kullanımı dünyayı kavramamıza yönelik oluşan bir düşünce biçimidir (Morgan, 1998; Akt: Saban 2009). Kavramsal sistemimizin doğal ürünüdür. Metafor; günlük yaşantılar, geçmiş yaşantılardan, toplumsal ve kültürel unsurlardan etkilenmektedir. Metaforlar bireylere yeni deneyimlere yönelik bir anlayış kazanmayı sağlar. Hayal gücü ve yaratıcılığa dayalıdır (Lakoff ve Johnson, 1980).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında metaforun yaratıcı düşünme becerileri içinde hayal dünyasının kullanılmasının yanısıra yaratıcı düşünmenin süreci içinde yer alan problemi, durumu tekrar ele alma aşamasında problemin, durumun görünmeyen eksik özelliklerini, boşluklarını tespit edici özelliği de bulunmaktadır. Sternberg ve Grigorenko (2000)'a göre yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine ilişkin bu aşama problemin tekrar tanımlanmasıdır. Burada problem tekrar ele alınır, eksiklik ve boşluklar tespit edilir. Bu şekilde probleme farklı yönden bakılmaya çalışılır.

Lakoff ve Johnson (1980)'a metaforlar çevremize ilişkin neyi algıladığımızı, neyi düşündüğümüzü içeren bir yapıdır. Metaforlar bu çerçeve içinde oluşturulur. Bu düşünceden yola çıkarak "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" dersinin sonunda öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesinin dersin değerlendirilmesinde önemli olabileceği düşünülmüştür. Saban (2009), Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili olgulara yönelik kişisel algılarını belirlemede metaforların güçlü bir araştırma aracı olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eğitiminde yaratıcı düşünmenin bir parçası olan metaforu kullanarak öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesinin değerlendirilerek yaratıcı düşünmeye yönelik okul öncesi öğretmen eğitiminde neler yapılabileceği konusunda bir görüş elde edebileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların incelenmesidir.

Bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır

1. Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri doğrultusunda hangi kavram kategorileri içindedir?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği bölümü 2.sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu öğrenciler "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi" dersini almışlardır. Veriler 2012-2013 güz döneminde toplanmıştır. Araştırmaya toplam 130 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin geliştirecekleri metaforu ifade etmelerini sağlamak için her öğrenciden "Yaratıcılık.....gibidir.

Çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu ifadelerine dayalı dökümanlar araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Metafor araştırmalarında “gibi” kavramı metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkiye yönelik çağrışım yapmak için kullanılır. Çünkü kavramı ise metaforlarına yönelik bir gerekçenin ifade edilmesi için istenir (Saban,2009).

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analiz edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Verilerin analizi şu aşamalardan oluşmuştur

1. Kodlama, Ayıklama ve Derleme aşaması:

Bu aşamada öğrencilerin yazdığı metaforlar numaralandırılarak geçici bir sıralama yapıldı. Daha sonra öğrencilerin yazılarında metaforun belirtilip belirtilmediği tespit edildi. Bazı öğrenciler metafor yerine yaratıcı düşüncenin özelliklerini ve yöntemlerini ifade etmişlerdir. Bazıları da metaforlarına gerekçe sunmamışlar daha farklı bir açıklama yapmışlardır. Bu gerekçelere dayalı olarak 28 öğretmen adayının kağıtları elenmiştir. Elde kalan veriler tekrar numaralandırılmıştır. Toplam 102 veri ile tekrar düzenleme yapılmıştır.

Bazı metaforların açıklamaları uzun olduğunda öğrencinin kendi cümleleri temel alınarak metaforun ilgili boyutları dahil edildi.

2. Kategori Geliştirme aşaması

Burada öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin yazdığı metaforlar ortak özellikleri doğrultusunda değerlendirilerek ortak başlıklar altında toplandı. Bu başlıklar yaratıcı düşünmenin yaşamdaki önemi, özellikleri, yaratıcı bireylerin özelliklerine dayalı olarak oluşturuldu.

Bu aşamada metaforun konusu, kaynağı ve ikisi arasındaki ilişkiler değerlendirilerek uygun kategoriye yerleştirildi. oluşturulan bu kategorilere ilişkin kaç öğrencinin yanıt verdiğine yönelik frekanslar belirlendi.

3. Geçerlik ve güvenilirlik

Geçerlilik çalışmalarında, verilerin ayrıntılı olarak raporlanması, araştırmacının sonuca nasıl ulaştığını detaylı belirtmesi Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre geçerlilik ölçütleri arasında yer almaktadır. Buna göre araştırmada verilerin nasıl kategorilere dönüştürüldüğüne ilişkin açıklamalar yapıldı. Ayrıca derlenen metafor imgelerinin tümü bulgular kısmında belirtildi.

Güvenirlikle ilgili olarak oluşturulan kategorilerin içinde metaforların yer alıp almadığını incelemek için iki uzman görüşüne başvuruldu. Uzman görüşünde oluşturulan metaforların ham verileri, ortak kategorileri ile ilgili verilerin ilişkilendirilmesi istendi. Yapılan eşleştirme ve kategorilendirme işlemleri karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları elde edildi. Bu sayılarda Miles ve Huberman’ın (1994) (Akt:Saban,2009) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplandı. Bu durumda güvenilirlik sayısı %97 olarak elde edildi. Bu da güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterdi.

BULGULAR

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin yanıtları en çok frekans alma durumlarına göre yaratıcı düşünmenin özellikleri, önemi, yaratıcı kişi özellikleri başlıkları altında oluşturulmuştur.

Kavramsal kategoriler:

2. Yaratıcı düşünmenin özellikleri

Alışılmadık özgün ürünler oluşturma (f=16) kategorisinde tek frekansa sahip; şairin kelime oyunu, çocuk, yalan söylemeyen insan, ayna, gökkuşağı, müzik, beyinde ampul yanması, engin deniz,

metafizik, hayal dünyasında yeniden doğmak, uzaydan dünyaya atlamak, çılgınlık, güzellik, renk, lego, doğum metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin ortak örnek ifadeleri

“Yaratıcılık renk gibidir. Çünkü renklerin karışımından farklı bir renk oluşur. Hem tek başına bir renk anlam ifade ederken birden fazla rengin karışımından farklı bir ifade oluşur

“Yaratıcılık lego gibidir. Çünkü farklı şekillerde legoları bir araya getirerek yeni şekiller yaratırız”

“Yaratıcılık doğum gibidir. Çünkü her seferinde birbirine hiç benzemeyen eşsiz şeyler ortaya çıkar..“.

“Yaratıcılık insanın çizgi filmde olduğu gibi beyninde bir ışık yanması gibidir. Çünkü orijinaldir. İlgi çekici, düşündürücü ve eğlencelidir”

“Yaratıcılık müzik gibidir. Çünkü herkesin farklı ezgisidir”

“Yaratıcılık, engin bir deniz gibidir. Çünkü geliştikçe gelişir ucu bucağı görünmez kişiye göre çok farklı sonuçlar verir.”

“Yaratıcılık çılgınlık gibidir. Çünkü olmadık şeyler akla gelinip uygulanır”

Farklılıkları bir araya getirme ve geliştirme (f=13) kategorisinde fidan (f=2), kartopu, gökkuşağı, teknoloji, boya, renk katma, bebek, ağaç, bilim, beyaz saç teli, balon, kum saati metaforları tek frekansa sahiptir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin ortak örnek ifadeleri

“Yaratıcılık kartopu gibidir. Çünkü farklı düşüncelerle katlana katlana büyür ve istenilen boyuta ulaşır.”

“Yaratıcılık gökkuşağı çerçeveli pencere gibidir. Çünkü yaratıcılık hep olmayan duruma çevrede gördüğümüz bir şeye tek tip bir pencereden bakmak değil. Daha farklı bir gözle bakmak değil görmektir. Gökkuşağındaki renkler gibi çeşitlilik farklılık oluşturmaktır.....”.

“Yaratıcılık büyüyen bir fidan gibidir. Çünkü fidan suyla beslediğimiz gibi yaratıcı fikirlerimizi de yeni düşüncelerle besleyip geliştirirsek sonunda büyük değişimler olabilir”

“Yaratıcılık bir boya gibidir. Çünkü bir resmin boyanmış haliyle boyanmamış hali arasında çok fark vardır. Bence boyanması ana bir renk katılması resmin zenginleştirir. Görenlere daha güzel görünmesini sağlar. bir konu hakkında yaratıcı düşünmek de uygulayacağımız konuyu zenginleştirir. Yorumla hayal etmeye açık hale getirir.”

Sonu olmayan (f=11) kategorisinde uzay (f=4), okyanus (f=2), sonsuz işareti (∞), sonsuz limit, evren, engin deniz, gökyüzü metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin ortak örnek ifadeleri:

“Yaratıcılık matematikteki sonsuz işareti gibidir. Çünkü yaratıcılıkta fikir üretmenin farklı açılardan bakabilmenin sınırı yoktur”

“Yaratıcılık uzay gibidir. Çünkü sonu yoktur.”

“Yaratıcılık evren gibidir. Çünkü sonsuzdur tükenmez.

“Yaratıcılık engin bir deniz gibidir. Çünkü sonu gelmez, denizdeki kum taneleri kadar çok olabilir.

“Yaratıcılık gökyüzü gibidir. Çünkü sınırı yoktur, geniştir.

Özgürce düşünme ve ifade etme (f=11) kategorisinde hamur (f=4), oyun (f=2), özgürlük, İstanbul’un fethi, kuş, kumdan kale, patlamış mısır metaforlardır.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin ortak örnek ifadeleri

“Yaratıcılık denizdeki kumlardan kale yapmak gibidir. Çünkü kullanacağımız malzeme o kadar çoktur ki istediğimiz kadar kullanıp istediğimiz şekli verebiliriz.”

“Yaratıcılık kil hamuru gibidir. Çünkü onu şekillendiren ellerinde binbir şekle girip her şeyi oluşturabilir. Sınırsızdır.”

“Yaratıcılık kuş gibidir. Çünkü düşüncelerimizi özgürleştirir. Bize bağımsız ürünler yaratmamızı sağlar”

“Yaratıcılık özgürlük gibidir. Çünkü yaratıcı düşünce kurarken gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek engeller yoktur. sorgulama, alay etme yoktur, sadece kendini ifade etme vardır”

Hayal gücünü kullanma kategorisinde; ütopya, sihir, yemek yapma, masal metaforları üretilmiştir. Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin örnek ifadeleri

“Yaratıcılık ütopya gibidir. Çünkü orada hayali dünyanızı yaratırız. “

“Yaratıcılık sihir gibidir. Çünkü hayal gücümüzü kullanarak aklıma aniden gelen fikirlerle değişik ve ilginç şeyler ortaya çıkarabiliyoruz.”

“Yaratıcılık yemek yapmak gibidir. Çünkü yemeğe tat verecek her şeyi kendimiz belirler, hazırlarken hayal gücümüzü keşfederiz.”

Değişik ve farklı fikirler üretme kategorisinde; rüzgarın önünde uçan balon, 3D gözlük, meyve, insan metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin örnek ifadeleri

“Yaratıcılık rüzgarın önünde uçan balon gibidir. Çünkü balonun rüzgarın önünde uçarak değişik yöne gitmesi gibi fikirlerimizle değişik yerlere gideriz. Fikirlerimizle bir tuğla ile ısınanıp geleceğe ya da geçmişe gidebiliriz.”

“Yaratıcılık meyve beyin fırtınasının meyvesidir. Çünkü her yönden düşünmemizi sağlıyor.”

Aniden ortaya çıkması (ilham gelmesi) özelliğini içeren fikir patlaması, şimşek, ateş, bulut metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin örnek ifadeleri

“Yaratıcılık şimşek gibidir. Çünkü bir anda gelir sonra da gider”

“Yaratıcılık ateş gibidir. Çünkü hiçbir şey yokken bir kıvılcımla meydana gelebilir. Bazen kor olur sonra birden tutuşur.”

