

**Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
(DEvAD)**

**Journal of Language Education and Research
(JLERE)**

ISSN: 2149-5602 | e-ISSN: 2149-5602

2026 | 12 (1) | 1099-1124|

DOI: 10.31464/jlere.1931146

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Önerilen Atıf

Asma, B. (2026). Bilgiden beceriye dönüşüm: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde geleceğin Türkçe öğretmenlerinin hazırbulunuşluğu. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 1099–1124.

<https://doi.org/10.31464/jlere.1931146>

Makale Geçmişi

Geliş: 15.04.2026

Düzeltilme: 18.10.2026

Kabul: 19.10.2026

Yayın: 20.10.2026

Yazar Katkı Oranı (CRediT)

Araştırma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Etik Açıklama

Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 06.03.2026 tarih ve 1482382 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanmasında üretken yapay zekâ katkısı yoktur.

Bilgiden Beceriye Dönüşüm: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ekseninde Geleceğin Türkçe Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluğu

From Knowledge to Skills: The Readiness of Future Turkish Language Teachers within the Framework of the Türkiye Century Education Model

Burak ASMA¹

¹ Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya, Türkiye — ORCID: 0000-0002-3602-3867

Sorumlu yazar: burakasma@akdeniz.edu.tr

Öz

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde Türkçe öğretmeni adaylarının beceri temelli dil öğretimine yönelik hazırbulunuşluklarını ve öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmada incelenen durum, tipik durum olarak ele alınmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören 65 (38 kadın, 27 erkek) öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüş formu aracılığıyla toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun dil öğretiminde kendilerini orta veya yetersiz düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar, anlama becerilerinde (dinleme ve okuma) kendilerini daha yetkin bulurken anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) belirgin bir güvensizlik yaşadıklarını beyan etmişlerdir. En yoğun gelişim talebi konuşma ve yazma becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu dil becerilerinin öğretiminde hiyerarşik bir sıralama yapılması gerektiğini savunurken programın benimsediği sarmal yaklaşımın yeterince içselleştirilemediği tespit edilmiştir. Üniversite eğitime yönelik değerlendirmelerde katılımcıların büyük çoğunluğu aldıkları eğitimi tamamen veya kısmen yetersiz bulmuş; teori-uygulama dengesizliği, öğretmeyi öğretmeme sorunu ve yapısal/kurumsal eksiklikler en güçlü eleştiri temaları olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri odaklı ve ölçme-değerlendirme merkezli yenilikçi vizyonunun, öğretmen yetiştirme programlarının uygulama ağırlıklı ve alan eğitimi odaklı olarak yeniden yapılandırılmasını zorunlu kıldığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: beceri temelli öğretim, dil becerileri, öğretmen adayları, öğretmen yeterlikleri, Türkçe eğitimi

Abstract

This study aims to examine pre-service Turkish language teachers' readiness and self-efficacy perceptions regarding skill-based language teaching within the framework of the Türkiye Century Education Model. The study adopted a holistic single-case design, which is a qualitative research design. The case was treated as a typical case. The study group consisted of 65 pre-service teachers (38 female, 27 male) studying in the Turkish Language Education Department of the Faculty of Education at a state university. Data were collected through a written opinion form with open-ended questions developed by the researcher and analysed using descriptive analysis and content analysis. The findings showed that most participants saw their competence in language teaching as moderate or insufficient. Participants felt more competent in receptive skills (listening and reading) and clearly less confident in productive skills (speaking and writing). The greatest development needs were in speaking and writing. Most participants supported a hierarchical order in teaching language skills, which suggests that the spiral approach of the curriculum has not yet been sufficiently adopted. Regarding their university education, most participants rated their training as completely or partly inadequate. The imbalance between theory and practice, the problem of "not teaching how to teach", and structural and institutional problems were the main criticisms. The results show that the skill-oriented

and assessment-centred vision of the Türkiye Century Education Model requires teacher education programmes to be restructured with a stronger focus on practice and subject-specific teaching methods.

Keywords: skills-based instruction, language skills, pre-service teachers, teacher competencies, Turkish language teaching

1. Giriş

Dil, bireylerin düşünce, duygu ve isteklerini, toplumun ses ve anlam bakımından ortak olan öge ve kurallarından yararlanarak başkalarına aktarmalarını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2020). İnsanın dünyayı kavrayış biçimi, kavramları adlandırma ve sınıflandırma yetisi büyük ölçüde dile bağlıdır. Bireyler kelimelerle düşünür, sözcüklerle anlamlandırır ve dilin sunduğu olanaklar çerçevesinde zihinsel üretimde bulunur (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu açıdan bakıldığında dil, bireyi hem bireysel hem de toplumsal düzlemde var eden temel bir yapı taşdır. Kavcar ve diğerleri (2003) dili, insanları iletişimde tutan güçlü bir araç ve kültürün temel unsuru olarak tanımlarken Özbay (2014) da dili insanlar arasındaki en yaygın ve güçlü iletişim aracı olarak nitelendirmekte, düşünce, tutum, duygu ve kültürel birikimin aktarılmasındaki vazgeçilmez rolüne dikkat çekmektedir. Bu tanımlar, dilin yalnızca bireyler arasında bilgi aktaran bir araç olmadığını, aynı zamanda toplumsal bağları kuran ve sürdüren bir unsur olduğunu ortak biçimde vurgulamaktadır. Dil aynı zamanda bireyleri milletlerine, vatanlarına ve birbirlerine bağlayan güçlü bir yapı olarak nesilden nesile aktarılmakta ve kültürü gelecek kuşaklara taşıyan temel bir köprü görevi üstlenmektedir (Arslan, 2017). Bu denli kapsamlı ve çok işlevli bir yapının öğretimi de doğal olarak eğitim sistemlerinin en temel ve en stratejik faaliyetlerinden birini oluşturmaktadır. Dil öğretimi, bireyin zihinsel süreçlerini yapılandırması, dünyayı algılama biçimini şekillendirmesi ve sosyal bir varlık olarak toplumla bütünleşmesini sağlaması bakımından yalnızca bir ders değil, tüm öğrenme süreçlerinin altyapısını kuran bütüncül bir eğitim etkinliğidir. Dil ve düşünce arasındaki bu diyalektik ilişki göz önüne alındığında, dil öğretiminin özünde bir düşünme eğitimi olduğu açıkça görülmektedir.

Ana dili öğretimi ise genel dil öğretiminden farklılaşan özgün dinamiklere sahiptir. Yabancı dil öğretiminde bireye hiç bilmediği bir kod sistemi tanıtılırken ana dili öğretiminde çocuk, hâlihazırda edinmiş olduğu bir dil yetisiyle okula gelir. Bu nedenle ana dili öğretiminin amacı dili sıfırdan öğretmek değil, öğrencinin sahip olduğu bu doğal yetiyi akademik, estetik ve işlevsel bir düzeye taşımaktır (Arslan, 2017). Ana dili eğitimi, bireyin aktif olarak pratik yapmasını ve alışkanlıkların oluşması için uygulamasını gerektiren bir beceri ve alışkanlık dersidir. Türkçe öğretimi bu süreçte öğrencilerin anlama (dinleme/izleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini yetkinleştirerek onların doğru, etkili ve güzel bir Türkçe kullanmalarını hedefler (Karakoç ve Deniz, 2025). Diğer tüm derslerin temelini oluşturan bu süreç, öğrencinin sadece dilsel becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı ifade yeteneklerini de geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası bir nitelik taşır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu nitelikleri göz önüne alındığında, ana dili öğretiminin başarısının öğrencinin dil hakkında ne bildiğinden çok, dili ne kadar etkili kullanabildiğiyle değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çağdaş dil öğretim yaklaşımları, dilin bir bilgi yığını olarak değil bir beceri alanı olarak ele alınmasını zorunlu kılar. Bu doğrultuda Türkçe öğretim programlarının temel felsefesi, öğrencilerin dört temel dil becerisini dengeli ve sarmal bir yapıda geliştirmektir (MEB, 2024). Ancak teorik düzlemde kabul gören bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması konusunda önemli sorunlar bulunmaktadır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, Türkçe derslerinde beceri alanları

arasında hiyerarşik bir dengesizlik olduğu ve bazı becerilerin sistematik olarak ihmal edildiği görülmektedir (Bayburtlu, 2022; Dilekçi, 2022; Güneş, 2016; Yıldız ve Asma, 2020). Özellikle okuma ve dil bilgisi çalışmaları, merkezi sınavların yarattığı baskı ve ölçme kolaylığı nedeniyle derslerin merkezinde yer almaktadır. Buna karşılık, konuşma ve dinleme becerileri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin zorluğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve müfredatı yetiştirme kaygısı gibi nedenlerle genellikle göz ardı edilmektedir (Melanlıoğlu, 2013; Savaşkan ve Özer, 2024; Sevim ve Kaya, 2016). Bu tablo, beceriler arasındaki dengesizliğin öğretmenlerin bilinçli bir tercihten çok, sınav sistemi ve sınıf koşulları gibi yapısal etkenlerden kaynaklandığını düşündürmektedir. Çalışmalar temel dil becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin dengeli beceri gelişiminin önemini kabul ettiklerini ancak sınırlı zaman, kalabalık sınıf mevcutları ve yetersiz yöntemsel içerik gibi zorlukların devam ettiğini de doğrulamaktadır (Kurum ve Yıldız, 2025; Yakışan ve Gürsoy, 2025). Nitekim Karatay ve Dilekçi (2019) Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerini sınavlarda doğrudan ölçemediklerini, bunun yerine sınıf katılımına dayalı dolaylı değerlendirmeye başvurduklarını ortaya koymuştur. Ölçülmesi güç olan becerilerin öğretiminin de ikinci plana itilmesi, ölçme ile öğretim arasındaki bu yakın ilişkinin doğal bir sonucu olarak görülebilir. Öğretmenler, çoktan seçmeli test tekniğine dayalı sınav sistemi nedeniyle öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini geliştirecek etkinlikler yerine sınav başarısını artıracak dil bilgisi kuralları ve paragraf taktikleri üzerine yoğunlaşma eğilimi göstermektedir (Sallabaş ve Kiler, 2024). Bu durum, kâğıt üzerinde dil bilgisi kurallarını bilen ancak kendini sözlü olarak ifade etmekte zorlanan, duyduğunu analiz edemeyen veya yazılı anlatımda bütünlük sağlayamayan bir öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır (Bayburtlu, 2022). Uygulamadaki bu eksiklik, öğretim programının hedeflediği iletişimsel yetkinliğe sahip birey vizyonu ile sınıf gerçeği arasında derin bir uçurum oluşturmaktadır (Güneş, 2016).