Buluş yapma kategorisinde; ağaç, mucitlik, metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin örnek ifadeleri

“Yaratıcılık ağaç gibidir. Çünkü büyük buluşlar küçük yaratıcı bir fikirden meydana gelmiştir. Aynı bir tohum gibi. Bu yaratıcılığın üstüne yeni fikirler katıldıkça ağacımız dallanır. Yeşerir”

Bunun dışında tek frekansa sahip ; **Sezgisel olmasını ifade eden** içinde saklı kalmış çocuğu ortaya çıkaran sihirli bir değnek metaforu, **dikkat çekici** olmasını ifade eden yazıları yayınlanan insan gibidir, **üretici** özelliğini ifade eden fabrika metaforları üretilmiştir.

2.Yaratıcı düşünmenin önemine ilişkin metaforlar

Bu kategorideki yanıtlar; yaratıcı düşünmenin yaşamsal önemi, keyif kaynağı olması, yenilik getirmesi, beyni geliştirmesi, yaşamın içinde farklı duyguları yansıtmaları başlıkları altında toplanmıştır.

a.Yaşamsal öneme ilişkin metaforlar Su (f=4), Hayatın temeli, gökyüzü, hayat, ilaçtır.

Bu kategoriye ortak özelliklere sahip örnek metaforlar şunlardır :

“Yaratıcılık gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzü de dünyayı tamamen kaplar. Yaratıcılıkta yaşamı tamamen kaplar.”

“Yaratıcılık hayatımızın temeli gibidir.Çünkü her zaman yaratıcı olmak lazım”

Yaratıcılık suyun akışı gibidir. Çünkü devamlı bitmeyen tükenmeyen ihtiyaç gibidir

Yaratıcılık su gibidir. Çünkü yaratıcılık olmadan dünya hep aynı tekdüze sıkıcı bir yer olur. Yaşamın tadı kalmaz.”

“Yaratıcılık su gibidir.Çünkü gelişmenin temel kaynağıdır”

Yaratıcılık ilaç gibidir. Çünkü yaratılan her yeni özellik teknoloji insanın kendisini iyi hissetmesini sağlar. Merakını uyandırır. Yaşam enerjisini yükseltir.”

b. Keyif kaynağı olarak yaratıcılığa ilişkin metaforlar; Oyun (f=1), sevgi, çikolatadır.

Bu kategoriye ortak özelliklere sahip örnek metaforlar şunlardır :

“Yaratıcılık oyun gibidir. Çünkü oyundan hiç sıkılmadığın gibi yaratmaktanda sıkılmazsın”

“Yaratıcılık oyun gibidir. Çünkü insanlar bir şeyler bulma öğrenme çabası içinde olurken eğlenirler, insanlara zevk verir.”

“Yaratıcılık beşiktaş gibidir. Çünkü bir şey oluştururken aldığın zevki ancak beşiktaş maçında alırsın”

Diğer metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

Yenilik getirme olarak metaforlar; Yeniden doğma, bitmeyen yolculuk, zaman.

Beyni geliştirme içeriğine sahip metaforlar; zihin sporu, gelişim.

Bunun dışında **kendini tanımayı** ifade eden “zaman tüneli gibidir zamanla kendimizi tanımamızı sağlar”, **düşünmeye teşvik eden** “Yaratıcılık, hiç vazgeçmeyen öğretmendir. Çünkü çocuğu sürekli düşünmeye, öğrenmeye teşvik eder” , **Cesaret verici** özelliği vurgulayan “Yaratıcılık aşk gibidir. Çünkü aşk hayat bulduğu bedene normalde yapamayacağı şeyleri yapabilme cesareti verir.

Yaşamın geliş gidişli duygularını yansıtan “Yaratıcılık rüya gibidir. Çünkü güzel bir şey bulunca o an hiç bitmesin istersiniz sanki güzel bir rüyadan uyanmak istemez. Kötü bir şey icat edince de rüya kâbusa döner. Keşke o an hiç yaşanmasaydı denir.”

3.Yaratıcı kişilik özelliği

Yaratıcı kişilik özelliğini anlatan metaforlarda:

Kişinin içinde var olan potansiyeli (f=7) kategorisinde; hazine (f=2), akıl, içi dolu hediye kutusu, ikinci ben, çocukluk, ayna metaforları üretilmiştir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin ortak örnek ifadeleri

“Yaratıcılık her insanda bulunan bir hazine gibidir. Çünkü çok değerlidir. Yeterki ortaya çıkarılmak için fırsatlar tanınsın.”

“Yaratıcılık ikinci bendir. Çünkü insanın içinde gizli köşelerde bulunan ve keşfedilmeyi bekleyen bir cevher gibidir.”

Bunlar dışında tek frekanslı olan metaforlar; **çaba gösterme** özelliğini vurgulayan kuyu, **engellerin olumsuz etkilerini** ifade eden ağaç metaforları üretilmiştir.

Kavramsal kategorilere ilişkin sonuçlara bakıldığında öğrencilerin yanıtlarının en fazla yaratıcı düşünmenin özellikleri çerçevesinde oluştuğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Metaforlar bireylerin kendi yaşam tecrübelerine bir anlam vermek için kullandıkları bilişsel bir araçtır (Palmquist,2001;Akt: Aslan ve Bayrakçı,2006). Öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin yanıtlarına bakıldığında çoğunlukla yaratıcılığın özelliklerine yönelik metaforlar yaptıkları görülmüştür. Bu özellikler içinde çoğunlukla farklı düşünme, özgün fikir üretme, sürekli geliştirmeye yönelik kavramları ifade eden metaforları ifade etmişlerdir. Treffinger, Scott, Roger göre (1983)’e göre metafor yaratıcılığın bilişsel düzeyini temsil etmektedir. Bu düzey daha karmaşık becerileri içermektedir. Metaforlara dayalı olarak öğrencilerin yaratıcılığın hangi yönüne ağırlık verdiklerini görmek mümkündür. Metaforların içerdiği kategorilerin frekanslarına bakıldığında yaratıcılığın çekirdeği olarak nitelendirilebilecek özgünlük ve farklılık özelliklerini içeren metaforlar en yüksek frekansa sahiptir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının bahsedilen bu özelliklere ilişkin kişisel algılarının daha güçlü olduğunu söylemek mümkün olabilir. Yaratıcı düşünmenin özelliklerinden sonra yaratıcı düşünmenin yaşamdaki önemine ilişkin metaforların frekansının yüksek olduğu görülmektedir. Bundan sonra kişinin potansiyel gücünü kullanması kategorisindeki metaforların ağırlıklı olduğu görülmüştür.

Yaratıcılık kavramı kişisel özellikleri, sürecin içinde kullanılan becerileri, öneminin fark edilmesi yönünden bütünsel bir kavramdır. Öğrencilerin bu yönden farkındalıklarının artarak yaratıcı düşünmenin özelliklerine yönelik metaforlarının fazla olduğu göz önünde bulundurulursa yaratıcı düşünmeye yönelik gelişimlerine dersin katkısı olduğu söylenebilir. De Bono'(1992) nunda bahsettiği gibi yaratıcılıkta bireyler bir model oluşturmaktadırlar. Bu modelde yeni fikirleri bir araya toplayarak farklı sistemleri (şimdiki, geçmiş yaşantıları), bilgileri bir bütün haline getirirler. Bu bütün insanın psikolojik özelliklerinin yanı sıra zihinsel yapılarında bir bütün halinde çalışmasını kapsar. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında belirtilen açıklamalarla ilişkili metafor ifadelerinin yer aldığı görülmüştür.

Ancak bir başka nokta metafor analizlerinin sınırlı olmasına ilişkin görüşlerdir (Moser, 2000) Perry ve Cooper (2001)'a göre bazı durumlarda metaforlar bir durumun sadece bir bölümünü yansıtabilirler. Bu da yanlış anlamalara neden olabilmektedir (Akt: Aslan ve Bayrakçı,2006). Metaforun belirtilen bu sınırlılığı yaratıcı düşünmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde bir yönü değerlendirmeyi sağlamış olabilir yönünde bir değerlendirme yapılabilir.

Ayrıca araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ve yaratıcı düşünmenin önemi, yaratıcılık süreci, yaratıcılığın uygulanması gibi yaratıcılık kavramına yönelik çalışmaların da ders içinde artırılması gerekliliği görülmüştür. Lakoff ve Johnson (1980) metaforların verilen kavrama ilişkin yeni anlamların oluşmasına önemli destekler sağlayacağını ifade eder. Bu düşünceden hareketle düşük frekansa sahip olan yaratıcı kişisel özellikler ve yaratıcı düşünmenin yaşamsal önemine ilişkin öğretmen adaylarının yeni metaforlar üretmesine teşvik edilmelidir. Öğrenciler arasında üretilen metaforların kendi aralarında paylaşımı yapılmalıdır. Ayrıca yaratıcılığın farklı özelliklerini de içeren metaforların yaratıcılık ve geliştirilmesi dersinde sunulması öğrencileri yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir.

KAYNAKÇA

Aslan, M.M ve Bayrakçı, M. (2006) Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim ve Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

De Bono (1992). *Serious Creativity*. London: Harper Collins Publishers

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of. <http://uspace.shef.ac.uk/servlet/JiveServlet/previewBody/67168-102-1-129224/lakoff%20johnson%20metaphor.pdf>. adresinden 01.09.2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı, Temel Eğitimi Genel Müdürlüğü,2012.

Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology—Method, theory, and fields of application. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 1(2).

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Senemoğlu, N. (2000) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi,.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful*. Intelligence. U.S.A: Arlington Heights, IL, Skylight

Treffinger, D.J., Scott G. I, and Roger L. F. (1983): "Theoretical Perspectives on Creative Learning and Its Facilitation: An Overview." *The Journal of Creative Behavior* 17.1 (9-17).

Weick, C. W. (2003). Out of context: Using metaphor to encourage creative thinking in strategic management courses. *Journal of Management Education*, 27(3), 323-343.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

IJTASE

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE KARŞI ALGI VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY OF MATHEMATICS PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTION OF TEACHING PROFESSION AND HOPELESSNESS LEVELS

Bahar DİNÇER

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

bahardincer87@hotmail.com

Doç. Dr. Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

suha.yilmaz@deu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değerlendirmelerin bağlı olduğu faktörleri incelemektir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde dördüncü sınıfa devam eden 178 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır, araştırmanın yöntemi ilişkisel (bağılantısal) yöntemidir. Araştırmanın bulgularını çözümlemek için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Cronbach alfa katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı, Sperman korelasyon katsayısı, Man-Whitney U testi, Kruskal Wallis testi frekans ve ortalama verileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri gelir düzeyi, ikamet yeri, anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; mesleği seçme nedeni değişkenleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile sadece umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleğine yönelik algı, umutsuzluk düzeyi, algı.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine relations between perception of teaching profession and hopelessness levels of Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty, Primary Education Mathematics Teaching Department, fourth grade students in respect to teaching occupation as well as the factors related to those assessment. Research was implemented on 178 students. "Beck Hopelessness Scale" and "Scale for Perception of Teaching Profession Scale" shall be used in this study and the research method is relational research. T-test, One-Way Analysis of Variance, Cronbach Alpha Coefficient, Pearson Correlation Coefficient, Sperman Correlation Coefficient, Man-Whitney U Test, Kruskal Wallis Test frequency and medium data are used in order to analyze research findings. According to research results, it is found out that there is a negative, meaningful relation between perception of teaching profession and hopelessness level. Perception of teaching profession and hopelessness levels do not indicate any difference in terms of income level, district of residence, parent education levels variants; whereas there is a meaningful relation between perception of teaching profession and hopelessness levels and choice of occupation and there is a meaningful relation between only hopelessness levels towards sex.

Keywords: Perception of Teaching Profession, Hopelessness Level, Perception.

GİRİŞ

Hızlı gelişim ve değişimlerin yaşandığı çağımızda, tüm dünyanın ortak ve mühim amacı; bu değişim süreçlerine uyum sağlayabilecek nitelikte bireyler yetiştirmektir (Kuran, 2002: 253). Çağımız gelişmelerine ayak uydurabilecek donanımda bireylerin yetişmesi konusunda en önemli görevlerden biri öğretmenlere düşmektedir. Bu doğrultuda yapılan farklı araştırmalar; öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu; değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini de değişik biçimlerde etkilediklerini ortaya çıkarmıştır (Küçükahmet 1976; Varış 1988). Öğretmenlik mesleği ile iç içe geçmiş, bu mesleği icra etmekten gurur duyan, mesleki etiğe sahip öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyan öğretmenlerdir. Meslekle ilgili

olumlu algılar, bu vasıfların varlığını belirtirken, tam tersi olan olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koyabilir (Şişman & Acat, 2003; Saracaloğlu, Bozkurt, Serin, & Serin, 2004). Bütün bu açıklamalar dahilinde öğretmen adaylarının mesleki algılarının ve umutsuzluk düzeylerinin bilinmesi ve gerektiği ölçüde iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirme ise ancak mevcut sebeplerin bilinerek olumlu yönde düzenlemelerin yapılması ile gerçekleştirilebilir.

Mesleğe Yönelik Algı

Algılama, bireyin geçmiş yaşantısından ve uyarıcının (bilginin) var olduğu ortamdan etkilenmektedir. Algılamayı etkileyen diğer bir faktör ise, uyarıcının nasıl sunulduğudur (Öztürk & Kısaç, 2006: 290-291). Eğitim alanında öğretmenlerin öz algılamalarıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmen öz algılamalarının istenen düzeyde olmasının, onların akademik başarı, performans, öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlara karşı dayanma gücü verdiğini ve öğretim metotları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz algılaması, öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerinin kapasitelerini etkileyebileceklerine dair inançlardır ve başka hiçbir öğretmen özelliği öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilememektedir (Bıkmaz, 2004: 1).

Umutsuzluk Düzeyi

Umutsuzluk kavramı, olumsuz duygu halini, olumsuz sonuçları ve çaresizlik beklentilerini ifade eder (Derebaşı, 1996: 3-5). Ülkemizde öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statü gibi boyutlarda yaşadığı sorunların, bu mesleği icra eden bireylerin geleceğe dair bakış açısını ve meslekle ilgili duygularını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Ceyhan, 2004: 98).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mesleğe yönelik algılar, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen bir husustur. Nitekim bazı araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır (Aşkar & Erden, 1987; Terzi & Tezci 2007: s.595’ deki alıntı). Bu çalışmanın amacı da açıklamalara paralel olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bunların bağlı olduğu faktörleri incelemektir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılmasının, öğretmen adaylarında istendik davranışlar geliştirmek ve bunun olumlu yansımalarını öğrencilerde görmek açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeylerinin bağlı olduğu faktörlerin incelenmesi, mesleki değerlendirmenin daha kapsamlı yapılması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi; “Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü”nde okuyan son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir ve bu değerlendirmenin bağlı olduğu faktörler nelerdir?”olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin algıları ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının ekonomik düzeyi ile öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının ikamet yeri ile öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri ile öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki ve bunların bağlı olduğu faktörleri incelemek üzere kullanılan nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde ilişkisel (bağılantısal) bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunun 2012-2013 öğretim yılında İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 184 kişiye ulaşılmış, 6 öğrencinin verileri değerlendirme dışı bırakılarak 178 öğrencinin verileri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Beck Umutsuzluk Ölçeği” , “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği

Şişman ve Acat(2003) tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenliğin sosyal statüsüne ilişkin 8, etik yönüne ilişkin 8, alan bilgisine yönelik 8, mesleki formasyona ilişkin 7 ve öğretmen adaylarının yeterliliğine ilişkin 6 soru bulunmaktadır. Ölçekte her bir sorunun karşısına ‘bütünüyle katılıyorum - hiç katılmıyorum’ ifadeleri arasında yer alan değerlendirmelerin bulunduğu beşli likert tipi bir ölçek verilmiştir (Şişman & Acat, 2003). Ölçekteki minimum puan 38, maksimum puan 190’ dır. Algı ölçeğinin giriş kısmındaki öğrenci bilgileri kısmında düzenlemeler ve güncellemeler yapılmıştır, algı ifadeleri ise değiştirilmemiştir.

Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck Umutsuzluk Ölçeği ile bireyin geleceğe yönelik karamsarlık derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. Sorulara evet-hayır şeklinde cevap verilmekte ve ölçek sonuçları negatif beklentileri yansıtmaktadır. Minimum puan 0, maksimum puan 20’ dir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Korap, 2000, s.39). Ülkemizde ölçek üzerindeki ilk çalışma Seber tarafından 1991 yılında yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için saptanan Cronbach Alpha katsayısının 0,86, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.737 olarak ileri derecede anlamlı ($p < 0.001$) bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği” ne verdikleri cevaplamalar doğrultusunda gerekli puanlamalar yapılmış ve bir veri tabanı oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, paket program SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) yardımı ile çözümlenmiştir.

Araştırmada toplanan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda betimsel ve ilişkisel istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularını çözümlemek için normal dağılıma uygun verilerde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ,Cronbach alfa katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı; normal dağılım göstermeyen verilerde Sperman korelasyon katsayısı,Man-Whitney U testi , Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerden Beck Umutsuzluk Ölçeği sonuçları normal dağılım göstermemektedir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın birinci alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin algıları ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 1. Mesleğe yönelik Algı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Beck Umutsuzluk Ölçeği’nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

	Mesleğe Yönelik Algı	Umutsuzluk Düzeyi
Mesleğe Yönelik Algı Spearman Korelasyon Katsayısı	1	-0,288
P		0,000
N	178	178
Umutsuzluk Düzeyi Spearman Korelasyon Katsayısı	-0,288	1
P	0,000	
N	178	178

İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=-0,288$; $P<0,05$]. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algısı olan öğrencilerin, umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ve umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre algı ölçeğinden aldıkları puanların t testine göre ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	p
Erkek	120	133,2500	15,22561	0,297
Kadın	58	133,2500	17,85534	

Araştırmaya katılan 120 erkek öğrencinin ,“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($X=133,25$); araştırmaya katılan 58 kadın öğrencinin puan ortalamasından ($X=130,5517$) yüksek çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,297); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Beck Umutsuzluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Göre Değerleri

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	120	84,00	10080,50	2820,5	0,040
Kadın	58	100,87	5850,50		

Araştırmaya katılan 120 erkek öğrencinin , “Beck Umutsuzluk Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması; araştırmaya katılan 58 kadın öğrencinin puan ortalamasından daha az çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,040); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ekonomik düzeyi ile mesleki algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 4. Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre mesleğe yönelik algı ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
1000 TL altında	24	136,8750	10,33909
1000 TL – 2500 TL	98	131,1327	16,73298
2500 TL – 4000 TL	38	134,0263	15,65936
4000 TL – 5000 TL	10	127,7000	23,43336
5000 TL üzeri	8	132,0000	14,39246
Toplam	170	132,3708	16,12864

Tablo 5. Öğrencilerin mesleğe yönelik algı ölçeği ve ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	960,554	4	240,138	0,921	0,453
Gruplar içi	45082,974	173	260,595		
Toplam	46043,528	177			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan, gelir düzeyi 1000 TL’nin altında olan 24 öğrencinin, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($X = 136,8750$); araştırmaya katılan gelir düzeyi 5000 TL’nin üzerinde olan 8 öğrencinin puan ortalamasından ($X = 132,00$) daha fazla çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,302); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
1000 TL altında	24	4,7500	3,99184
1000 TL – 2500 TL	98	4,8776	3,99553
2500 TL – 4000 TL	38	4,2895	4,55541
4000 TL – 5000 TL	10	6,9000	5,83952
5000 TL üzeri	8	7,0000	4,98569
Toplam	170	4,9438	4,28731

Tablo 7. Öğrencilerin Beck umutsuzluk ölçeği ve ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H analizi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
1000 TL altında	24	88,79			
1000 TL – 2500 TL	98	90,58	4	4,381	0,357
2500 TL – 4000 TL	38	78,33			
4000 TL – 5000 TL	10	104,10			
5000 TL üzeri	8	113,25			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan, gelir düzeyi 1000 TL’nin altında olan 24 öğrencinin , “Beck Umutsuzluk Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($X = 4,7500$); araştırmaya katılan gelir düzeyi 5000 TL’nin üzerinde olan 8 öğrencinin puan ortalamasından ($X = 7,0000$) daha az çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,357); 0,05 değerinden büyük olması umutsuzluk ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ikamet yeri ile mesleki algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 8. Öğrencilerin İkamet Yelerine Göre Mesleğe Yönelik Algı Ölçeği Ortalamaları ve Standart Sapmaları

İkamet Yeri	N	Ortalama	Standart Sapma
İl Merkezi	70	130,3857	16,94346
İlçe Merkezi	88	134,5000	16,01795
Köy	20	129,9500	12,81642
Toplam	178	132,3708	16,12864

Tablo 9. Öğrencilerin mesleğe yönelik algı düzeyi ve ikamet yerleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans(anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	791,992	2	395,996	1,531	0,219
Gruplar içi	45251,536	175	258,580		
Toplam	46043,528	177			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan , il merkezinde ikamet eden 70 öğrencinin , “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($X = 130,3857$); araştırmaya katılan köyde ikamet eden 20 öğrencinin puan ortalamasından ($X = 129,9500$) daha yüksek çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,213); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin ikamet yelerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

İkamet Yeri	N	Ortalama	Standart Sapma
İl Merkezi	70	4,5857	4,60149
İlçe Merkezi	88	4,8977	3,99148
Köy	20	6,4000	4,32131
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 11. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve ikamet yerleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H analizi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
İl Merkezi	70	82,44			
İlçe Merkezi	88	90,54	2	4,445	0,108
Köy	20	109,63			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan , il merkezinde ikamet eden 70 öğrencinin , “Beck Umutsuzluk Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($X = 4,5857$); araştırmaya katılan köyde ikamet eden 20 öğrencinin puan ortalamasından ($X = 6,4000$) daha düşük çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,108); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik umutsuzluk düzeyi ve ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın beşinci alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleği seçme nedenleri ile mesleki algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 12. Öğrencilerin mesleği seçme nedenlerine göre mesleğe yönelik algı ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Kendi İsteğim	107	136,4206	14,24849
Ailemin İsteği	24	126,8333	15,95283
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	125,9787	17,60619
Toplam	178	132,3708	16,12864

Tablo 13. Öğrencilerin mesleğe yönelik algı düzeyi ve mesleği seçme nedenleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4411,141	2	2205,571	9,271	0,000
Gruplar içi	41632,387	175	237,899		
Toplam	46043,528	2			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan ve mesleği kendi isteği ile seçen 107 öğrencinin , “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=136,4206$); mesleği puanına göre mecburen seçen 47 öğrencinin puan ortalamasından ($\bar{X}=125,9787$) daha yüksek çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,000); 0,05 değerinden küçük olması öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik algı düzeyi yüksek olan kişilerin mesleği öncelikle kendi veya ailelerinin isteği ile, algı düzeyi düşük olan kişilerin ise mesleği puanlarına göre mecburen seçtikleri söylenebilir.