Türk eğitim sisteminde köklü bir zihniyet değişimini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sadece müfredat değişikliği olmanın ötesinde, eğitimi bütüncül bir açıdan ele alan yeni bir paradigmayı temsil etmektedir. Bu doğrultuda, eğitimi sadece bilişsel bir süreç olarak görmeyip “erdem-değer-eylem” bütünlüğü içinde, öğrencinin hem akademik hem de ahlaki gelişimini önceleyen bir yapı olarak sunan bu model (MEB, 2024), geleneksel bilgi aktarımından uzaklaşarak eleştirel düşünme, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerini bütünlükten öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır (Karataş, 2025; Kazankaya, 2025). Söz konusu çağdaş becerilerin evrensel insani değerler ve kültürel kimliğin korunmasıyla harmanlanması, eğitimi bir sosyal entegrasyon ve kimlik oluşumu aracı olarak savunan sosyokültürel öğrenme teorileriyle de güçlü bir uyum içindedir (Bağcivan vd., 2025). Genel eğitim felsefesindeki bu dönüşümün alana yansımaları bağlamında, modelin Türkçe öğretimine getirdiği en önemli yenilik, dil becerilerinin öğretimini ve ölçülmesini merkezi bir konuma yerleştirmesidir (Kayman ve Özdemir, 2025). Öyle ki bu yaklaşım dil bilgisi öğretiminin ayrı ve teorik bir bilgi alanı olarak sunulmasını reddederek dil yapılarının metinler üzerinden ve anlam kurma sürecinin bir parçası olarak işlevsel bir şekilde öğretilmesini esas alır (Can ve Keleş, 2024). Bu işlevselliği desteklemek adına programın sarmal yapısı devreye girer ve becerilerin her sınıf düzeyinde derinleşerek ilerlemesini sağlarken metin seçiminden etkinlik tasarımına kadar her aşamada anlam ve bağlam ilişkisini ön plana çıkarır (Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024). Nitekim model, beceri odaklı yaklaşımı yalnızca bir temenni olmaktan çıkarıp sınıf içi uygulamalarda bir zorunluluk haline getirmiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yapılan radikal değişiklikler sayesinde dinleme ve konuşma becerilerinin de yazılı sınavlar kadar ağırlıklı ve süreç odaklı bir

şekilde değerlendirilmesi şart koşulmuştur (Demir vd., 2025; Yeniay ve Açık, 2025). Böylece öğrencilerin dili sadece kural bazında analiz etmeleri değil, aktif ve iletişimsel bir biçimde kullanmaları hedeflenmiştir. Tüm bu yenilikçi vizyona ve olumlu hedeflere karşın, sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bazı endişeleri de bulunmaktadır. Yeni değerlendirme yöntemlerinin getirdiği karmaşıklık, artan iş yükü, daha esnek ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç ve bu konulardaki yetersiz eğitim, öğretmenlerin dile getirdiği başlıca sorunlardır (Demir vd., 2025). Ayrıca önceki müfredattan geçişin yarattığı adaptasyon zorlukları, yeniliklerin tam entegrasyonu için zamana ihtiyaç duyulması ve geleneksel içerik ile yeni yaklaşımlar arasındaki dengenin zaman zaman uygulamada gerilimlere yol açması da sahanın dikkat çeken diğer gerçekleri arasında yer almaktadır (Duyul vd., 2025; Kangal ve Çevik Kansu, 2025; Kaya ve Aydın, 2024).

Uygulamada karşılaşılan tüm bu uyum süreçlerine ve tartışmalara rağmen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği yapı salt ulusal bir yenilik olmanın ötesinde küresel eğitim vizyonu ile bütünleşme hedefini taşımaktadır. Zira dil öğretiminde beceri temelli yaklaşım ve eylem odaklılık uluslararası alanda uzun süredir kabul gören bir standarttır. Özellikle Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” (D-AOBM), dil öğretiminde ortak bir dil ve standart oluşturmuştur. İlginç bir şekilde Türkiye’de bu standartlar ilk olarak ana dili öğretiminde değil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında hayata geçirilmiştir. Yabancı dil öğretiminin doğası gereği iletişimsel olmak zorunda olması, bu alandaki programların D-AOBM kriterlerine (A1-C2 düzeyleri) dayalı olarak şekillenmesini sağlamıştır. 2024 yılı itibarıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bu uluslararası standartlar artık sadece yabancılara Türkçe öğretiminde değil, ana dili öğretiminde de temel referans noktası haline gelmiştir. Yeni programda becerilerin tanımlanması, düzeylerin belirlenmesi ve ölçme kriterlerinin oluşturulmasında D-AOBM çerçevesi esas alınmıştır. Bu hamle, Türkiye’deki dil öğretimi pratiklerinin küresel standartlarla ve birbirleriyle uyumlu hale gelmesini sağlamıştır. Böylece Avrupa’da ve gelişmiş ülkelerde uygulanan dil bilgisi odaklı olmayan, iletişimsel ve eylem odaklı dil öğretimi anlayışı Türk eğitim sisteminin tüm kademelerine yayılmıştır (Yeniay ve Açık, 2025). Bu geçiş, öğretmen adaylarının sadece teorik bilgiye değil, aynı zamanda uluslararası geçerliliği olan bu yeni öğretim ve ölçme standartlarına da hâkim olmalarını gerektirmektedir.

Ancak bu dönüşümün başarısı, programın kâğıt üzerindeki mükemmelliğinden ziyade uygulayıcısı olan öğretmenlerin yetkinliğine bağlıdır (Kaman vd., 2025). Araştırmalar, öğretmenin adaylarının yalnızca alan bilgisine sahip olmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda bu bilgiyi sınıf içi uygulamalara dönüştürecek pedagojik donanımına da ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Çal ve Erdoğan, 2017; Türkben, 2022). Başka bir deyişle, dili iyi bilmek onu iyi öğretebilmek için tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının beceri temelli dil öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olmasına karşın, özellikle uygulama aşamasında çeşitli zorluklar yaşadıkları vurgulanmaktadır (Dilekçi, 2022; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mevcut öğretmenlerde yetkinlik kazandırma çalışmaları yapılırken, hizmet öncesi sürecin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının da bu dönüşüme uygun olarak hazırlanması ve mesleki hazırbulunuşluklarının sağlanarak beceri odaklılığa hâkim olması büyük önem taşımaktadır (Karataş, 2025). Üniversitelerde öğretmen adaylarına verilen eğitimin, bu yeni modelin gerektirdiği beceri odaklılığa ve ölçme-değerlendirme yetkinliğine ne kadar cevap verdiği sorusu, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde Türkçe öğretmeni adaylarının beceri temelli dil öğretimine yönelik hazırbulunuşluklarını ve öz yeterlik algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretimindeki genel yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde beceri temelli yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının gelişime ihtiyaç duyduğu beceriler ve bu amaca ilişkin yaptıkları çalışmalar nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının beceri öğretiminde izlenmesi gereken sıralamaya ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının hedef kitleye ilişkin öz yeterlik algıları nelerdir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite eğitimlerinin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırları belirli bir sistemin ya da olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içinde bütüncül ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Merriam ve Tisdell, 2015; Yin, 2018). Bu desen özellikle “nasıl” ve “niçin” sorularının ön planda olduğu, araştırmacının olgu üzerindeki denetiminin sınırlı kaldığı ve güncel bir olgunun gerçek yaşam çerçevesinde ele alındığı araştırmalarda tercih edilmektedir (Yin, 2018). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının beceri temelli dil öğretimine ne ölçüde hazır olduklarını kendilerinin nasıl algıladıkları ve bu algının hangi nedenlere dayandığı ortaya konulmak istendiğinden durum çalışması deseni uygun görülmüştür.

Araştırmada Yin’in (2018) sınıflamasında yer alan bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Bu desende tek bir durum, tek bir analiz birimi üzerinden bir bütün olarak incelenmektedir (Yin, 2018). Araştırmanın durumu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne geçiş sürecinde bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında yetişen öğretmen adaylarının beceri temelli dil öğretimine yönelik hazırbulunuşluğudur. Analiz birimi ise bu programda öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Durumun sınırları; söz konusu lisans programı, bu programda öğrenim gören öğretmen adayları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne geçiş süreci ile çizilmiştir.

Yin (2018), tek durum desenin seçilmesine ilişkin beş gerekçe tanımlamaktadır: kritik durum, aşırı ya da olağan dışı durum, olağan (tipik) durum, açığa çıkarıcı durum ve boylamsal durum. Bu çalışmada incelenen durum, olağan (tipik) durum olarak ele alınmıştır. Yin’e (2018) göre bu gerekçeyle seçilen bir durum, gündelik koşulları ve olağan bir durumun özelliklerini yakalamayı amaçlar. Türkiye’de Türkçe öğretmenliği lisans programları, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen ortak bir program çerçevesinde yürütülmektedir (YÖK, 2018). Bu ortak çerçeve, programlar arasında ders yapısı ve ders içerikleri bakımından büyük ölçüde benzerlik sağlamaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü program da bu çerçeveyi izleyen ve ondan ayrılan özel bir uygulama barındırmayan bir programdır. Bu nedenle söz konusu programdaki öğretmen

adaylarının hazırbulunuşluğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne geçiş sürecinde Türkçe öğretmeni yetiştirmedeki olağan durumu yansıtan tipik bir durum olarak değerlendirilmiştir. Buna göre bütüncül tek durum ifadesi araştırmanın desenini, tipik durum ifadesi ise incelenen durumun niteliğini ve seçilme gerekçesini göstermektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Durum çalışmalarında amaç, evreni temsil eden bir örneklem üzerinden genelleme yapmak değil, seçilen durumu kendi bağlamı içinde derinlemesine anlamaktır (Merriam ve Tisdell, 2015; Yin, 2018). Bu nedenle araştırmada ayrı bir örnekleme yöntemine başvurulmamış, katılımcılar doğrudan durumun sınırları içinden belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, durumun yer aldığı devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 38'i (%58,5) kadın, 27'si (%41,5) erkek olmak üzere 65 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Katılımcıların genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) 2,32 ile 3,86 arasında değişmektedir GANO ortalaması 3,17'dir. Yaş bilgisini ise 54 katılımcı belirtmiştir. Bu katılımcıların yaşları 20 ile 30 arasında değişmekte olup ortalaması 21,31 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve genel akademik not ortalaması gibi demografik bilgileri yalnızca çalışma grubunu betimlemek amacıyla toplanmış, herhangi bir karşılaştırmalı analizde kullanılmamıştır.

Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla her katılımcıya K1, K2, K3 vb. biçiminde bir kod verilmiş ve bulgularda katılımcı ifadeleri bu kodlarla sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı görüş formu kullanılmıştır. Yazılı görüş formu, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini, deneyimlerini ve değerlendirmelerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıyan bir nitel veri toplama aracıdır (Ekiz, 2020). Bu araç, görüşme yöntemine kıyasla daha fazla katılımcıya aynı anda ulaşma imkânı sunması ve katılımcılara yanıtlarını düşünerek yazma fırsatı vermesi bakımından avantajlı görülmüştür.