Tablo 14. Öğrencilerin mesleği seçme nedenlerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Kendi İsteğim	107	4,2150	3,88764
Ailemin İsteği	24	5,6667	3,91948
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	6,2340	5,00092
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 15. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve mesleği seçme nedenleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis-h analizi sonuçları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Kendi İsteğim	107	80,94			
Ailemin İsteği	24	101,94	2	7,484	0,024
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	102,64			
Toplam	178				

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan ve mesleği kendi isteği ile seçen 107 öğrencinin , “Beck Umutsuzluk Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=4,2150$); mesleği puanına göre mecburen seçen 47 öğrencinin puan ortalamasından ($\bar{X}=6,2340$) daha düşük çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,024); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk ve mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre umutsuzluk düzeyi düşük olan kişilerin mesleği kendi istekleri ile, umutsuzluk düzeyi yüksek olan kişilerin ise mesleği puanlarına göre mecburen seçtikleri söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın altıncı alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile mesleki algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 16. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre mesleğe yönelik algı ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	86	133,2791	15,75672
Ortaokul	20	126,8500	17,15955
Lise	44	132,2727	15,00909
Üniversite	28	133,6786	18,18639
Toplam	178	132,3708	16,12864

Tablo 17. Öğrencilerin mesleğe yönelik algı düzeyi ve anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans(anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	728,841	3	242,947	0,933	0,426
Gruplar içi	45314,687	174	260,429		
Toplam	46043,528	177			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik algı puanları arasında “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,426); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 18. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	86	4,1744	3,53867
Ortaokul	20	6,5000	5,30640
Lise	44	4,9318	4,04853
Üniversite	28	6,2143	5,45933
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 19. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
İlkokul	86	82,83			
Ortaokul	20	86	3	3,654	0,301
Lise	44	91,06			
Üniversite	28	97,71			
Toplam	178				

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile umutsuzluk ölçeği puanları arasında, “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,301); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın yedinci alt problemi olarak , “İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri ile mesleki algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt arandı.

Tablo 20. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre mesleğe yönelik algı ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	40	135,8250	15,06207
Ortaokul	20	132,5000	18,26558
Lise	57	129,8070	15,64271
Yüksek Okul	13	128,2308	17,03992
Üniversite	48	133,6042	16,32221
Toplam	178	132,3708	16,12864

Tablo 21. Öğrencilerin mesleğe yönelik algı düzeyi ve baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans(anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1148,089	4	287,022	1,106	0,355
Gruplar içi	44895,439	173	259,511		
Toplam	46043,528	177			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik algı puanları arasında “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,355); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	40	4,6250	3,60688
Ortaokul	20	4,3000	4,34196
Lise	57	5,0175	4,40167
Yüksek Okul	13	5,4615	4,01280
Üniversite	48	5,2500	4,81354
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 23. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İlkokul	40	88,98			
Ortaokul	20	80,10	4	1,020	0,907
Lise	57	90,46			
Yüksek Okul	13	97,31			
Üniversite	48	90,60			
Toplam	178	88,98			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile umutsuzluk ölçeği puanları arasında, “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,907); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. [$r=-0,288$; $P<0,05$]. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algısı olan öğrencilerin, umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Kişilerin mesleki algılarının olumlu olması, gelecek beklentilerini de olumlu etkilemekte dolayısıyla da umutsuzluk düzeyleri düşmektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=133,25$); araştırmaya katılan kadın öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=130,5517$) yüksek çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,297); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Gürbüzürk ve Genç (2004) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını saptamıştır. Bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin, “Beck Umutsuzluk Ölçeği”nden aldığı puan ortalaması ($\bar{X}=4,6167$); kadın öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=5,6207$) daha düşük çıkmıştır. “p” değeri anlamlılık düzeyinin (0,040); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk düzeyi ve cinsiyet arasında

anlamli bir iliski oldugunu gostermektedir. Sahin'in (2009) "Özel Sektör İşbirlikli Bir Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumu Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tezinde Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelemesinde, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer bir çalışma olarak Özmen ve diğerleri (2008) ise, lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenleri incelemişlerdir. Çıkan sonuçlara göre, erkek lise öğrencilerinin umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sahin'in çalışmasında (2009); öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının, aile gelir durumu değişkenine göre incelemesinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulguları bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri ile ikamet yerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Rojewski ve arkadaşları (1995) "Kırsal Gençliğin Mesleki Olgunluğu Üzerine Cins ve Akademik Davranış Etkileri" konulu araştırmalarında kırsal kesim gençlerinin mesleki olgunluk düzeylerinin, şehir kesimi gençlerinden daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri ile mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre mesleği kendi isteği ile tercih eden adayların mesleğe yönelik algı düzeyinin olumlu; umutsuzluk düzeyinin düşük olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri ile anne-babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Araştırma ile ilgili olarak daha çeşitli ve detaylı bilgi edinmek için, farklı ölçekler kullanılarak, daha geniş araştırma evrenlerinde betimsel ve deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:121. Sayfa: 8-11. (1987)
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Kış dönemi, Sayı:161
- Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 2.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* . Sayı:1 (2004)
- Çelikel, F. Ç., & Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkili Etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*. Sayı 4. (2008)
- Derebası, I. (1996). *Beck Umutsuzluk Ölçeği' nin Ege Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, A. R., & Anılan, H. (2000). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:7. (2000)
- Gürbüztürk, O., & Genç, S. Z. (2004) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Korap, S. (2000). Hemodiyaliz Hastalarında Depresyona Bilişsel Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A yayınları
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerin Tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Özmen, D., Dündar, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O., & Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. Sayı: 1. (2008)
- Öztürk, B., & Kısacık İ. (2005). *Bilgiyi işleme modeli. Eğitim Psikolojisi*. B. Yeşilyaprak (Ed.), Ankara: Pegem A.
- Rojewski, J. W., Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic-risk behavior on the career maturity of rural youth. *Journal of research in rural education*, 11(2), 1-3.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O., & Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.
- Serin, N. B., Ozbaz, L. F., & Serin, O. (2012). Analysis of How Counselors Cope with Negative Thoughts and Stress. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 146-153.

- Şahin, B. (2009). *Özel Sektör İşbirlikli Bir Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumu Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi . Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. (2003). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Şişman, M., & Acat, B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 235-250.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17(7), 783-805.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım yayınları

EXTEND ABSTRACT

The approaches and perceptions of the teachers devoted to their professions are of a capital importance in the fulfillment of their professional duties (Erdem & Anılan, 2000). The researched oriented to the teaching profession is one of the main field of the educational studies in the recent years. Teaching, most important factor of the education system is certainly leads the professions having the influence of influencing the students and accordingly the whole society with all aspects. The selection of teacher candidates, their prevocational trainings and possession of adequate formation before their assignment and professional evaluations are main factors related to the teaching profession (Şimşek, 2005, 25). Once we review the educational researches; we see that the solicited teacher perceptions affect their academic successes, performances and teaching methods (Tschannen, Moran & Hoy, 2001). Hope is a phenomenon defining the generation of future related emotions and expectations and gibing the strength to struggle with the negative conditions that one might encounter (Çelikel & Erkorkmaz, 2008). It is seen that the issues the teachers in our country experience in certain aspects such as economic and social status negatively affect their professional sentiments (Ceyhan, 2004, 98). Researching the relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates shall be very beneficial in terms of developing terminal behaviors at teacher candidates and observing its positive reflections upon students. Assessing the factors related to professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates is crucial for a more comprehensive professional evaluation. Our problem phrase is that, "What is the relation between the professional perception and hopelessness levels of of Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty, Primary Education Mathematics Teaching Department, fourth grade students and what are the factors on which this assessment is based?". Sub Problems are "is there a statistically significant relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates, is there a gender based differentiation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates, is there a statistically significant relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their economic level, is there a statistically significant relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their address of residence, is there a statistically significant relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their reasons of selecting that profession, , is there a statistically significant relation between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to educational level of their mother and father?". This study is a relational (connectivity) research with a screening model among the quantitative research pattern used within the aim of assessing the relation between the professional perceptions and hopelessness level and their related factors. The study group is generated by 178 actual fourth grade license students of the Department of Primary Education Mathematics Teaching as of the academic year of 2012-2013. "Perception Scale directed to Teaching Profession" of which validity and credibility evaluations had been previously made and prepared by Şişman and Acat (2003) has been used within the scope of this study. This scale contains 8 questions

related to the social status of the teacher, 8 questions regarding to the ethical aspect of teaching, 8 questions directed to field information, 8 questions devoted to the professional formation and 6 questions aimed at the adequateness of the teacher candidates. Beck's Hopelessness Scale translated into Turkish by Seber has also been used. It is aimed to determine the future related pessimism level of individuals via Beck's Hopelessness Scale. Kolmogorov-Smirnov test has been used within the aim of analyzing the normality dispersions of the data. While analyzing the data of the study; t-test, single direction variance analysis (ANOVA), Cronbach alpha coefficient, Pearson correlation coefficient, frequency and average data have been used for the professional perception scale factor with characteristics of normal distribution. As for the Beck's Hopelessness Scale without the characteristic of a normal distribution; Spearman's Rank Correlation coefficient, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H tests which are among the non-parametric analysis methods have been used. A moderate, negative and significant relation has been detected to exist between the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates. Accordingly, the correlation between professional perception scale and Beck's Hopelessness Scale is coherent with the expectations we had at the beginning of the study. As the professional perceptions and hopelessness levels of the teacher candidates have been evaluated with respect to their genders, addresses of residences, their reasons of selecting that profession, income level and educational of their parents and, it has been observed that there is not a statistically significant difference between them. As the professional perception and hopelessness levels of the teacher candidates had been analyzed with regard to several variances such as their economic condition, gender, address of residence and educational level of their parents, it has been observed that there is not a statistically significant difference between them. Similar studies support these outcomes. There is only significant relation a gender based differentiation to hopelessness levels of the teacher candidates. There is a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their reasons of selecting that profession. In order to obtain more comprehensive and detailed information related to this study, descriptive and experimental studies could be performed within larger research populations by using differences scales

A STUDY ON EFL TEACHERS' BELIEFS–PRACTICE RELATIONSHIP REGARDING GENDER

Assist. Prof. Dr. Sibel ERSEL KAYMAKAMOĞLU

European University of Lefke

Dr Fazıl Küçük Faculty of Education, Gemikonağı-Lefke

skaymakamoglu@eul.edu.tr

ABSTRACT

This study investigated the fit between the EFL teachers' beliefs and practice regarding gender in the Cyprus Turkish secondary state schools context. The data was collected through quantitative means. 81 English language teachers in the secondary schools participated in the study. The data was collected by means of a questionnaire which had two main components as "beliefs" and "practice". For the purpose of statistical analysis, the belief and practice items of the questionnaire were paired (20 pairs were formed) and the data was subjected to two-tailed t-test to measure whether there was a significant difference between the female teachers and male teachers regarding "belief - practice" relationship. The analysis of the impact of gender on "belief- practice" relationship showed that female and male teachers were very similar to each other in their responses. The female teachers' reported perceptions for the paired items showed significant results in 11 pairs whereas the male teachers' reported perceptions indicated significant results in 9 pairs.

Key Words: Belief, practice, ELF teachers, EFL learning and teaching, gender.

INTRODUCTION

During the last two decades there has been a growing interest among researchers in education in exploring what goes on in the mind of the teacher. For this purpose, they have focused their attention on investigating concepts such as, 'teacher thinking' (e.g. Clark & Peterson, 1986) 'teacher beliefs' (e.g. Pajares, 1992) , 'teacher knowledge' (e.g. Borko & Putnam, 1995), 'teacher craft knowledge' (e.g. Cooper and McIntyre, 1996), 'teacher images' (e.g. Black 2002), 'teacher metaphors' (e.g. Black 2002), 'teacher cognition' (e.g. Borg, 2003), and so on.