Yazılı görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş ve genel akademik not ortalaması gibi demografik bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Formun ikinci bölümünde ise Türkçe öğretmeni adaylarının beceri temelli dil öğretimine ilişkin hazırbulunuşluklarını, öz yeterlik algılarını, mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve alan eğitimlerine dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan yedi açık uçlu soru bulunmaktadır. İlk altı soru araştırma sorularıyla birebir ilişkilidir. Katılımcıların ek görüşlerine yönelik yedinci sorunun yanıtları ise büyük ölçüde üniversite eğitimiyle ilgili olduğundan altıncı araştırma sorusu kapsamında çözümlenmiştir.

Formun geliştirilme sürecinde kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda on açık uçlu sorudan oluşan taslak form, iki alan uzmanına ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler incelendiğinde bazı soruların aynı amaca hizmet ettiği ve birbiriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda benzer amaca yönelik sorular birleştirilmiş ya da formdan çıkarılmış ve yedi açık uçlu sorudan oluşan form nihai hâlini almıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Bu süreçte betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içerirken içerik analizi toplanan verilerin daha derin bir işleminden geçirilerek betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen verilerin önemli bir bölümü içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreçte öncelikle katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar okunarak anlam birimleri belirlenmiş, ardından bu birimler kodlanmıştır. Bir katılımcının yanıtı birden fazla anlam birimi içerdiğinde bu yanıt ilgili her kod altında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu nedenle bulgulara verilen frekanslar ilgili kodu dile getiren katılımcı sayısını göstermekte ve bazı temalarda alt tema frekanslarının toplamı üst tema frekansını aşabilmektedir. Benzer kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve temalar oluşturulmuş, elde edilen bulgular temalar, alt temalar ve kodlar hâlinde sistematik biçimde raporlanmıştır.

Birinci araştırma sorusuna verilen yanıtlar, katılımcıların kendi yeterliklerini nasıl tanımladıkları doğrultusunda iyi, orta ve yetersiz olmak üzere üç kategori altında ele alınmış ve her kategoriye ilişkin gerekçeler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin çözümlenmesi iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş, her iki araştırmacı kodlayıcı olarak görev yapmıştır. Kodlama sürecinin sonunda araştırmacılar kodlarını karşılaştırmış, farklı kodlanan anlam birimleri üzerinde tartışarak görüş birliğine varmış ve kod listesine ortak kararlar son biçimini vermiştir. Uzlaşıya dayalı bu kodlama süreci, tek bir araştırmacının bakış açısından kaynaklanabilecek yanlılığı azaltmayı ve bulguların tutarlılığını artırmayı amaçlamıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Ayrıca araştırmanın inandırıcılığını desteklemek amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde betimlenmiş, bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir.

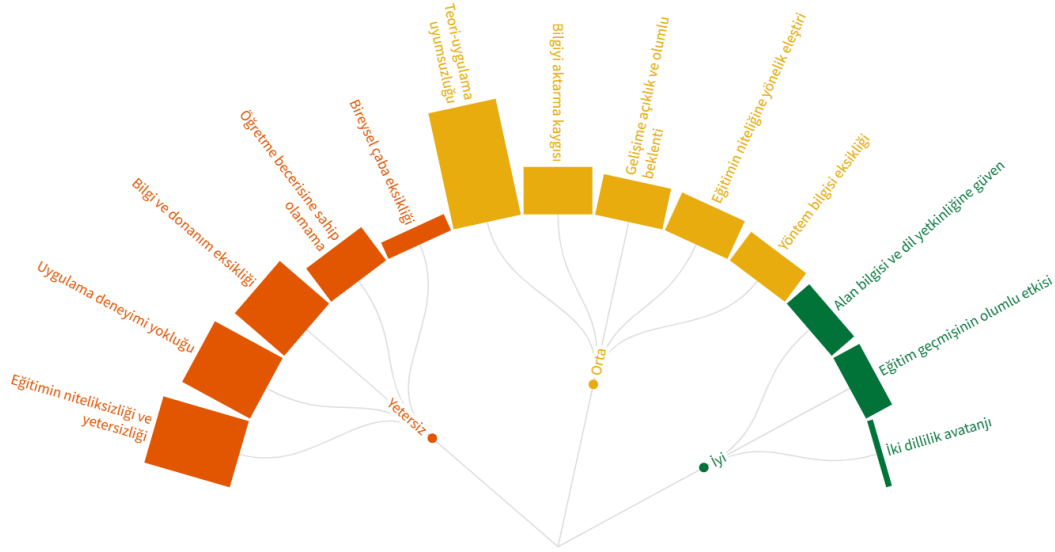
2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 06.03.2026 tarih ve 1482382 sayılı karar ile onaylanmıştır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı, veri toplama süreci ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım formları aracılığıyla yazılı onamları alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında, elde edilen bulgular araştırma sorularına paralel olarak raporlaştırılmış, nitel bulgular örnek katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Dil Öğretimindeki Genel Yeterlik Algıları



Çizge 1. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları

Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde kendilerini ne kadar yeterli bulduklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların öz yeterlik algılarının üç temel düzeyde kümelendiği görülmüştür (bkz. Şekil 1). Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendisini orta ($f=30$) ve yetersiz ($f=27$) düzeyde tanımlarken, kendini iyi ($f=8$) düzeyde yeterli bulanların oranı oldukça sınırlı kalmıştır.

Kendini yetersiz bulan katılımcıların bu algılarının temelinde yatan en baskın faktör, eğitimin niteliksizliği ve yetersizliği ($f=16$) olmuştur. Katılımcılar, üniversite eğitiminin dil öğretimi konusunda kendilerini donatmadığını, derslerin yüzeysel, ezbere dayalı ve sınav odaklı bir yapıda ilerlediğini vurgulamışlardır. Bu durumla doğrudan ilişkili olarak uygulama deneyimi yokluğu ($f=11$) teması ön plana çıkmıştır. Katılımcılar, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülemediği ve uygulama fırsatlarının sunulmadığı bir eğitim sürecinin yetersizlik hissini pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların genel bir bilgi ve donanım eksikliği ($f=10$) hissettikleri, özellikle konuşma ve yazma gibi beceri alanlarının öğretiminde kendilerini zayıf buldukları tespit edilmiştir. Öğretme becerisine sahip olamama ($f=6$) teması altında ise katılımcılar, dili bilmek ile dili öğretmeyi bilmek arasındaki farka dikkat çekerek, bilgiyi aktarma yetisinden yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Çok daha az sayıda katılımcı ise bu yetersizliği bireysel çaba eksikliği ($f=3$) ile ilişkilendirmiştir.

Kendini orta düzeyde yeterli bulan katılımcıların görüşlerinde en belirgin tema, teori/uygulama uyumsuzluğu ($f=18$) olmuştur. Bu gruptaki katılımcılar, teorik olarak donanımlı olduklarını düşünseler de bu bilgiyi sınıf ortamında pratiğe dökme konusunda ciddi tereddütler yaşamışlardır. Bu durum, uygulama fırsatı verilmemesi nedeniyle bilgilerin pekişmemesinden kaynaklanmıştır. Bilgiyi aktarma kaygısı ($f=7$) teması, katılımcıların bildiklerini öğrenciye ulaştırma konusundaki kaygılarını ve öğretme becerilerindeki belirsizliği yansıtmıştır. Ayrıca, katılımcılar dil öğretimine özgü yöntem bilgisi eksikliği ($f=5$) yaşadıklarını, özellikle anlatma becerilerini kazandırma stratejilerine yabancı olduklarını dile getirmişlerdir. Buna karşın, bu gruptaki bazı katılımcılar gelişime açıklık ve olumlu beklenti ($f=6$) içerisinde olmuş ve mesleki

deneyimle veya kişisel çabayla bu orta seviyeyi yukarı taşıyabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Eğitimin niteliğine yönelik eleştiri (f=6) teması ise eğitimin ortaokuldan bu yana tekrara dayalı ve yüzeysel olduğu yönündeki görüşleri içermiştir.

Kendini iyi düzeyde yeterli bulan sınırlı sayıdaki katılımcı, bu özgüvenlerini öncelikle alan bilgisine ve dil yetkinliğine güven (f=5) temasına dayandırmıştır. Özellikle dil bilgisi kurallarına hâkimiyet ve bilgiyi aktarabilme becerisi, bu yeterlik algısının temelini oluşturmuştur. Eğitim geçmişinin olumlu etkisi (f=4) teması altında, katılımcılar hem önceki eğitim kademelerinde hem de lisans sürecinde aldıkları eğitimin kendilerini mesleğe hazırladığını savunmuşlardır. Son olarak, iki dilli olmanın sağladığı avantaj (f=1) teması, farklı bir dil bilmenin dil öğretim mantığını kavramada sağladığı katkı üzerinden bir yeterlik gerekçesi olarak sunulmuştur.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 1’de verilmiştir:

Çizelge 1. Genel yeterlik algılarına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

Eğitimin Niteliksizliği ve Yetersizliği “Genel olarak eğitim hayatım boyunca ezberleyerek öğrendik. Bize öğrendiğimiz dil bilgisi kurallarının nedenleri anlatılmadı.” (K13) “Üniversite olanakları vize-final sınavlarını geçmeye odaklı olduğu için sadece teorik kısım ile yetinmek zorunda kalıyoruz.” (K9)	Uygulama Deneyimi Yokluğu “Bunun nedeni ise sadece teorik bilgi verilmesinden kaynaklandığını düşünmekteyim.” (K62) “Teorik eğitimi aldığımız derslerin uygulamasını yapmıyoruz bu yüzden kendimi yeterli hissetmiyorum.” (K41)
Bilgi ve Donanım Eksikliği “Bu konuda yeterince donanıma sahip olmadığımı düşünüyorum.” (K11) “Yazma, konuşma ve dil bilgisi öğretiminde kendimi yeterli hissetmiyorum.” (K26)	Öğretme Becerisine Sahip Olamama “Dili, Türkçeyi kendimiz öğreniyoruz. Öğretmeyi öğrenmiyoruz.” (K9) “Çocuklara dil öğretimini tam olarak iyi aktarabilecek kadar yeterli görmüyorum.” (K50)
Teorik Bilgi Yeterliliği / Uygulama Yetersizliği “Belirli bir seviyenin üzerinde teorik bilgiye sahip olmama rağmen bu bilgilerin uygulamasını yapmadım.” (K39) “Teorik anlamda yeterli donanıma sahip olduğumu düşünüyorum. Uygulama anlamında birtakım eksiklerim var.” (K6)	Bilgi Aktarımında Güven Eksikliği “Asıl mesele o bildiklerini karşındakine aktarabilmektedir.” (K4) “Kendimi aşırı düzeyde üstün görmüyorum. Ama sınıf ortamında bir konuyu veya bir üniteyi bitirebilecek bir düzeyde hissediyorum.” (K20)
Yöntem-Teknik Bilgisi Eksikliği “Dil bilgisi alanında yeterli buluyorum fakat dil bilgisini de öğretmek için yöntem teknik ve stratejileri bilmiyorum.” (K15) “Özellikle anlatma becerilerini kazandırma konusunda çok eksiklerim olduğunu düşünüyorum.” (K2)	Gelişime Açıklık ve Olumlu Beklenti “Derste öğrendiğim teknikleri kullanarak daha iyi bir sonuç alacağımı düşünüyorum.” (K17) Alan Bilgisine ve Dil Yetkinliğine Güven “Dil öğretiminde kendimi yeterli buluyorum, Türkçe dil bilgisi kurallarına %95 hâkim olduğumu düşünüyorum.” (K3) “Yeterli buluyorum. Çünkü dil öğretiminin gereklerini biliyorum ve uygulayabileceğime güveniyorum.” (K64)
Eğitim Geçmişinin Olumlu Etkisi “İlkokul ve lise hayatında üst düzey bir dil öğretimi aldım, bu yönden kendimi şanslı buluyorum.” (K23) “Lise yıllarında almış olduğum eğitimin üzerine üniversite yıllarıyla çok şey kattığımı düşünüyorum.” (K38)	Çok Dilli Olmanın Sağladığı Avantaj “İki dil biliyorum, bir dilin nasıl öğretileceğini ve nasıl bir ilişki çerçevesinde gerçekleşeceğini de da olsa bir bilgiye sahibim.” (K32)