This growing interest has stemmed from the recognition that the beliefs individuals hold influence their decisions and the choices they make during the course of everyday life (Bandura, 1986). In this respect, it has been suggested that teachers' classroom decisions and actions are guided by certain practical and professional theoretical frameworks, which derive from beliefs and are developed through their own learning and teaching experiences and professional socialization.

Research literature suggests that teachers' beliefs directly affect their perceptions and judgment of learning and teaching interactions in their classrooms and they in turn influence their classroom behavior (Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1987). Besides, teacher beliefs may function as a "contextual filter" through which teachers may screen their classroom experiences, and interpret and adapt their subsequent classroom practices (Clark & Peterson, 1986). For this reason, Higgins and Moseley (2001) indicate that for professional development "an understanding of teachers' thinking and beliefs is a vital ingredient in effective support" (p.205). Since teachers' thinking and beliefs play an important role in their classroom practice and influence their learning and teaching interactions (Borko & Putnam, 1995), it is essential to find ways of exploring teachers' beliefs and thoughts to provide insights for teacher educators to better help teachers develop.

The above claim has been taken further by Richard and Lockhart (2000) who remark: 'Teaching is a very personal activity, and it is not surprising that individual teachers bring to teaching very different beliefs and assumptions about what constitutes effective teaching' (p.36). Teaching decisions are made under the influence of beliefs, and teaching becomes a personal act because beliefs are "accepted as true by the individual" (Borg, 2001, p.186).

As well as being personal, teaching is, however, to a large extent a public activity. In most countries, teachers face bureaucratic demands and can be forced to engage in externally imposed pedagogical practices which they might not believe in. Since they are required to implement a highly prescribed curriculum, they experience a lack of autonomy which may result in them keeping their personal

views and beliefs to themselves and not opening them up to external scrutiny. This does not necessarily mean that their teaching is not influenced by these 'hidden' beliefs.

Having raised the issue of the effect teachers' beliefs may have on teachers' practice, in the following sections teachers' beliefs will be discussed from different perspectives in relation to the existing literature.

Beliefs

The concept of 'belief' has been studied by many researchers and defined differently. According to Fishbein and Ajzen (1975) a belief is a representation of the information a person holds about an object which can be "a person, a group of people, an institution, a behavior, a policy, an event, etc., and the associated attribute may be any object, trait, property, quality, characteristic, outcome or event" (p.12) or a "persons understanding of himself and his environment" (p.131). For Rokeach (1972), a belief is "any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase 'I believe that...' (p. 113). Sigel (1985) defines beliefs as "mental construction of experience- often condensed and integrated into schemata or concepts" (p.351). Pajares (1992) labels beliefs as "messy constructs" expressing that "the difficulty in studying teachers' beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and belief structures" (p. 307). According to Pajares (1992)

They [beliefs] travel in disguise and often under alias- attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature (p. 309).

Although the difficulty and complexity of studying them have been stressed by many researchers, beliefs have been the subject of research for more than three decades since they play an important role in peoples' intentions, decisions and actions. It has been realized that in order to understand peoples' behaviors it is essential to understand their thinking, what they believe in. In an attempt to uncover the mystery of beliefs, researchers direct their attention to not only understanding what beliefs are but also their relationship to knowledge, practice, experience, culture and context. The research on beliefs has been taken further to investigate how beliefs can be altered.

Due to the complexity of beliefs and definitional problems, 'beliefs' have often appeared in the relevant literature alongside the word 'knowledge'. Similarities and differences between the two concepts have also been the subject of discussion in an attempt to understand teachers, learners, teaching, learning and particularly, teachers' thinking. Therefore, the following section will discuss the relevant literature about belief and knowledge.

Belief and Knowledge

The concepts of "teacher knowledge" and 'teacher beliefs' have been studied by many researchers in the field of education. Shavelson and Stern (1981) stress that when knowledge is not available teachers draw for direction on their existing beliefs, implying that belief and knowledge are separate concepts. Clark and Peterson (1986) and Nisbett and Ross (1980), in contrast, state that a belief is a type of knowledge. Kagan's (1990) ideas overlap with Clark and Peterson's and Nisbett and Ross's; to Kagan a belief is a kind of personal knowledge: a teacher's tacit knowledge. More specifically, Kagan (1992) defines belief as a "particularly provocative form of personal knowledge" and explains that

A teacher's knowledge of his or her profession is situated in three important ways: in context (it is related to the specific group of students), in content (it is related to particular academic material to be taught), and in person (it is embedded within the teacher's unique belief system) (p. 74).

On the other hand, a very different view from the aforesaid is expressed by Rokeach (1968) who suggests that beliefs have three components and knowledge is a component of belief. All the beliefs have a cognitive component for knowledge, an affective component representing emotion and behavioral component for action. Similar to Rokeach's assertion, some researchers characterize beliefs as more affectively based and knowledge as more cognitive. For example, Ernest (1989) claims that knowledge is a cognitive outcome of thought while belief is an affective outcome of thought, yet beliefs also have a small but significant cognitive component.

Nespor (1987) argues that while knowledge systems are of a cognitive nature, belief systems are affective. In this respect, for him there is a knowledge-theory and a belief-practice relationship. Similarly, Pajares (1992) considers knowledge to be based on objective facts whereas beliefs are based on personal evaluations and judgments. Therefore, beliefs are "the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives" (Pajares, 1992, p.307).

Pintrich (1990) claims that both "knowledge and beliefs... influence a wide variety of cognitive processes including memory, comprehension, deduction and induction, problem representation, and problem solution" (p. 836). According to Calderhead (1996) "Although beliefs generally refer to suppositions, commitments, and ideologies, knowledge is taken to refer to factual propositions and the understandings that inform skillful action" (p. 715).

In the 1980s, a plethora of terminology such as 'personal practical knowledge' and 'images' (Clandinin and Connelly, 1986), 'formal theoretical knowledge' and 'practical knowledge' (Calderhead, 1988) emerged in the literature, in an attempt to clarify the concepts of teacher knowledge and beliefs, but it only achieved a further blurring of the distinction between the two concepts. Grossman et al. (1989) point out that "while we are trying to separate teachers' knowledge and belief about subject matter for the purpose of clarity, we recognize that the distinction is blurry at best" (p.31). More recently, Woods (1996) articulates a similar conclusion. The reason for this confusion has been indicated by Verloop et al. (2001): "in the mind of the teacher, components of knowledge, beliefs, conceptions, and intuitions are inextricably intertwined" (p.446).

In an attempt to address this, Woods (1996) had already proposed the concept of BAK (i.e. Beliefs, Assumptions and Knowledge) to show the relationship among knowledge, assumptions and beliefs and explains "Like schemata, BAK networks are structured in the sense that knowledge, assumptions and beliefs can be posited in terms of interrelated propositions, in which certain propositions presuppose others" (p.196).

My own position is similar to Woods's that knowledge and beliefs are very closely connected and have an effect on each other. Wood's definitions further clarify the relationships. For Woods, knowledge refers "to things we 'know'-conventionally accepted facts" (p.195) and he defines assumptions as "the (temporary) acceptance of a 'fact' (state, process or relationship) which we cannot say we know, and which has not been demonstrated, but which we are taking as true for the time being" (p.195). Beliefs, finally, "refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement" (p.195).

Due to the difficulty of distinguishing among beliefs (B), Assumptions (A) and knowledge (K), it seems useful to regard them as a composite notion, intertwined as BAK. In theory, it might be possible to define knowledge and beliefs distinctively, yet in the practice of teaching and learning it might not be so easy to draw the distinction between the two since their function is intertwined. One's beliefs may affect the organization and the implementation of one's knowledge. Teachers can become influenced by their beliefs when organizing their knowledge in deciding what to teach and how to teach. Therefore, it would be simplistic to ignore the impact of beliefs on teachers' knowledge. Pajares (1992) claims that

Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information (p.325).

For this reason, I adopt Woods' notion of BAK in this study and teachers' beliefs will be used as shortened term to refer to beliefs, assumptions and knowledge taken together.

Teachers' beliefs do not merely affect pedagogical decisions but also influence teachers' interpretation of classroom events. Woods (1996) states that

the teachers' beliefs, assumptions and knowledge play an important role in how the teacher interprets events related to teaching (both in preparation for the teaching and in the classroom) and thus affect the teaching decisions that are ultimately made (p.184).

To sum up, considering that teaching is a complex cognitive and affective activity beliefs and knowledge cannot be thought of in isolation from each other. Sometimes it may be difficult to decide whether what a teacher does is because of his/her beliefs or his/her knowledge because "in their use, [they] may overlap with each other" (Woods, 1996, p.195). Thus, sometimes what teachers think they know may be a deeply held belief. For this reason, researchers need to be careful when exploring teachers' beliefs. Woods (1996) suggests that "In many cases it cannot be clearly determined whether the interpretation of the events are based on what the teacher knows, what the teacher believes, or what the teacher believes s/he knows" (p.194).

With that in mind, the following section will discuss teachers' beliefs and classroom practice in greater depth.

Teachers' Beliefs and Classroom Practice

Although a relationship between beliefs and classroom practice is well established, it is not as straightforward as it might seem. Hativa & Goodyear (2002) state that "research has shown, though not necessarily simple, links between these areas of (a) teacher thinking, beliefs and knowledge, (b) teachers' classroom practices and (c) student learning" (pp.1,2). Some studies conducted to investigate belief - practice relationship indicated that beliefs can have influence on practice. Borg's (1998) study with an experienced EFL teacher illustrated (i.e. stores of beliefs, knowledge, theories, assumptions, and attitudes) how the teachers' instructional decisions were influenced by the interaction of his personal pedagogical system (i.e. stores of beliefs, knowledge, theories, assumptions, and attitudes), his educational and professional experiences and the contexts he teaches in. In another study, Borg (2001) investigated the relationship between the two EFL teachers' perceptions of their KA+G (Knowledge about Grammar) and their practices and found that the teachers' perceptions influenced their practice.

The connection between teachers' beliefs and practices is, however, complicated by the fact that teachers may sometimes not be able to adopt practices that reflect their beliefs. Some researchers have thus found inconsistencies between teachers' beliefs and practice (e.g. Calderhead, 1996; Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001; Fang, 1996; Kane et al., 2002). Basturkmen, Lowen and Ellis (2004) investigated the relationship between stated beliefs and practices of three ESL teachers and found that a relationship hardly existed. Kane, Sandretto and Heath (2002) found little evidence for the existence of a relationship between academics' espoused beliefs and practice. Similarly, Hativa et al. (2001) found no relationship between the participant university teachers' espoused beliefs and practice. Feryok (2008) who studied the practical theory of an Armenian EFL teacher found that some of her cognitions seemed to diverge in practice. Phipps and Borg (2009) examined tensions in three experienced EFL teachers' grammar teaching beliefs and practices and they reported that there were cases that a strong contrast between the teachers' professed beliefs about language learning and the observed practices existed.

This study was conducted to explore the fit, if there is any, between EFL teachers' beliefs and perceived practice about EFL teaching and learning regarding gender in Cyprus Turkish state secondary schools context since in some cases belief does not influence practice in the way one might expect. In light of research on teacher cognition, the present study has the potential to shed light on belief- practice relationship regarding EFL teaching in Cyprus Turkish state secondary schools context.

Method

This study aims to explore the fit between the EFL teachers' beliefs and classroom practice in EFL learning and teaching in Cyprus Turkish State Secondary Schools. The key research questions in this investigation were:

1. What relationship is there between the EFL teachers' beliefs and their perceived practice?
2. Are there any differences between male and female teachers regarding belief-practice relationship?

In this study, teachers' beliefs and practice were investigated through a questionnaire which was distributed to all the EFL teachers in Turkish Cypriot state secondary schools. The entire population of EFL teachers (N= 140) in all the Cyprus Turkish State Secondary Schools (N=20) was targeted for this study and 81 teachers (67 female and 14 male) participated in the study voluntarily. These percentages were very close to the female/male ratio in the overall target population which was 80.71 % female and 19.2 % male. This means, of the total population which was 140 teachers, 113 were female and 27 were male.