3.2. Öğretmen Adaylarının Dil Öğretimindeki Beceri Temelli Yeterlik Algıları

Katılımcıların dil becerilerinin öğretimine yönelik yetkinlik algıları incelendiğinde, dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve hiçbir beceride yetkin hissetmeme durumu olmak üzere altı farklı kategoride görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu birden fazla beceride yetkinlik beyan ettiği için toplam ifade sayısı (f=104) katılımcı sayısını aşmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların anlama becerilerinde (dinleme ve okuma) kendilerini daha yetkin gördükleri, anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) ise görece daha düşük bir yetkinlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anlama becerilerinde yetkinlik algısı (dinleme ve okuma) kapsamında katılımcıların en sık vurguladıkları husus, eğitim sürecinde kazanılmış deneyim (f=10) ile strateji ve teknik bilgisine sahip olma (f=10) durumları olmuştur. Katılımcılar, eğitim hayatları boyunca okuma ve dinleme odaklı çalışmalara daha fazla maruz kaldıklarını ve bu alanlara yönelik öğretim modellerini, materyal seçimini ve ders planlamasını daha iyi bildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu durumu biriktirme/anlama becerisi olarak algılama (f=7) temasıyla açıklamış; dinleme ve okumayı “biriktirme” becerileri olarak nitelendirerek, bu alanların üretim odaklı becerilere kıyasla daha kolay öğretilebileceğini savunmuşlardır. Ayrıca, kişisel okuma alışkanlığı ve ilgi (f=4), etkinlik ve materyal çeşitliliği (f=3) ile uygulanabilirlik kolaylığı (f=3) gibi faktörler de anlama becerilerindeki yetkinlik algısını destekleyen diğer unsurlar olarak sunulmuştur.

Anlatma becerilerinde yetkinlik algısı (konuşma ve yazma) incelendiğinde, katılımcıların bu alanları üretim temelli beceri olarak değerlendirme (f=7) eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu gruptaki katılımcılar, anlatma becerilerinin somut çıktılar sunması sayesinde öğrenci hatalarını kontrol etmenin ve süreci yönlendirmenin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel yetkinlik ve ilgi (f=6) ile sistematik ve ölçülebilir olması (f=5) temaları da anlatma becerilerinde yetkinlik hissini besleyen diğer gerekçeler olarak kaydedilmiştir. Özellikle yazma becerisinin disiplinli bir öğretim aracı olarak görülmesi ve konuşma becerisinde kişisel iletişim becerisi ve diksiyon (f=3) avantajının vurgulanması dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar ise geçmişteki kişisel yazma deneyimi ve alışkanlığı (f=4) sayesinde bu alanda kendilerini daha hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Dört temel becerinin dışında, bazı katılımcılar dil bilgisi öğretiminde yetkinlik algısı (f=5) geliştirmiş ve bu alanı ayrı bir uzmanlık noktası olarak tanımlamışlardır. Bu katılımcılar, ana dilin yapısal özelliklerine ve kurallarına olan hâkimiyetlerini yetkinliklerinin merkezine koymuşlardır. Öte yandan, katılımcıların bir kısmı hiçbir beceri alanında yetkinlik algısının olmaması (f=4) durumuyla karşı karşıya kalmıştır. Bu kategorideki katılımcılar, aldıkları eğitimin sadece teorik ve ezbere dayalı kalması nedeniyle hiçbir dil becerisini öğretebilecek donanıma sahip olmadıklarını açıkça belirtmişlerdir.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Beceri temelli yeterlik algılarına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

<i>Strateji ve Teknik Bilgisine Sahip Olma</i> “Bu beceriler hakkında model, strateji ve teknikleri çok biliyorum. Dinleme ve okuma için materyal seçimi yapabileceğimi düşünüyorum.” (K26) “Dinleme türlerini, stratejilerini biliyor ve uygulayabiliyorum.” (K64)	<i>Biriktirme/Anlama Becerisi Olarak Algılama</i> “Biriktirme becerisi olan bu alan diğerlerine göre daha iyi olduğum alandır.” (K18) “Anlama becerilerinde kendimi daha yetkin görüyorum. Çünkü bu alanların tür ve stratejilerine, anlatma alanına kıyasla daha fazla hakimim.” (K36)
<i>Eğitim Sürecinde Kazanılmış Deneyim</i>	<i>Üretim Temelli Beceri Olarak Değerlendirme</i> “Üretim temelli oldukları için bu becerilerle sonuca ulaşabildiğimiz için nerede hata yapıldığını, hangi

“Yıllardır bize okuma ve yazma çalışmaları yaptırıldı. Bu nedenle ben de bu iki beceride daha yetkin olduğumu düşünüyorum.” (K1) “... dinleme ve okuma alanlarında kendimi geliştirdim...” (K20)	konunun üzerinde durulması gerektiğini kontrol edebilir, tedbirler alabiliriz.” (K21) “... üretme becerilerinin öğretiminde öğrencileri daha rahat kontrol edebilir ve yönlendirebileceğimi düşünüyorum.” (K48)
Kişisel İletişim Becerisi, Diksiyon ve Yazma Alışkanlığı “Diksiyonuma özen gösterdiğim ve konuşma kusurlarımın olmamasından dolayı.” (K10) “Bazı dönemlerde bir kurolda öğrencilerle vakit geçirme imkânım oluyor. Orada yaratıcı yazma etkinliklerine katılıyorum.” (K11) “Yazı yazmayı, şiir yazmayı çok seviyorum.” (K32)	Sistematiik ve Ölçülebilir Olması “Yazma benim için daha sistematiik ve disiplinli bir öğretim aracıdır.” (K3) “Somut olarak elde edilebilecek daha çok bilgi var.” (K25) Dil Bilgisi Öğretiminde Yetkinlik Algısı “Okuma, konuşma ve dil bilgisi öğretiminde kendimi daha yetkin ve donanıma sahip olarak görüyorum.” (K37)
Hiçbir Beceri Alanında Yetkinlik Algısının Olmaması “Dil öğretiminde hiçbir dil becerisini öğretebilecek yetkinlikte olmadığımı düşünüyorum...” (K33) “Dil öğretiminde kendimi dil becerilerinin öğretiminde yetkin görmüyorum...” (K57)	

3.3. Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Gelişime İhtiyaç Duyduğu Beceri Alanları ve Bu Alanlara Yönelik Çalışmaları

Katılımcıların öz değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan gelişim ihtiyaçları incelendiğinde, en yoğun talebin anlatma becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu kapsamda, konuşma becerisinde gelişim ihtiyacı (f=28) katılımcıların en çok üzerinde durduğu alan olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bu ihtiyacı diksiyon ve telaffuz yetersizliği (f=8), bilgiyi sözlü aktaramama kaygısı (f=7), mevcut eğitimde konuşmanın sadece fiziksel boyutuna odaklanılması (f=4) ve öğretim tekniklerini bilmeme (f=5) gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Konuşma becerisini takiben, yazma becerisinde gelişim ihtiyacı (f=18) da önemli bir eksiklik alanı olarak rapor edilmiştir. Katılımcılar, yazma öğretim tekniklerini bilmeme (f=6) ve kişisel yazma becerilerindeki yetersizlik (f=5) gibi nedenlerle bu karmaşık süreci yönetmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Anlatma becerilerindeki bu yoğun ihtiyaca kıyasla, anlama becerilerine yönelik gelişim taleplerinin daha sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu çerçevede, dinleme becerisi (f=6) ve okuma becerisi (f=5) alanlarında hissedilen eksiklikler, genellikle öğretim uygulamalarındaki yetersizlikler ve kişisel alışkanlıkların zayıflığı üzerinden temellendirilmiştir. Benzer şekilde, dil bilgisi öğretiminde gelişim ihtiyacı (f=4) hisseden katılımcılar da temel sorunu öğretim tekniklerindeki bilgi eksikliği olarak tanımlamışlardır. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, katılımcıların önemli bir kısmının belirli bir beceri ayırt etmeksizin tüm becerilerde gelişim ihtiyacı (f=17) hissetmesidir. Bu durum, katılımcıların genel bir yetersizlik farkındalığı (f=10) taşıdıklarını ve özellikle teorik bilgiyi pratiğe dökme noktasında genel bir uygulama eksikliği (f=7) yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Gelişim ihtiyaçlarının bu şekilde tespit edilmesinin ardından, katılımcıların bu eksiklikleri gidermek adına sergiledikleri tutumlar gelişim çalışmalarının durumu teması altında analiz edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası (f=35, %57,4) bu süreçte aktif bir çaba içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu aktif gelişim çabaları diksiyon kurslarına katılım (f=7), akademik kaynak ve makale takibi (f=8), bireysel uygulama ve etkinlik tasarlama (f=5) gibi akademik ve

pratik faaliyetleri içermiştir. Ayrıca, internet kaynaklarından yararlanma (f=4), kişiler arası iletişim kanallarını kullanma (f=4) ve yabancı dil öğrenme (f=2) gibi bireysel stratejiler de gelişim sürecine dâhil edilmiştir.

Buna karşın, katılımcıların hatırı sayılır bir kısmının (f=26, %42,6) gelişim ihtiyacının farkında olmasına rağmen herhangi bir çalışma yürütmediği veya yürütemediği tespit edilmiştir. Bu eylemsizlik hâlinin arkasında yatan temel nedenler farkındalık olmasına rağmen eyleme geçememe (f=12), rehberlik ve kaynak eksikliği (f=5) ile uygulama fırsatlarının yokluğu (f=6) olarak sıralanmıştır. Bazı katılımcıların ise kendilerini sadece okul dersleri ve sınav hazırlığı (f=4) ile sınırladıkları, bu durumun da mesleki gelişim süreçlerini durağanlaştırdığı anlaşılmıştır.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Gelişim ihtiyaçlarına ve gelişim çalışmalarına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

Konuşma Becerisinde Gelişim İhtiyacı “Aldığım konuşma derslerinde konuşmanın sadece fiziksel yönüne yönelik bilgiler vardı...” (K25) “... konuşma becerisinin öğretimine hâkim değilim.” (K27)	Yazma Becerisinde Gelişim İhtiyacı “Yazma becerisini kazandırmanın daha zor olduğunu düşündüğüm için bu beceride kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (K7) “Özellikle yazmada, yetkin olmadığım bir konuda nasıl yardımcı olabilirim ki.” (K42)
Anlama Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretiminde Gelişim İhtiyacı “Dinleme eğitimi alanında kendimi yeterli görmüyorum...” (K52) “Okuma alanında kendimi yeterli görmemekteyim...” (K62) “Dil bilgisinin öğretim tekniğini bile bilmiyorum.” (K27)	Tüm Becerilerde Genel Gelişim İhtiyacı “Tüm dil becerilerinde geliştirmem gerektiğini düşünüyorum...” (K33) “Her beceri için uygulama alanında kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum...” (K22)
Aktif Gelişim Çalışmaları “Dil becerilerinin öğretimiyle ilgili makaleleri takip ediyor, ulaşabildiğim kitapları okuyorum.” (K29) “Kendim için dersler kurguluyorum, ders videoları izliyorum. Hangi tekniğin hangi noktada kullanılması gerektiğini öğrenmeye çalışıyorum.” (K22)	Çalışma Yapmayan/Yapamayan Katılımcılar “Sadece farkındayım. Bunun için bir uğraş vermiyorum maalesef.” (K20) “Geliştirmek istiyorum fakat nereden başlayacağımı tam olarak bilemediğim için, ya yanlış yaparsam kaygısıyla hiç yapmıyorum.” (K10)

Not. Gelişim çalışmalarının durumu, soruyu yanıtsız bırakan üç katılımcı (K6, K47, K60) ve güncel bir gelişim ihtiyacı bildirmeyen bir katılımcı (K14) dışında kalan 61 katılımcı üzerinden değerlendirilmiştir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Dil Becerilerinin Öğretiminde Öncelik Sırasına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların dil becerilerinin öğretiminde bir öncelik sırası olup olmaması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun (f=49, %75,4) belirli bir sıralama yapılması gerektiği yönünde tutum sergilediği görülmüştür. Buna karşın, bütüncül veya samal bir yaklaşımı savunan katılımcılar (f=9) azınlıkta kalmış; bir kısım katılımcı ise (f=7) bu konuda herhangi bir fikir beyan edememiştir.

Dil becerilerinin öğretiminde bir öncelik sırası olması gerektiğini savunan katılımcıların önerdikleri sıralama dağılımı incelendiğinde, en baskın tercihin dinleme-okuma-konuşma-yazma (f=22) şeklinde formüle edilen anlama becerilerinden anlatma becerilerine doğru hiyerarşi olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşü savunan katılımcılar, “biriktirme” olarak adlandırdıkları dinleme ve okuma süreçlerinin, “harcama” olarak nitelendirdikleri konuşma ve yazma süreçlerinden önce gelmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu hiyerarşiyi destekleyen bir diğer önemli yaklaşım ise dinleme-konuşma-okuma-yazma (f=12) şeklinde önerilen doğal dil edinim sırasına uygunluk

olmuştur. Katılımcılar, bir çocuğun ana dilini öğrenme sürecindeki basamakların okul ortamındaki dil öğretiminde de temel teşkil etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, özel bir sıra belirtmeksizin dinleme becerisinin temel alınması (f=6) gerektiğini ifade edenler ile günlük hayattaki kullanım önceliği nedeniyle konuşma öncelikli (f=4) bir sıralamayı tercih edenler de mevcuttur. Diğer özel sıralamaları (f=5) öneren katılımcılar ise paralel öğretim veya okuma öncelikli yaklaşımları dile getirmişlerdir.

Öncelik sırasına yönelik bu genel eğilimin aksine, dil becerilerinin bütüncül/eş zamanlı öğretimi (f=6) gerektiğini savunan katılımcılar, dilin çok boyutlu yapısına dikkat çekmişlerdir. Bu görüşe sahip katılımcılar, becerilerin birbirinden bağımsız olmadığını, bir becerideki gelişimin diğerlerini de doğrudan etkilediğini ve bu nedenle bir arada verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Benzer şekilde, sarmal/karma yaklaşımı (f=3) benimseyen katılımcılar, kademeye göre değişen ancak temelde birbirini tamamlayan bir süreci işaret etmişlerdir. Öte yandan, katılımcıların bir kısmı (f=7) bu konuda herhangi bir fikir beyan etmemiş veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ederek alan bilgisi eksikliğine dikkat çekmişlerdir.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Dil becerilerinin öğretiminde öncelik sırasına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

Anlama Becerilerinden Anlatma Becerilerine Doğru Hiyerarşi (D-O-K-Y) “Önce anlama becerileri (dinleme, okuma) sonra anlatma becerileri (konuşma, yazma) verilmelidir. Çünkü insan önce biriktirmeli ki sonra harcayabilsin.” (K18) “Dinleme ve okuma olmadan konuşma ve yazma olmaz. Girdi olmadan çıktı bekleyemeyiz.” (K41)	Doğal Dil Edinim Sırasına Uygunluk (D-K-O-Y) “Çocuğun ana dilini öğrenme sırası olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası takip edilmelidir. Bu doğal bir süreçtir.” (K13) “Doğal süreçte olduğu gibi önce dinleme ile başlanmalı, sonra konuşma, okul çağıyla birlikte okuma ve yazma gelmelidir.” (K31)
Dinleme Becerisinin Temel Alınması “Dinleme her şeyin temelidir. İyi dinlemeyen bir öğrenci ne okuduğunu anlar ne de düzgün konuşabilir.” (K8) “Her şeyin başı dinlemektir. İnsan anne karıdayken dinlemeye başlar.” (K65)	Konuşma Öncelikli Sıralama “Özellikle dil öğretiminde, öncelikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi kanaatindeyim.” (K19) “Bana göre en önemlisi konuşmadır. Konuşma günlük yaşamda da en çok karşımıza çıkan beceridir.” (K3)
Bütüncül ve Eş Zamanlı Öğretim Yaklaşımı “Beceriler arasında bir öncelik sırası olmamalıdır. Hepsisi bir bütünün parçasıdır ve birbirini tamamlar.” (K14) “Dil becerileri birbirinin devamı gibi ve birbirlerini tamamlıyorlar. Beceriler birbirinin içine yedirilmiş olmalı.” (K27)	Sarmal/Karma Yaklaşım “Bu dört alanın beraber sarmal yürütülmesi mantıklı olan.” (K28) Fikri Yok / Bilgi Sahibi Değil “Bu konuda net bir fikrim yok. Nasıl bir sıra izlenmesi gerektiğini tam olarak bilmiyorum.” (K33) “Kendimi bu konuda yorum yapabilecek yeterlikte görmüyorum.” (K62)

3.5. Öğretmen Adaylarının Yaş Grubuna Göre Dil Öğretiminde Yeterlik Algıları

Katılımcıların kendilerini hangi yaş grubunda dil öğretiminde yeterli bulduklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, yarısından fazlasının (f=34, %53,1) çocuk yaş grubu (ilkokul ve ortaokul) işaret ettiği görülmüştür. Genç yetişkin grubu (f=18, %28,1) ikinci sırada yer almıştır. Yedi katılımcı (f=7, %10,9) kendisini birden fazla yaş grubunda yeterli gördüğünü belirtirken az sayıda katılımcı (f=5, %7,8) hiçbir yaş grubunda kendini yeterli hissetmediğini ifade etmiştir.

Çocuk yaş grubunda yeterlik algısına (f=34) sahip katılımcıların gerekçeleri incelendiğinde, en belirgin dayanağın çocukların öğrenme kapasitesine ilişkin değerlendirmeler (f=16) olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu kapasiteyi çocukların öğrenmeye daha açık ve hızlı olması (f=10) ile zihinsel esneklikleri sayesinde henüz yanlış öğrenme kalıplarına sahip olmamaları (f=6) üzerinden temellendirmişlerdir. Öğrenme kapasitesine dayalı bu gerekçelerin yanı sıra, kişisel özellik ve iletişim becerisine dayalı yeterlik algısı (f=8) da önemli bir gerekçe grubu olarak öne çıkmıştır. Bu çerçevede katılımcılar, çocuklarla iletişim kurma becerilerine ve onlara duydukları sevgiye (f=5) atıfta bulunmuş; ayrıca dil öğretimini oyun, tekerleme ve masal gibi etkinliklerle kolayca somutlaştırabileceklerini (f=3) ifade etmişlerdir. Bir diğer önemli gerekçe grubu ise bilgi düzeyine dayalı yeterlik algısı (f=10) olmuştur. Bu gruptaki katılımcıların bir kısmı, mevcut bilgi haznelerinin ancak temel düzeye yettiğini (f=5) belirterek bir anlamda yetersizlik kaynaklı bir tercihte bulunmuşlardır. Diğer kısmı ise aldıkları lisans eğitiminin hedef kitlesinin zaten bu yaş grubu olduğunu (f=5) vurgulayarak tercihlerini mesleki hazırlık süreçleriyle ilişkilendirmişlerdir.

Çocuk yaş grubuna yönelik bu yoğun tercihin ardından, genç yetişkin yaş grubunda yeterlik algısına (f=18) sahip katılımcıların gerekçeleri farklı bir perspektif sunmuştur. Bu katılımcıların en temel dayanağı, genç yetişkinlerin belirli bir ön bilgi ve dil altyapısına sahip olmaları (f=6) nedeniyle beceri kazandırmanın çocuklara kıyasla daha kolay olacağı düşüncesi olmuştur. Bunu takiben, kendi yaş gruplarına yakınlık ve akran iletişimi kolaylığı (f=5) da önemli bir gerekçe olarak dile getirilmiştir. Dikkat çekici bir bulgu ise katılımcıların bir kısmının (f=3) genç yetişkin tercihini olumlu bir yetkinlik algısından değil, pedagojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir zorunluluk olarak açıklamış olmasıdır. Bu katılımcılar, çocukların seviyesine inemeyeceklerini düşündüklerini ve yöntem-teknik bilgisindeki yetersizlikleri nedeniyle kendilerine daha yakın buldukları genç yetişkin grubunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öte yandan, kendilerini hiçbir yaş grubunda yeterli hissetmeyen katılımcılar (f=5) da dikkat çekici bir grup oluşturmuştur. Bu katılımcılar, aldıkları eğitimin dil öğretimi için yeterli olmadığını ve özellikle uygulama fırsatlarının yokluğu nedeniyle kendi yetkinlik düzeylerini değerlendiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, eğitim programının uygulama boyutundaki eksikliklere işaret etmiştir.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Yaş gruplarına göre yeterlik algılarına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