The theoretical foundations of the questionnaire were 'EFL Teacher's and Learner's Role', 'Learning Environment', and 'EFL Learning'. These theoretical concepts informed the construction of the Belief and Practice items. These themes were reflected in both parts of the questionnaire. The items about beliefs had corresponding items in the practice part. The questionnaire consisted of 34 items: 17 items about teachers' beliefs (first part) and 17 items about teachers' practice (second part). In both parts, a 5 point Likert-scale format was used.

The questionnaire was translated into Turkish by the researcher and by another colleague since it was the teachers' native language. The two translations were compared to see if they were the same, and one version was arrived at. Then, this was given to another colleague to back-translate into English, to check the reliability of the translation. Then, the necessary modifications were made in the light of his advice. To detect possible problems in advance and to modify the instrument before it was used in the actual study, the questionnaire was piloted twice on 20 EFL teachers at tertiary level. The belief and practice items were subjected to reliability tests respectively and the Cronbach alpha scores were calculated as .8580 and .8240, respectively.

For the analysis of the questionnaire data Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 13 was used. Two-tailed "t" tests were administered to test whether there was a significant difference between the means of

- 1) females' beliefs and practice,
- 2) males' beliefs and practice.

Findings

1. Analysis of Belief and Practice-related Differences for 'Females'

The comparison of the mean scores of the female participants' reported perceptions for 'beliefs and practice' revealed that out of 20 belief-practice pairs in total, the mean scores of 11 pairs showed significance. The 9 pairs that did not reveal any significant results are not discussed below. The findings reporting the significant differences are presented under three headings: EFL Teacher's Role, Learning Environment, and EFL Learning, respectively.

1.1. Theme 1: EFL Teacher's Role

The t-test results for females' beliefs and perceptions of practice in regard to the EFL teacher's role in foreign language learning and teaching indicated significance for 2 pairs: B1/P30 and B15/P23 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 1.1. below.

Pair 3:

B1: Learners need to be provided with opportunities to discover and construct their concepts and knowledge.

P30: I encourage my students to make inferences and induce rules about the language.

Pair 1:

B15: Learners need to be encouraged to use higher-order thinking skills.

P23: I provide my students with tasks in which they can practice analysis, synthesis and evaluation.

Table 1.1. Perceptions of Female Teachers Regarding the Variables 'Belief' and 'Practice' Concerning EFL Teacher's Role (Paired samples "t" Test Table)

BELIEF & PRACTICE	N	MEAN DIFFERENCE	T-VALUE	DF	P
Pair 3 B1 P30	67	4.46 4.02	3.90	66	.000 *
Pair 1 B15 P23	67	4.40 3.67	5.53	66	.000 *

*p < .05 Significance

1.2. Theme 2: Learning Environment

The t-test results for females' beliefs and perceptions of practice concerning learning environment in foreign language learning and teaching revealed significance for 1 pair: B3/P25 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 1.2. below.

Pair 7:

B3: Learners need to learn in a cooperative and collaborative environment.

P25: I do not prefer my students to work individually.

Table 1.2. Perceptions of Female Teachers Regarding the Variables 'Belief' and 'Practice' Concerning Learning Environment (Paired samples "t" Test Table)

BELIEF & PRACTICE	N	MEAN	T-VALUE	DF	P
Pair 7 B3 P25	67	4.52 2.99	10.62	66	.000 *

*p < .05 Significance

1.3. Theme 3: EFL Learning

The t-test results for the females' beliefs and perceptions of practice regarding learning a foreign language revealed significance for 8 pairs: B4/P24, B7/P32, B7/P28, B8/P30, B12/P21, B14/P20, B14/P29 and B16/P21 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 1.3. below.

Pair 8:

B4: Students' interests have an important effect on learning.

P24: I consider my students' interests when I design activities for language learning.

Pair 13:

B7: Learners should be encouraged to take responsibility for their own learning.

P32: I teach some strategies for my students to check their own learning.

Pair 14:

B7: Learners should be encouraged to take responsibility for their own learning.

P31: I encourage my students to evaluate their own progress.

Pair 15:

B8: Learning how to learn needs to be promoted.

P30: I encourage my students to make inferences and induce rules about the language.

Pair 16:

B12: Teaching a foreign language should include an element of fun.

P21: I use games to teach language.

Pair 17:

B14: A language teacher should consider the diversity of learning styles and learner needs.

P20: I consider the differing needs of individual students when planning activities.

Pair 19:

B14: A language teacher should consider the diversity of learning styles and learner needs.

P29: I consider the individual differences among my students.

Pair 9:

B16: Using games in teaching a foreign language is not a waste of time.

P21: I use games to teach language.

Table 1.3. Perceptions of Female Teachers Regarding the Variables ‘Belief’ and ‘Practice’ Concerning EFL Learning (Paired samples “t” Test Table)

	BELIEF & PRACTICE	N	MEAN	T-VALUE	DF	P
Pair 8	B4 P24	67	4.69 4.03	2.35	66	.022 *
Pair 13	B7 P32	67	4.34 3.40	2.56	66	.000 *
Pair 14	B7 P28	67	4.34 3.96	3.28	66	.013 *
Pair 15	B8 P30	67	4.39 4.03	2.90	66	.005 *
Pair 16	B12 P21	67	4.39 3.79	4.88	66	.000 *
Pair 17	B14 P20	67	4.40 3.51	6.82	66	.000 *
Pair 19	B14 P29	67	4.40 4.10	3.01	66	.047 *
Pair 9	B16 P21	67	4.43 3.79	4.67	66	.000 *

*p< .05 Significance

The analysis of the female teachers’ responses regarding ‘EFL Teacher’s Role’, ‘Learning Environment’ and ‘EFL Learning’ showed that their stated beliefs did not match with their claimed practices for more than the half of the pairs (i.e. 11 of 20 items). Indeed, this could be because there are more ways than one to put a particular belief into practice. The female teachers’ responses were more positive towards the belief items in all the pairs that revealed a mismatch. This might mean that the teachers experience some problems in putting their beliefs into practice.

2. Analysis of Belief and Practice-related Differences for ‘Males’

The comparison of the mean scores for males’ perceptions for beliefs and practice indicated that out of 20 belief-practice pairs in total, the mean scores of 9 pairs showed significant results. The remaining 11 pairs did not show any significant differences, thus they are not reported here. Findings indicating significance are reported under three headings regarding the paired item themes below: EFL Teacher’s Role, Learning Environment, and EFL Learning, respectively.

2.1.Theme 1: EFL Teacher's Role

The t-test results for the reported perceptions of the male teachers regarding beliefs and practice concerning EFL teacher's role in foreign language learning and teaching revealed significance for 2 pairs: B10/P18 and B15/P23 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 2.1. below.

Pair 18:

B10: Learners need to be encouraged to take risks.

P18: I give my students tasks which encourage risk-taking.

Pair 1:

B15: Learners need to be encouraged to use higher-order thinking skills.

P23: I provide my students with tasks in which they can practice analysis, synthesis and evaluation.

Table 2.1. Perceptions of Male Teachers Regarding the Variables 'Belief' and 'Practice' Concerning EFL Teacher's Role (Paired Samples "t" Test Table)

BELIEF & PRACTICE	N	MEAN	T-VALUE	DF	P
Pair 18 B10		4.36			
P18	14	3.21	2.93	13	.012 *
Pair 1 B15		4.29			
P23	14	3.71	2.83	13	.014 *

*p< .05 Significance

2.2.Theme 2: Learning Environment

The t-test results for the reported perceptions of the male participants for beliefs and practice regarding learning environment in foreign language learning and teaching revealed significance for 3 pairs: B3/P19, B3/P25 and B11/P19 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 2.2. below.

Pair 6:

B3: Learners need to learn in a cooperative and collaborative environment.

P19: I put my students in small groups or pairs to come up with a joint solution or approach to a problem or task.

Pair 7:

B3: Learners need to learn in a cooperative and collaborative environment.

P25: I do not prefer my students to work individually.

Pair 20:

B11: A foreign language teacher should strive for maximum interaction among the learners.

P19: I put my students in small groups or pairs to come up with a joint solution or approach to a problem or task.

Table 2.2. Perceptions of Male Teachers Regarding the Variables 'Belief' and 'Practice' Concerning Learning Environment (Paired Samples "t" Test Table)

BELIEF & PRACTICE	N	MEAN	T-VALUE	DF	P
Pair 6 B3		4.57			
P19	14	3.86	3.68	13	.003 *
Pair 7 B3		4.57			
P25	14	3.14	6.28	13	.000 *
Pair 20 B11		4.43			
P19	14	3.86	3.31	13	.006 *

*p< .05 Significance

2.3. Theme 3: EFL Learning

The t-test results for the male teachers' reported beliefs and perceptions of practice regarding EFL learning indicated significance for 4 pairs: B7/P32, B7/P28, B8/P30 and B14/P20 at the 0.05 significance level, as illustrated in Table 2.3. below.

Pair 13:

B7: Learners should be encouraged to take responsibility for their own learning.

P32: I teach some strategies for my students to check their own learning.

Pair 14:

B7: Learners should be encouraged to take responsibility for their own learning.

P28: I encourage my students to evaluate their own progress.

Pair 15:

B8: Learning how to learn needs to be promoted.

P30: I encourage my students to make inferences and induce rules about the language.

Pair 17:

B14: A language teacher should consider the diversity of learning styles and learner needs.

P20: I consider the differing needs of individual students when planning activities.

Table 2.3. Perceptions of Male Teachers Regarding the Variables 'Belief' and 'Practice' Concerning EFL Learning (Paired Samples "t" Test Table)

BELIEF & PRACTICE	N	MEAN	T-VALUE	DF	P
Pair 13: B7 P32	14	4.79 3.50	5.83	13	.000 *
Pair 14: B7 P28	14	4.79 4.00	4.20	13	.001 *
Pair 15: B8 P30	14	4.71 3.86	4.16	13	.001 *
Pair 17: B14 P20	14	4.79 3.57	3.81	13	.013 *

*p< .05 Significance

The analysis of the male teachers' responses regarding 'EFL Teacher's Role', 'Learning Environment' and 'EFL Learning' indicated that their stated beliefs did not match with their claimed practices for less than half of the pairs (i.e. 9 of 20). This could be because a particular belief can be put into practice in more ways than one. Similar to the female teachers, male teachers' responses were more positive towards the belief items in all the pairs that showed a mismatch. This might mean that the teachers experienced some problems in putting their beliefs into practice.

Discussion

Here, the research questions will guide the discussion of the findings. The findings of the research questions will be discussed together below.

The research questions are as:

- 1) What relationship is there between the EFL teachers' beliefs and their perceived practice?
- 2) Are there any differences in beliefs and practice according to gender?

The findings of this study confirmed the findings of earlier studies that showed inconsistencies between beliefs and practice (e.g. Calderhead, 1996; Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001; Fang, 1996; Kane et al., 2002; Hativa et al., 2001). The quantitative analysis of the belief-practice relationship indicated a mismatch in the reported perceptions of female teachers for 55 % of the paired items (belief and practice statements), i.e. 11 of 20 pairs. The discrepancies were found for all three themes: EFL Teacher's Role, Learning Environment, and EFL Learning. The female teachers were

inconsistent in their stated beliefs and practice for more than half of the items which were expected to match.

Similar findings were reported for the males, yet compared to the female teachers' perceptions the male teachers responses were more consistent. The male teachers' perceptions revealed a mismatch for 45 % of the paired items, i.e. 9 of 20 pairs, concerning the same three themes mentioned above. The male teachers were thus less inconsistent in their stated beliefs and perceived practice than the female teachers.