Çocukların Öğrenme Kapasitesine Dayalı Yeterlik “Henüz dil bilgisine aykırı fikri olmayan çocuğa yeni bir bilgi öğretmek daha kolaydır.” (K18) “Çocuk zihni yönlendirmeye ve yeni şeyleri öğrenmeye daha açık. Yetişkinlerin daha önceki var olan yanlış öğrenmelerini değiştirmek çok daha güçtür.” (K26)	Kişisel Özellik ve İletişim Becerisine Dayalı Yeterlik “Çocuklarla çocuk olabilirim. Onların seviyesine inebilirim.” (K38) “Hem öğretme aşkım hem de çocuklarla iletişim konusunda kendime güvenim beni daha çok çocuklara itiyor.” (K46)
Bilgi Düzeyine Dayalı Yeterlik “Dil öğretimiyle ilgili daha temel şeylere hâkim olduğumu düşündüğüm için çocuklara dil öğretmede daha yeterli olabileceğimi düşünüyorum.” (K1) “Bilgi dağarcığım henüz çocukların öğretimini karşılayabilecek seviyede.” (K30)	Öğrencinin Ön Bilgi ve Altyapısına Dayalı Yeterlik “Dil alt yapısı olan bir gruba dil öğretmenin daha kolay olacağını düşünüyorum.” (K48) “Onların ön öğrenmeleri olması nedeniyle daha kolay öğretim yapabileceğimi düşünüyorum.” (K53)
Yaş Grubuna Yakınlık ve Akran İletişimi “Kendi yaş grubuma yakın olduğu için daha rahat hissediyorum.” (K62)	Pedagojik Bilgi Eksikliği Nedeniyle Genç Yetişkin Tercihi

“Akranlarım olduğu için daha iyi iletişim kurarım. Sınıfa hâkim olurum.” (K63)	“Kendimi çocukların anlayacağı seviyeye indirgemeyeceğimi düşünüyorum.” (K10) “Pedagojik bilgi birikiminin az olmasından dolayı genç yetişkin ve yetişkinlere yönelik vereceğim eğitimde daha iyi olacağımı düşünüyorum.” (K19)
--	--

Hiçbir Yaş Grubunda Yeterli Hissetmeme

“Şu an kendimi hiçbir yaş grubu için tam olarak yetkin bulmuyorum.” (K28)

“Kendimi dil öğretimi için hiçbir yaş grubunda yeterli bulmuyorum çünkü dil öğretimi için aldığım derslerin bunun için yeterli olmadığını düşünüyorum.” (K57)

Not. Bir katılımcı (K47) soruyu yanıtsız bıraktığından yüzdeler 64 geçerli yanıt üzerinden hesaplanmıştır. Birden fazla yaş grubunu işaret eden yedi katılımcı ayrı bir grup olarak değerlendirilmiştir.

3.6. Öğretmen Adaylarının Üniversite Eğitiminin Dil Öğretimine Katkısına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların üniversite eğitiminde alan eğitimine ilişkin derslerin dil becerilerini öğretme konusundaki katkısına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun olumsuz bir tablo çizdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %63,1’i (f=41) derslerin hiç katkısı olmadığını, %30,8’i (f=20) kısmen katkısı olduğunu belirtirken yalnızca %6,2’si (f=4) derslerin katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bir başka deyişle, katılımcıların %93,8’i aldıkları eğitimi ya tamamen yetersiz ya da kısmen yetersiz olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların bu değerlendirmelerine ek olarak dile getirdikleri görüşler incelendiğinde ise eleştirilerin somut birer çözüm önerisine dönüştüğü görülmüştür.

Hem eleştirilerin hem de önerilerin odak noktasını teori-uygulama dengesizliği oluşturmıştır. Eleştiri boyutunda katılımcılar (f=20), derslerin teorik bilgiyle sınırlı kaldığını ve bu bilginin uygulamaya dönüştürülemediğini (f=14) vurgulamış; ayrıca uygulama fırsatı verilmemesinden (f=6) yakınmışlardır. Bu eleştirinin doğrudan yansıması olarak, eklenmesi istenen hususlar arasında uygulama ağırlıklı eğitim talebi (f=24) en güçlü tema olarak öne çıkmıştır. Ek görüş bildiren 49 katılımcının neredeyse yarısı doğrudan uygulamalı ders talebinde bulunmuş; bir kısmı ise (f=2) bu talebi staj ve gerçek sınıf deneyimi boyutuna taşımıştır.

Teori-uygulama dengesizliğiyle yakından ilişkili olan bir diğer güçlü eleştiri teması, “öğretmeyi öğretmeme” sorunu (f=14) olmuştur. Katılımcılar, derslerde dil becerilerinin kendilerine bir öğrenci gibi öğretilmediğini (f=8) ancak bu becerileri öğrencilere nasıl aktaracaklarına dair yöntem, strateji ve teknik bilgisinin verilmemesini (f=6) belirtmişlerdir. Bu sorunun farkındalığı, öneri boyutunda da kendini açıkça göstermiştir: Katılımcılar (f=9), alan bilgisi yerine alan eğitimi bilgisinin verilmesini (f=5), yöntem-strateji-teknik öğretiminin yapılmasını (f=3) ve eğitimin öğretmenliğe hazırlık odaklı yeniden yapılandırılmasını (f=3) talep etmişlerdir.

Bu pedagojik eleştirilerin yanı sıra, eğitim sürecinin biçimsel boyutuna yönelik sorunlar da dile getirilmiştir. Ezberci yöntem ve kalıcı olmayan bilgi teması (f=8) çerçevesinde katılımcılar, ezbere dayalı sınav sisteminin (f=5) bilginin kalıcılığını engellediğini (f=3) ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, ders içeriklerinin yüzeyselliği (f=7) de önemli bir eleştiri konusu olmuş; katılımcılar, derslerin alan eğitimine özgü derinlikten yoksun olduğunu ve genel kültür düzeyinde kaldığını belirtmişlerdir. Bu içerik eleştirisi, öneri boyutunda müfredat ve ders programı eleştirisi (f=6) olarak somutlaşmış; dersler arası bağlantısızlık (f=2), ders içeriklerinin yetersizliği (f=2) ve ders sayısının artırılması ile alan eğitimi ağırlıklı program talebi (f=2) dile getirilmiştir.

Eğitim sürecinin niteliğine ilişkin eleştiriler yalnızca ders içerikleriyle sınırlı kalmamış, yapısal ve kurumsal sorunlara (f=8) da genişlemiştir. Bu çerçevede ders saatlerinin yetersizliği ve derslerin iptal edilmesi (f=4), öğretim üyelerinin yetersizliği veya ilgisizliği (f=3) ve dersler arası

tutarsızlık (f=1) gibi sorunlar gündeme getirilmiştir. Öğretim üyesi niteliği meselesi, öneri boyutunda daha da belirgin bir tema olarak karşımıza çıkmıştır (f=8). Katılımcılar, alanında uzman hocaların ders vermesi gerektiğini (f=6), hocaların belirli aralıklarla denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini (f=3) vurgulamış; hatta edebiyat kökenli akademisyenlerin Türkçe öğretmenliği bölümünde ders vermesini (f=1) açıkça eleştirmişlerdir.

Tüm bu eleştiri ve önerilerin bütünleşik bir yansıması olarak, eğitim kalitesi ve mesleki kaygı teması (f=11) dikkat çekici bir bulgu oluşturmıştır. Katılımcılar, genel eğitim kalitesinin düşüklüğünü (f=7) ve liseden bu yana gelişemediklerini (f=3) ifade etmişlerdir. Daha da önemlisi, altı katılımcı mezuniyet sonrası öğretmenlik yapabileceklerinden ciddi şüphe duyduklarını belirterek mesleki kaygılarını (f=6) açıkça dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, kaynak ve materyal sorunu (f=3) da eğitim sürecinin tamamlayıcı bir eksikliği olarak rapor edilmiştir.

Tüm bu olumsuz tabloya karşın, sınırlı sayıda da olsa olumlu değerlendirmeler de tespit edilmiştir. Derslerin kısmen ya da tamamen katkı sağladığını belirten 24 katılımcıdan 14'ü bu katkının kaynağını açıklamış ve özellikle Özel Öğretim Yöntemleri dersini (f=4) ön plana çıkarmıştır. Bu ders, katılımcıların “öğretmeyi öğrendikleri” tek ders olarak nitelendirilmiştir. Bunun dışında teorik bilgi birikimi sağlama (f=6), strateji ve teknik öğrenme (f=2) ile kaynak yönlendirme ve farkındalık kazanma (f=2) gibi katkılar da ifade edilmiştir. Ancak olumlu görüş bildirenlerin büyük çoğunluğunun bile “teorik katkı var ama uygulama yok” şeklinde koşullu bir değerlendirme yaptığı göz önüne alındığında, olumlu değerlendirmelerin genel memnuniyetsizlik tablosunu değiştirmedikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, ek görüş bildiren katılımcılardan yalnızca üçünün olumlu veya kısmen olumlu bir değerlendirme yapması genel memnuniyetsizliğin boyutunu bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Bu kapsamda görüş bildiren örnek katılımcı ifadeleri Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Üniversite eğitiminin dil öğretimine katkısına ilişkin örnek katılımcı ifadeleri

<i>Teori-Uygulama Dengesizliği</i> “Ben bu fakülteye geldiğimden beri hep teorik olarak ders gördüm hiç uygulama yapıldığını görmedim.” (K35) “Öğrendiklerim her şey teoride kalıyor ve uygulamaya konmadığı için becerilerin gelişmesi durağan oluyor.” (K17)	<i>Uygulama Ağırlıklı Eğitim Talebi</i> “Eğitim fakültesinde teorik kısımdan çok uygulamalar yapılmalı. Öğretmen adayları öğretmenliğe hazır olmalı.” (K35) “Uygulama derslerinin boş değil, adı üzerine uygulama ile geçmesini istiyorum.” (K36)
<i>“Öğretmeyi Öğretmeme” Sorunu ve Öğretmeyi Öğretme Talebi</i> “Bize öğretmen adayı gözüyle değil de öğrenci gözüyle bakılıyor.” (K4) “Bize konuşma, yazma, dinleme ve okuma eğitimi verildi. Bunları öğrencilere nasıl aktaracağımızın eğitimi verilmedi.” (K12)	<i>Ezberci Yöntem ve Ders İçeriğinin Yüzeyselliği</i> “Sadece teorik bilgilerin ezberci yöntemle bize dayatıldığına, bu şekilde kitabın aynısını sınav kağıdına yazarak dersten geçtiğimize inanıyorum.” (K10) “Öğretilen bilgiler de sınavlardan geçmemiz için ezberleniyor, daha sonra unutuluyor.” (K25)
<i>Yapısal/Kurumsal Sorunlar ve Öğretim Üyesi Niteliği</i> “Türkçe Öğretmenliği bölümünün Edebiyat bölümü olmadığını farkına varılması gerektiğini düşünüyorum.” (K39) “Sadece dil öğretimi için değil bütün alanlarda hocalara belli aralıklarla değerlendirme yapılmalı.” (K42)	<i>Müfredat ve Ders Programı Eleştirisi</i> “Dört dil becerisinin ayrı ayrı dersi var ve birbirinden bağımsız şekilde bir ders programları var. Birbirinden haberdar ve ilişkili şekilde gitmesini beklerdim.” (K56) “Alan eğitimi ağırlıklı olmasını herkes gibi ben de isterim.” (K20)