The findings indicated that the male and female teachers seemed to be more similar in their practices than in their beliefs and the male teachers seemed to be more consistent in their beliefs and practice than females.

Conclusion

The findings of this study provide insights into the nature of EFL teachers' beliefs and perceived practice in the Cyprus Turkish state secondary schools context. This study contributes to our understanding of teacher cognition in EFL teaching and learning. It also has impacts on theoretical and methodological assumptions about teacher education and teacher development (i.e. teacher training). It shows the importance of understanding teachers' beliefs and their practical knowledge in teacher education and has the potential to help educators develop an understanding of teacher behaviors, classroom decisions and actions for the purpose of furnishing EFL classrooms with effective teachers in the Cyprus Turkish EFL context.

This study also yielded evidence in advancing our understanding of how compatible the teachers' beliefs and practice were with each other in Cyprus Turkish secondary state schools context. Although generalizations cannot be made for the whole EFL teachers working in Cyprus Turkish secondary schools contexts, to a certain extent it provided evidence to draw a picture of English language teaching in the state schools and understand at least some of the reasons for the problems in foreign language education in Cyprus Turkish EFL context.

The findings of this study showed that beliefs do not always translate into practice, and teachers' beliefs and perceived practice might differ. Since this study did not reveal any evidence for the reasons of the discrepancy between the beliefs and practice, there is a need for further investigation to explore the underlying reasons of the inconsistency between beliefs and practice.

Therefore, further research which would be carried by qualitative means (e.g. observation and interview) is needed to understand the complex relationship between teachers' beliefs and actual practice since qualitative means have the potential to engage the researcher into a deeper understanding of the phenomenon.

REFERENCES

- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004) Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Black, A. (2002) Making sense of what it means to teach: Artful representations as meaning-making tools, *Teacher Development*, 6(1), 75-88.
- Borko H. & Putnam, R. (1995) Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development, in Guskey, T.R. & Huberman, M. (eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, pp. 35- 65, New York: Teachers College Press.
- Borg, S. (1998) Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.

Borg, S. (2001) Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, **55**(1), 21-29.

Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do, *Language Teaching*, **36**(2), 81- 109.

Calderhead, J. (1988) The development of structures in learning to teach, in Calderhead, J. (ed), *Teachers' Professional Learning*, London: Falmer.

Calderhead, J. (1996) Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & Calfee, R. (eds.), *Handbook of educational psychology*, pp.709-725, New York.

Ertmer, P.A., Gopalakrishnan, S. & Ross, E.M. (2001) Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary technology use to best practice. *Journal of Research on Technology in Education*, **33**(5), <http://www.iste.org/jrte/33/5/ertmer.html>.

Clandinin, J. & M. Connelly (1986) What is 'personal' in studies of the personal?, in Ben-Peretz, M., Bromme, R. & Halkas, R. (eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking*, Lisse: Swets and Zeitlinger.

Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes, in Wittrock, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (3rd ed.), pp.255-296, New York: Macmillan.

Clark C.M. & Yinger, R.J. (1987) Teacher planning, in Calderhead, J. (ed.) *Exploring Teacher Thinking*, London: Cassell Education Limited.

Cooper, P & McIntyre, D. (1996) *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*, Open University Press: UK.

Ernest, P. (1989) The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model, *Journal of Education for Teaching*, **15**, 13-34.

Fang, Z. (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, **38**(1), 47-65.

Feryok, A. (2008) An Armenian English language teacher's practical theory of communicative language teaching. *System*, **36**, 227-240.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Grossman, P.M., Wilson, S.M. & Shulman, L.S. (1989) Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching, in Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, pp. 23- 36, Oxford: Pergamon.

Hativa, N. & Goodyear, P. (2002) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, Kluwer Academic Publishers: Netherlands.

Hativa, N. Barak, R. & Simhi, E. (2001) Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, **72**, 699-729.

Higgins, S. & Moseley, D. (2001) Teachers' thinking about information and communications technology and learning: Beliefs and outcomes, *Teacher Development*, **5**(2), 191-210.

Kagan, D.M. (1990) Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning Goldilocks principle, *Review of Educational Research*, **60**(3), 419-469.

Kagan, D.M. (1992) Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, **27**, 65- 90.

Kane, R, Sandetto, S. & Heath, C. (2002) Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, **72**, 177-228.

Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal of Curriculum Studies*, **19**, 317-328.

Nisbett, R. & Ross, L. (1980) *Human Inferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Pajares, F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, **62**, 307-332.

Phipps, S. & Borg, S. (2009) Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, **37**, 380-390.

Pintrich, P.R. (1990) Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education, in Houston, W.R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp.826-857, New York: Macmillan.

Richards, J. & Lockhart, C. (2000) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press: China.

Rokeach, M. (1968) *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*, San Francisco: Jossey-Bass.

Rokeach, M. (1972) *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco: Jossey-Bass.

Shavelson, R. & Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior, *Review of Educational Research*, **51**, 455- 498.

Siegel, I.E. (1985) A conceptual analysis of beliefs, in Siegel, I.E. (ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, pp.345-371, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P.C. (2001) Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research*, **35**(5), 441-461.

Woods, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*, Cambridge University Press: UK.

A COMPARATIVE STYLISTIC ANALYSIS OF HUGHES'S THANK YOU, M'AM AND SANTIAGO'S SOMETHING COULD HAPPEN TO YOU*

Assist. Prof. Dr. Behbood MOHAMMADZADEH
Cyprus International University
behbudm@ciu.edu.tr

ABSTRACT

Stylistic analysis is one of the most vital features in understanding literary texts. It enhances readers' understanding and interpretation of literary pieces. Short states that "stylistic analysis is a method of linking linguistic form, *via* reader inference, to interpretation in a detailed way and thereby providing as much evidence as possible for and against particular interpretations of texts" (Short, 1996: 27). This study attempts to investigate how Langston Hughes and Esmeralda Santiago use their style of writing in their literary texts. The study applies the checklist of linguistics and stylistic categories introduced by Leech & Short to examine the stylistic differences and similarities between the two texts in terms of the use of adjectives and sentence complexity. In both texts, the former is a fictional short story, and the latter is a non-fictional text, the adjectives and sentence length will be counted and measures. The frequency of adjectives will be compared against the norm in the prose texts and sentences length will be compared against the norm in modern English language.

Keywords: Stylistic analysis; fictional and non-fictional texts; Frequency of adjectives; Sentence length.

INTRODUCTION

Stylistic analysis is one of the most vital features in understanding literary texts. It enhances and enriches readers' understanding and interpretation of literary pieces. Short maintains that "stylistic analysis is a method of linking linguistic form, *via* reader inference, to interpretation in a detailed way and thereby providing as much evidence as possible for and against particular interpretations of texts" (Short, 1996: 27). According to Leech and Short:

Every analysis of style, in our terms, is an attempt to find the artistic principles underlying a writer's choice of language. All writers, and for that matter, all texts, have individual qualities. Therefore the features which call themselves to our attention in one text will not necessarily be important in another text by the same or a different author. There is no infallible technique for selecting what is significant. We have to make ourselves newly aware, for each text, of the artistic effect of the whole, and the way linguistic details fit into this whole. (Leech & Short, 2006: 60).

Thus, considering the above mentioned discussions, the present study focuses on *Thank*

* *This paper was orally presented in the 14th International Stylistics, Language and Literature Symposium in 2014, Izmir.*

You, M'am written by Langston Hughes and *Something Could Happen to You* written by Esmeralda Santiago to examine their style of writing in their literary texts. The study applies the checklist developed by Leech & Short to look at the stylistic differences and similarities between the two texts in terms of the use of adjectives and sentence complexity. In both texts, the former is a fictional short story, and the latter is a non-fictional text, the adjectives and sentence length will be counted and measures. The frequency of adjectives will be compared against the norm in the prose texts and sentences length will be compared against the norm in modern English language.

Aim of the study

The study attempts to find answers to the following questions:

- 1- What kinds of lexical categories and sentence length does Langston Hughes use in *Thank You M'am*?
- 2- What kinds of lexical categories and sentence length does Esmeralda Santiago use in *Something Could Happen To You*?
- 3- What kinds of differences and similarities in terms of style are between Langston Hughes and Esmeralda Santiago?

Methodology

This study uses a stylistic approach to examine the similarities and differences between the writing styles of two short story writers. This is done by the computing the component parts such as the use of adjectives and sentence complexity in these two short stories. The study is mainly quantitative because it counts the number of adjectives and sentence length. In the analysis statistical results from *Thank You M'am* and *Something Could Happen to You* were compared against each other to show similarities and differences among them.

The frequency of adjectives are calculated into percentages and compared to the total number of words and then is compared against the norm of adjective use in imaginative prose, which is 7,8% of the total amount of words used, according to Hofland & Jonasson. The sentence length is calculated against the norm for modern English. Short (337) mentions that Ellegård (in 1978) produced a norm for modern English writing, where the average sentence length is said to have been 17.8 words per sentence. In order to show the length of the sentences in a clear way, they are depicted in diagrams.

Stylistic Analysis of *Thank You, M'am*

Leech and Short in their *Style in Fiction: A Linguistics Introduction to English Fictional Prose* give a checklist of linguistic and stylistic categories which are crucial in stylistic analysis. Finding answers to the subcategories of this checklist they claim:

will give a range of data which may be examined in relation to

the literary effect of each passage. We stress that the list serves a heuristic purpose: it enables us to collect data on a fairly systematic basis. It is not exhaustive, of course, but is rather a list of 'good bets': categories which, in our experience, are likely to yield stylistically relevant information. (Leech & Short, 2006: 61).

Lexical categories, grammatical categories, figures of speech, and cohesion and context are four general headings for the checklist. This study focuses just on lexical and grammatical categories to find out how choice of words involves various types of meaning in two short stories written by Hughes and Esmeralda Santiago.

Lexical categories in *Thank You M'am*

There are five subsections under the lexical categories including general, nouns, adjectives, verbs and adverbs. This research focus on just one subcategory since focusing on all categories is beyond the capacity of this paper. Therefore, the second item under the lexical categories, the adjectives item is chosen to analyze the number of adjectives and their kind in Hughes's *Thank You M'am*.

Adjectives in *Thank You M'am*

Number of words: 1348

Number of adjectives: 66

Percentage of adjectives: 4.89%

Adjectives are not very frequent in *Thank You M'am*, as listed above, 4.89% of the words are adjectives; compared with the norm which is 7.8%, according to Hofland & Jonasson. If *Thank You M'am*, would have followed the norm, it would have contained 105 adjectives. Thus, Hughes use adjectives less than the norms. He repeats adjectives a lot in his story, for example, *blue* (4 times), *large* (7 times) and *hungry* (3 times), *long* (4 times), *loose* (4 times), *open* (4 times), *suede* (3 times), *right* (2 times), and *weight* (2 times), which gives a total number of 33 words or 2.45% of the adjectives used.

Sentence complexity in *Thank You M'am*

Sentence Length

Number of words: 1348

Number of sentences: 107

Percentage of sentences: 7.93%

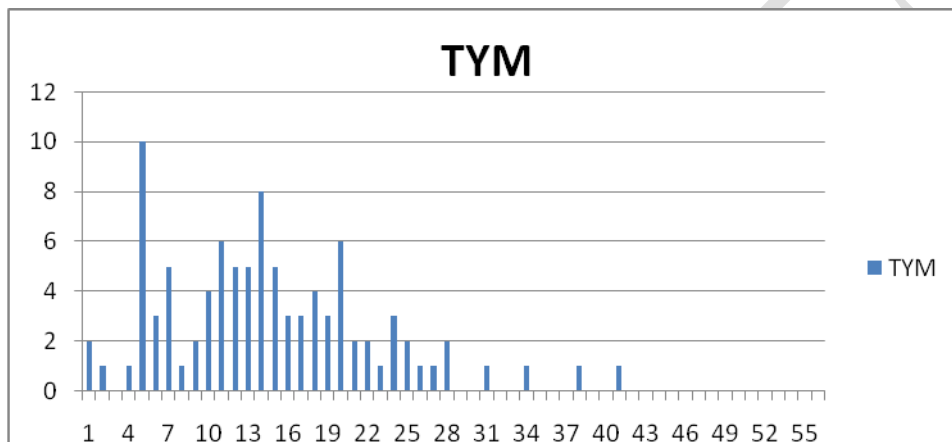
Average sentence length norm for modern English (according to Ellegård): 17.8 words.