Eğitim Kalitesi ve Mesleki Kaygı “Mezun olduğum zaman öğretmen sıfatını ne kadar hak edeceğimi sorguluyorum.” (K10) “Seneye bu üniversiteden mezun olacağım. Fakat çocuklara ne öğreteceğim konusunda hiçbir fikrim yok.” (K11)	Olumlu Değerlendirmeler “3. sınıfta aldığımız bir derste öğrendiklerimizi öğrencilere nasıl aktaracağımızı öğrenmeye başladık. 3 yıllık eğitimimizde, bu tek derste öğrendiğimiz kadar şey öğrenmedik diyebilirim.” (K1) “Özellikle teorik anlamda bildiğim çoğu şeyi bu dersler vasıtasıyla kazandım.” (K52)
--	--

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ekseninde geleceğin Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli dil öğretimine yönelik hazırbulunuşlukları ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına yazılı görüş formu verilerek toplanan veriler nitel veri analiziyle çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretimindeki genel yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri veya yetersiz buldukları, yalnızca küçük bir kesimin kendini iyi düzeyde yeterli bulduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Coşkun ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirildiği çalışmadaki bulgularla kısmen örtüşmekte, kısmen de ayrılmaktadır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme alanında yeterlik algı ortalamalarının görece yüksek bulunduğu raporlanmıştır. Ancak bu çalışmada katılımcıların derinlemesine ifadeleri incelendiğinde, bu yüksek algının büyük ölçüde teorik bilgi yeterliğine dayandığı, uygulama boyutunda ise ciddi bir güvensizlik yaşandığı anlaşılmaktadır. Nitekim Erdem (2012) de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olmasına karşın özel alan bilgisi ve meslek bilgisi konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Bu durum, yeterlik algısı ile gerçek yetkinlik arasındaki mesafeye dikkat çekmektedir.

Yeterlik algılarının düzeylerinin ötesinde, bu algıların arkasındaki gerekçelerde araştırmanın önemli bulgularını oluşturmuştur. Yetersizlik algısının temelinde alınan eğitimin niteliksizliği, uygulama deneyimi yokluğu ve bilgi-donanım eksikliği gibi gerekçeler yer almıştır. Orta düzeyde yeterli gören katılımcılar ise teorik bilgi yeterliğine rağmen uygulama yetersizliği yaşadıklarını vurgulamıştır. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin geleneksel yöntemlere bağlılığını, üst düzey düşünme etkinliklerinden uzak durduğunu ve uygulama derslerinin yetersiz kaldığını ortaya koyan alan yazınla güçlü bir tutarlılık sergilemektedir (Çer, 2017; Dilekçi, 2022; Yıldız vd., 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında değerlendirildiğinde de benzer endişelerin sürdüğü görülmektedir. Öğretmen adayları modele genel olarak olumlu bakmakla birlikte teknoloji entegrasyonu ve öğretmen eğitimi konusundaki eksiklikler ile yetersiz program eğitiminden kaynaklanan uygulama güçlükleri ön plana çıkmaktadır (Duyul vd., 2025; Kangal ve Çevik Kansu, 2025; Karataş, 2025; Kayman ve Özdemir, 2025). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar, hem geleneksel öğretim paradigmasında hem de yeni modele geçiş sürecinde öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde sağlanamadığını göstermektedir. Bu noktada bu araştırma bulgularının, Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliğine ilişkin daha geniş bir literatür çerçevesinde de tutarlılık gösterdiği vurgulanmalıdır. İlgili alan yazındaki çalışmalar, öğretmenlerin genel olarak orta ila yüksek düzeyde öz yeterlik sergilediklerini ancak bu yeterliğin

beceri alanlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Okuma ve yazma becerilerinde daha güçlü bir güven bildirilirken dinleme ve konuşma becerilerinde daha düşük düzeyler rapor edilmektedir (Aydın Yıldız, 2024; Azizoglu, 2022; Batar ve Seçkin Aydın, 2014; Gerez Taşgın, 2019; İnce vd., 2025; Melanlıoğlu ve Demir Atalay, 2016). Bu araştırmanın bulguları bu örnekleyle kısmen örtüşmektedir. Öğretmen adayları genel olarak anlama becerilerinde kendilerini daha yetkin bulurken anlatma becerilerinde belirgin bir güvensizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu beceri düzeyinde incelendiğinde, okuma becerisinde daha yüksek ve konuşma becerisinde daha düşük yeterlik algısı alan yazınla uyumludur. Buna karşılık dinleme becerisinde daha yüksek, yazma becerisinde ise daha düşük yeterlik algısı bildirilmesi alan yazındaki bulgulardan ayrılmaktadır. Bu farklılık, katılımcıların eğitim süreçlerinde dinleme ve okuma etkinliklerine daha fazla maruz kalmalarıyla ve yazma becerisini öğretilmesi daha güç bir beceri olarak algılamalarıyla açıklanabilir. Öte yandan öz yeterliğe ilişkin çalışmaların önemli bir bölümünün hizmet içi öğretmenlere odaklandığı, hizmet öncesi süreçteki öğretmen adaylarının ise görece daha az araştırıldığı görülmektedir (İnce vd., 2025). Bu durum, bu araştırmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların beceri temelli yeterlik algıları incelenmiş ve katılımcıların anlama becerilerinde (dinleme ve okuma) kendilerini daha yetkin gördükleri, anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) ise görece daha düşük bir yetkinlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Anlama becerilerindeki yetkinlik algısının temelinde eğitim sürecinde kazanılmış deneyim ile strateji ve teknik bilgisi yer alırken anlatma becerilerinde üretim temelli değerlendirme ve kişisel yetkinlik gibi gerekçeler öne çıkmıştır. Dikkat çekici bir bulgu olarak bazı katılımcılar hiçbir beceri alanında yetkinlik algısına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Türkçe öğretiminde anlatma becerilerinin ihmal edildiğini, becerilerdeki eksikliklerin genel Türkçe eğitimini olumsuz etkilediğini ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşandığını ortaya koyan alan yazınla örtüşmektedir (Bayburtlu, 2022; Güneş, 2016; Karatay ve Dilekçi, 2019; Sallabaş ve Kiler, 2024; Yıldız ve Asma, 2020). Bu bulgular, anlama becerilerine yönelik birikim avantajının anlatma becerilerine dönüştürülmesinde sistematik bir eksiklik olduğunu ve eğitim süreçlerinin bu dengesizliği giderme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin araştırmalar müfredatın dil becerilerinin dengeli gelişimini ve yirmi birinci yüzyıl yeterliklerini başarılı biçimde bütünleştirdiğini ortaya koymakla birlikte (Eroğlu, 2025; Gürhan, 2025; Özmen, 2025), bu bütünleştirmenin sınıf pratiğine yansımaları öğretmenlerin pedagojik hazırlıklarına ve dijital araçlara erişimlerine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcıların gelişime ihtiyaç duyduğu beceriler ve bu amaca yönelik yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Sonuçlar, en yoğun gelişim talebinin konuşma ve yazma becerileri üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Katılımcılar konuşma becerisindeki ihtiyaçlarını diksiyon ve telaffuz yetersizliği, bilgiyi sözlü aktaramama kaygısı ve öğretim tekniklerini bilmeme gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Gelişim çalışmalarının durumu incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının diksiyon kursları, akademik kaynak takibi ve bireysel uygulama gibi aktif çabalar içerisinde olduğu, hatırı sayılır bir kısmının ise farkındalık taşımasına rağmen çeşitli nedenlerle eyleme geçemediği belirlenmiştir. Bu tablo, mesleki gelişimin öz yeterlikle olumlu ilişkili olduğunu ve hedeflenen eğitim faaliyetlerinin öğretmen yetkinliklerini artırmada kritik rol oynadığını ortaya koyan alan yazın bulguları (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güngör, 2022; Yurtseven Yılmaz ve Sever, 2021) ışığında değerlendirildiğinde, yapısal destekten

yoksun öğretmen adaylarının mesleki hazırbulunuşluk açısından dezavantajlı bir konumda kaldığını göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcıların beceri öğretimindeki öncelik sıralamasına ilişkin görüşleri incelenmiş ve büyük çoğunluğun belirli bir sıralama yapılması gerektiği yönünde tutum sergilediği görülmüştür. En baskın tercih dinleme-okuma-konuşma-yazma şeklinde anlama becerilerinden anlatma becerilerine doğru bir hiyerarşi olmuş; doğal dil edinim sırası ikinci tercih olarak belirlenmiştir. Bütüncül veya sarmal yaklaşımı savunan katılımcılar azınlıkta kalmış, bir kısım katılımcı ise bu konuda herhangi bir fikir beyan edememiştir. Alan yazın, dil becerilerinin birbirini destekleyen bütünlük yapısını ve sarmal bir anlayışla öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır (Arslan, 2017; Karakoç ve Deniz, 2025; Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015); 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı da bu bütünlük yaklaşımı benimseyerek aktif öğrenme ve becerilere daha fazla vurgu yapmaktadır (Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; MEB, 2024). Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğunun hiyerarşik bir sıralamayı tercih etmesi ve fikir beyan edemeyen grubun varlığı, yeni programın beceri öğretimi felsefesinin öğretmen adayları tarafından henüz yeterince içselleştirilemediğine işaret etmektedir.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların hedef kitleye ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiş ve yarısından fazlasının çocuk yaş grubunu (ilkokul ve ortaokul) işaret ettiği tespit edilmiştir. Genç yetişkin grubu ikinci sırada yer almış, az sayıda katılımcı ise hiçbir yaş grubunda kendini yeterli hissetmediğini belirtmiştir. Çocuk yaş grubu tercihinin temelinde çocukların öğrenmeye açık ve hızlı olması ile yanlış öğrenme kalıplarının henüz oluşmamış olması gibi gerekçeler yer almıştır. Ancak dikkat çekici bir bulgu olarak bazı katılımcılar bu tercihi olumlu bir yetkinlik algısından değil, bilgi yelpazelerinin ancak temel düzeye yetmesinden kaynaklanan bir zorunluluk olarak açıklamışlardır. Benzer şekilde genç yetişkin tercih eden katılımcıların bir kısmı da bu seçimlerini pedagojik bilgi eksikliğiyle temellendirmiş ve çocukların seviyesine inemeyeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Altıncı araştırma sorusu kapsamında katılımcıların üniversite eğitiminin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun alan eğitimi derslerinin dil becerilerini öğretme konusunda hiç katkısı olmadığını ya da yalnızca kısmen katkısı olduğunu düşündüğünü, çok az sayıda katılımcının ise bu derslerin katkı sağladığını ifade ettiğini ortaya koymuştur. Eleştirilerin ve önerilerin odak noktasını teori-uygulama dengesizliği oluşturmuştur. Katılımcılar derslerin teorik bilgiyle sınırlı kaldığını, uygulama fırsatı verilmediğini, “öğretmeyi öğretme” boyutunun eksik olduğunu ve ezberci yöntemlerin hâkim olduğunu vurgulamışlardır. Öneriler arasında uygulama ağırlıklı eğitim talebi en güçlü tema olarak öne çıkmıştır. Bu bulgular, yeni programın teorik sağlamlığına karşın pratik zorluklar, aşırı yüklenmiş içerik, zaman kısıtlamaları ve öğretmen eğitimi boşluklarının devam ettiğini ortaya koyan alan yazınla örtüşmektedir (Demir vd., 2025; Gürhan, 2025; Kurum ve Yıldız, 2025; Yakışan ve Gürsoy, 2025). Tüm bu bulgular, üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin gerektirdiği beceri odaklı ve uygulamalı eğitim anlayışına henüz yeterince uyum sağlayamadığını göstermektedir.