Most common sentence length: 5 words used in 10 sentences (9.34% of all the sentences).

Shortest sentence: 1 word used in 1 sentence (0.93% of all the sentences).

Longest sentences: 41 words used in 1 sentence, 38 words used in 1 sentence, 34 words used in 1 sentence.

Diagram1: Diagram one shows the distribution of sentence length in *Thank You M'am*



In Diagram 1 the x-axis shows sentences with one to fifty five words, and the y-axis shows how many times each sentence length occurs. In the Diagram 1, it is clearly seen how the lengths of the sentences are spread out. It is notable that only 33 (30.84%) sentences of the total 107 are above the average norm (17.8), and that 74 (69.15%) sentences are under the norms, according to Ellegård the average is almost 18 words per sentence. Since there are many short dialogues in *Thank You M'am*, this affects the average sentence length; this can be seen by looking at the sentence length in the dialogue in the following examples:

"If I turn you loose, will you run?" asked the woman.
"Yes'm," said the boy.
"Then I won't turn you loose," said the woman.
She did not release him.
"I'm very sorry, lady, I'm sorry," whispered the boy.
"Um-hum! And your face is dirty.
I got a great mind to wash your face for you.
Ain't you got nobody home to tell you to wash your face?"
"No'm," said the boy.
"Then it will get washed this evening,"
said the large woman starting up the street, dragging the
frightened boy behind her.

Hughes uses short sentences and mainly in these conversations uses African American dialect. There are 10 sentences with just five words in each sentence.

Stylistic Analysis of *Something Could Happen To You*

Adjectives in *Something Could Happen To You*

Number of words: 1376

Number of adjectives: 102

Percentage of adjectives: 7.41%

Adjectives are more frequent in *Something Could Happen To You*, as listed above, 7.41% of the words are adjectives; the number is very close which it is compared with the norm which is 7.8%, (Hofland & Jonasson). If *Something Could Happen To You*, would have followed the norm, it would have contained 105 adjectives. Thus, Santiago uses adjectives very close to the norms. She repeats adjectives a lot in his story, for example, *blue* (4 times), *large* (7 times) and *hungry* (3 times), *long* (4 times), *loose* (4 times), *open* (4 times), *suede* (3 times), *right* (2 times), and *weight* (2 times), which gives a total number of 33 words or 2.45% of the adjectives used.

Repetition of adjectives occur a few in *Something Could Happen to You*. Santiago uses adjectives related to physical issues such as small, black, hard and deep to describe the buildings and other aspects of the city.

Sentence Complexity in *Something Could Happen To You*

Number of words: 1376

Number of Sentences: 89

Percentage of Sentences: 6.46%

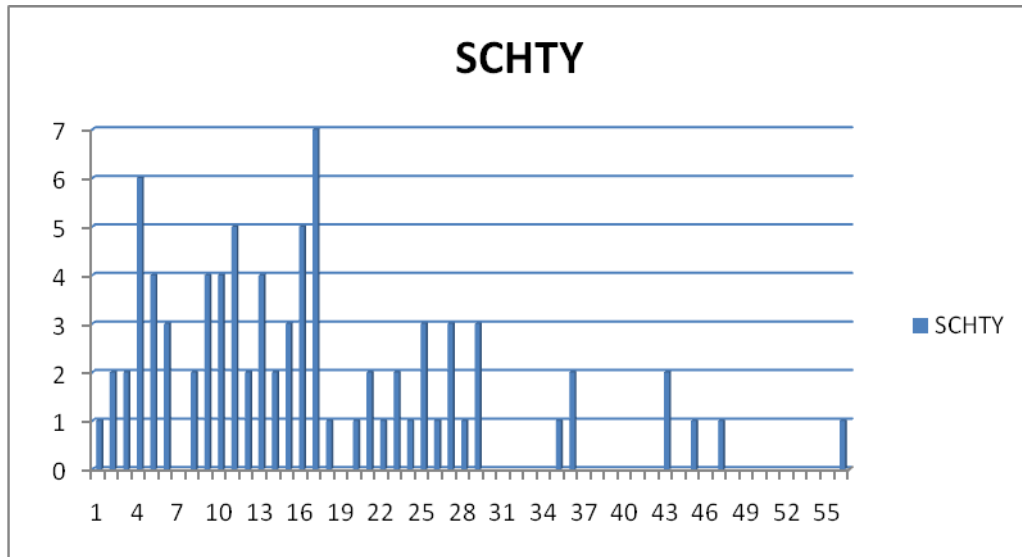
Average sentence length norm for modern English (according to Ellegård): 17.8 words.

Most common sentence length: 5 words are used in 17 sentences (13.48% of all the sentences).

Shortest sentence: 1 word in 1 sentences (1.12% of all the sentences).

Longest sentences: 56 words = 1 sentence, 47 words = 1 sentence, 45 words = 1 sentence.

Diagram 2: Diagram one shows the distribution of vocabularies in *Something Could Happen To You* by Esmeralda Santiago.



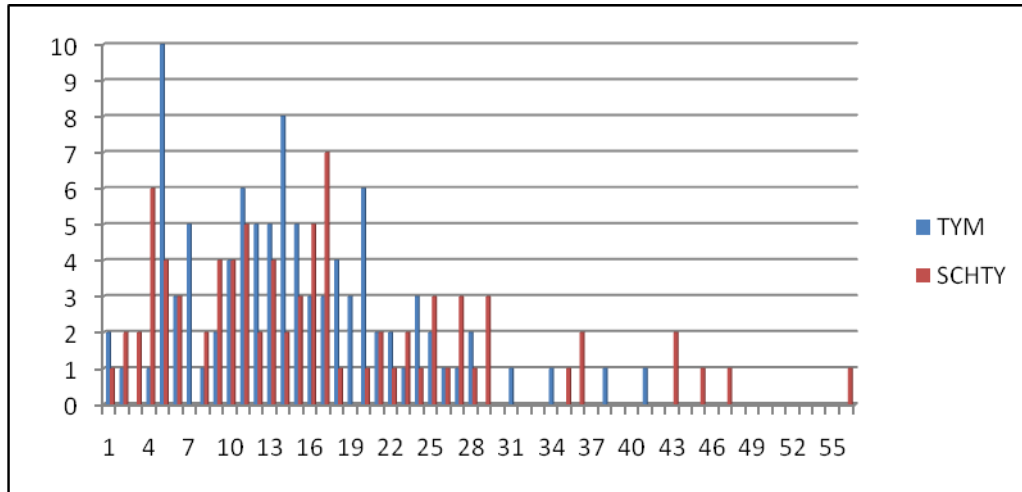
In Diagram 2 the x-axis shows sentences with one to 56 words, and the y-axis shows how many times each sentence length occurs. Notice that only 27 (30.33%) sentences of the 89 in total are above the average norm, 17.8, and that 62 (69.66%) sentences are between one and ten words long. Diagram 2 depicts that the number of short sentences exceeds the number of long sentences. Many of the short sentences contain the dialogue. But even the sentences not containing the dialogue, are often quite short.

Differences and Similarities between *Thank You M'am* and *Something Could Happen To You*.

Adjectives

In *Thank You M'am* 4.89% of all the words and in *Something Could Happen to You* 7.41% of all the words are adjectives, which are both low compared with the norm, which is 7.8%. However, the number of adjectives used by Esmeralda is more than Hughes; this is mainly because writers in creating a piece of non-fictional text use more adjectives to decorate their text. In *Thank You M'am* Hughes uses 14 adjectives to modify his two main characters, while in *Something Could Happen to You* Esmeralda uses 20 adjective to describe the city and the buildings in the city and geographical places.

Sentences Complexity



In Diagram 3, the x-axis depicts sentences with one to fifty five words, and the y-axis shows how many times each sentence length happens. There are 107 (7.93) sentences in *Thank You M'am* and 89 (6.46) sentences in *Something Could Happen to You*, for the ease of analysis approximately the same amount of sentences were calculated from *Something Could Happen to You*; since this short story is longer the *Thank You M'am*. The longest sentence in *Thank You M'am* has 47 word and shortest has one and sentences of the 89 in total are above the norm which is 17.8, and that 62 (69.66%) sentences are between one and ten words long.

Conclusion

The study attempted to examine the writing style of Langston Hughes and Esmerelda Santiago to find out what kinds of different stylistics categories they used to fabricate their stories. Therefore, the study focused on lexical categories and sentence complexity in their two short stories entitled *Thank You M'am* and *Something Could Happen to You*. It used a quantitative method appropriate for displaying the writers' use of adjectives and sentence length. The findings shows that adjectives are not very frequent in *Thank You M'am*, as listed above, 4.89% of the words are adjectives; compared with the norm which is 7.8%, according to Hofland & Jonasson. If *Thank You M'am*, would have followed the norm, it would have contained 105 adjectives. Thus, Hugues uses adjectives less than the norms. On the other hand, the percentage of adjectives in *Something Could Happen To You* is 7.41%, which is also low compared with the norm. Moreover, the number of adjectives used by Esmeralda is more than Hughes; this is mainly because the writer in creating a piece of non-fictional text uses more adjectives to decorate their text. Regarding the sentence length, the percentages of sentence length in both short stories is less than the norm. The average percent is 7.93% in *Thank You M'am* comparing to *Something Could Happen to You* which is 6.46%. According to Ellegård, the average of

sentence length in English language is 17.8 words. This depicts that both writers used shorter sentences comparing to the norms. This can be interpreted in two ways, firstly Hughes, as an African American writer, used many short dialogues to portray the dialects and may be the sufferings of the African Americans in American culture. The use of dialogues lessens the sentence length. Esmeralda's main reason in using short sentences is the necessity of describing the city and the buildings in the city and geographical places.

References

- Bex, T., Burke, M., & Stockwell, P. (Eds.) (2000). *Contextualized stylistics*. Amsterdam: Atlanta.
- Bradford, R. (1997). *Stylistics*. London: Routledge.
- Brown, E. K., & Miller, J. E. (1980). *Syntax: a linguistic introduction to sentence structure*. London: Hutchinson.
- Carter, R., & Simpson, P. (Eds.) (1989). *Language, discourse and literature*. New York: Routledge.
- Chapman, R. (1973). *Linguistics and Literature: An Introduction to Literary Stylistics*. Great Britain : Whitstable Litho Ltd.
- Cherry, K. (1995). *Writing the world*. Columbia: University of Missouri Press.
- Jeffries, L., & McIntyre, D. (2010). *Stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jindal, D. V., & Syal, P. (2007). *An introduction to linguistics: language, grammar and semantics*. (2nd ed.). New Delhi: Printice-Hall.
- Leech, G. N. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. London: Longman.
- Leech, G. N., & Short, M. (2007). *Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose*. London: Longman.
- Leech, G. N. (1985). *Stylistics*. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse and literature*. (pp. 39-57). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Norgaard, N., Busse, B., & Montoro, R. (2010). *Key terms in stylistics*. London: Continuum.
- Short, M. (1994). *Exploring the language of poems, plays, and prose*. London: Longman.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: a resource book for students*. London: Routledge.
- Verdonk, P. (2002). *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wales, K. (1989). *A dictionary of stylistics*. London: Longman.
- Wing, C. (2007). *A Stylistic Approach to The God of Small Things written by Arundhati Roy*. A published MA thesis, Lingnan University.