Araştırmanın tüm bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaya çıkan en temel sorunsalın “bilgi ile beceri arasındaki dönüşüm kopukluğu” olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları, teorik bilgiye sahip olmalarına rağmen bu bilgiyi öğretim pratiğine dönüştürecek pedagojik yetkinlikten yoksun kalmaktadırlar. Bu durum, yalnızca bireysel bir eksiklik değil, öğretmen yetiştirme sisteminin yapısal bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli'nin beceri odaklı ve ölçme-değerlendirme merkezli yenilikçi vizyonu, öğretmen yetiştirme programlarının bu vizyona paralel olarak dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim modele ilişkin araştırmalar, değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı ve yetkinlik temelli yaklaşımlara doğru evrildiğini, ancak bu dönüşümün öğretmenlerin yeterli eğitim almadan pratiğe yansıtmakta zorlandıkları bir alan olmaya devam ettiğini göstermektedir (Demir vd., 2025; Özge Sağbaşı, 2025). Dolayısıyla Maarif Modeli'nin sınıf içi başarısı, büyük ölçüde öğretmen yetiştirme kurumlarının bu paradigma değişikliğine ne ölçüde uyum sağlayabildiğine bağlıdır. Öğretmen öz yeterliğine ilişkin araştırmaların da vurguladığı üzere, mesleki deneyim ve hedeflenen pedagojik eğitim öz yeterlik algılarını geliştiren temel faktörler arasında yer almakta ve bu durum, öz yeterliğin dinamik bir yapı olarak bağlamsal ve gelişimsel değişkenlere duyarlı olduğunu göstermektedir (Biçer, 2023; Mete, 2015; Şengül, 2018). Bu çerçevede, hizmet öncesi süreçte uygulama fırsatlarının artırılması ve alan eğitimi odaklı ders yapılanmasının güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerini inşa etmeleri için kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini yetersiz veya orta düzeyde yeterli görmesi ve bu durumun temel gerekçesini uygulama eksikliğine dayandırması göz önünde bulundurulduğunda, eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği programlarında uygulama ağırlıklı derslerin sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.
- Katılımcıların anlatma becerilerinde (konuşma ve yazma) anlama becerilerine kıyasla belirgin biçimde daha düşük yetkinlik algısına sahip olmaları ve en yoğun gelişim talebinin bu beceriler üzerinde yoğunlaşması, lisans programlarında konuşma ve yazma becerilerinin öğretilmesine yönelik uygulamalı derslerin ve atölye çalışmalarının güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.
- Katılımcıların önemli bir kısmının gelişim ihtiyacının farkında olmasına rağmen rehberlik ve kaynak eksikliği nedeniyle eyleme geçememesi, öğretim üyelerinin öğretmen adaylarını bireysel mesleki gelişim süreçlerinde daha etkin biçimde yönlendirmesinin ve kaynak önerileri sunmasının önemini ortaya koymaktadır.
- Katılımcıların büyük çoğunluğunun hiyerarşik bir beceri sıralaması tercih etmesi ve yeni programın sarmal yaklaşımına yabancı kalması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri odaklı felsefesinin lisans düzeyindeki alan eğitimi derslerine entegre edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.
- Son olarak, bu araştırma tek bir devlet üniversitesiyle sınırlı olup farklı üniversitelerde ve farklı coğrafi bölgelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürütülecek karşılaştırmalı çalışmaların, bulguların aktarılabilirliğini artıracak düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada veriler yalnızca yazılı görüş formuyla toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılması, durumun daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Etik Bildirimler

Bu dergi COPE (Committee on Publication Ethics) ilkelerini benimser.

Çıkar çatışması

Yazar(lar) herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını bildirir.

Finansman

Bu çalışma herhangi bir kurum/kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça doğrulama bildirimi

Yazar(lar) kaynakçada yer alan tüm çalışmaların metin içinde atıf aldığını ve doğruluğunun denetlendiğini bildirir.

İntihal bildirimi

Bu çalışma intihal saptama yazılımları ile taranmış olup bilimsel etik kurallarına uygun hazırlanmıştır.

Bilgilendirme

-

Kaynakça

- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (7. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (46), 63-77. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12256>
- Aydın Yıldız, T. (2024). The relationship between TPACK and self-efficacy of the English teachers of gifted students in science and art centres: A sample of Türkiye. *Participatory Educational Research*, 11(2), 117-134. <https://doi.org/10.17275/per.24.22.11.2>
- Azizoğlu, N. İ. (2022). Analyzing perceived listening self-efficacy of pre-service teachers. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 297-308. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.19>
- Bağcıvan, E., Kahraman, H., & Doğan, S. (2025). Eğitimin işlevleri temelinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33(4), 855-872. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1797580>
- Batar, M., & Seçkin Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598. <https://ijla.net/articles/04a6ffab-c60c-4683-aa6d-e4cab58f9994>
- Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 39-63. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073839>
- Biçer, N. (2023). Evaluation of self-efficacy and job satisfaction of teachers teaching Turkish as a foreign language. *SAGE Open*, 13(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440231196993>
- Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309-323. <https://izlik.org/JA43MZ26HJ>
- Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/article/268382>

- Çal, P., & Erdoğan, E. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 1-15. <https://izlik.org/JA45YW64JM>
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 68-89. <https://izlik.org/JA89EH39PS>
- Demir, E., Ilgın Cüm, B., Kul, N., & Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *OJCES*, 3(5), 122-152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15680687>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1016-1029. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1104084>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılan ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 1727-1736. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3761>
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <https://izlik.org/JA44RT78AR>
- Gerez Taşgın, F. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve okuma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 209-222. <https://doi.org/10.18506/anemon.520726>
- Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 205-222. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000188135>
- Güngör, H. (2022). Self-efficacy perceptions of instructors who teach Turkish as a foreign language on Web 2.0 rapid content development for educational purposes. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 114-130. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.442.6>
- Gürhan, E. (2025). Primary school curriculum reform in Türkiye: Analyzing recent innovations in national education policies. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 15(1), 143-151. <https://doi.org/10.18592/aladzkapgmi.v15i1.16298>
- İnce, Ö., Solak, Ö., Kara, D. S., & Küçük, E. (2025). Türkçe öğretmen adaylarının dil öğretimi özyeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3205-3220. <https://doi.org/10.51460/baebd.1588652>
- Kaman, Ş., Yiğit, T., & Şahin, Ü. (2025). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 38-54. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1611805>
- Kangal, A., & Çevik Kansu, C. (2025). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" hakkında ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 6(2), 107-125. <https://doi.org/10.69918/ejte.1620917>
- Karakoç, Z., & Deniz, K. (2025). Türkçe eğitimi alanındaki dil becerileri içerikli lisansüstü tezler üzerine bibliyometrik analiz (1989-2024 yılları). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/article/1728536>
- Karakoç Öztürk, B., & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>

- Karataş, F. (2025). Öğretmen adaylarının gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM): Değerlendirme raporlarının tematik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(2), 1068-1087. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1622630>
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. <https://izlik.org/JA96MR78JK>
- Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (2003). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kazankaya, H. (2025). Sınıf öğretmenleri bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine literatür incelemesi. *International QMX Journal*, 4(10), 953-968. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17523158>
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.16916/aded.65619>
- Kurum, Z., & Yıldız, D. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programının ve dinleme/izleme öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: Teori ve uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1025-1046. <https://doi.org/10.16916/aded.1752057>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44. <https://izlik.org/JA27NJ94ZH>
- Melanlioğlu, D., & Demir Atalay, T. (2016). Türkçe öğrenen yabancılar örneğinde yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz yeterliği arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 56-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/article/259984>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th Ed.)*. John Wiley & Sons.
- Mete, F. (2015). The extent to which teachers of Turkish as a foreign language accept themselves as competent. *Educational Research and Reviews*, 10(19), 2624-2630. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2450>
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. baskı). Öncü Kitap.
- Özge Sağbaş, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(3), 1566-1583. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1724374>
- Özmen, E. (2025). 2024 yenilenen öğretim programında 21. yüzyıl yeterlilikleri: Yapay zekâ destekli bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 36-66. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1711045>
- Sallabaş, M. E., & Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>
- Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>
- Sevim, O., & Kaya, E. (2016). Ortaokul Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 277-296. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/article/617155>
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552. <https://doi.org/10.16916/aded.403004>

- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72. <https://izlik.org/JA28BF32LU>
- Yakışan, O., & Gürsoy, A. (2025). Dinleme/izleme ve okuma atölyesi çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (19), 828-864. <https://doi.org/10.47994/usbad.1739108>
- Yeniay, S., & Açık, F. (2025). Türkçe öğretim programlarının (2019 ve 2024 Maarif Modeli) temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırılması. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 28-37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15511408>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü., & Asma, B. (2020). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında (1924-2018) dil becerilerinin öğretiminde kullanılan tekniklerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1168-1180. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3642>
- Yıldız, Ü., İbiloğlu, İ., & Sarıoğlu, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algıları. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 3047-3070. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43345>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. baskı). Sage.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. https://egitim.yok.gov.tr/documentFiles/1768303404198.Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yurtseven Yılmaz, H., & Sever, S. (2021). A professional development analysis for Turkish language teachers: What did they expect? What have they found? *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 88-113. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021067243>

Extended Abstract

From Knowledge to Skills: The Readiness of Future Turkish Language Teachers within the Framework of the Türkiye Century Education Model

Language is a multifaceted system through which thought is produced, culture is passed on across generations, and collective memory is preserved. Turkish language teaching aims to develop students' receptive skills (listening and reading) and productive skills (speaking and writing) in an integrated and spiral way. However, reading and grammar often receive more attention than speaking and listening because of exam pressure. The Türkiye Century Education Model, introduced in 2024, marks a shift from knowledge transmission to a holistic and student-centred approach that includes twenty-first century skills such as critical thinking, creativity, and digital literacy. The model places the teaching and assessment of language skills at its centre and teaches grammar as part of meaning making rather than as a separate theoretical area. Yet concerns remain about teacher preparation and the gap between policy goals and classroom practice. The success of this change depends largely on the competence of the teachers who put it into practice. This study therefore examines pre-service Turkish language teachers' readiness and self-efficacy perceptions regarding skill-based language teaching within the framework of this new model.

This study used a holistic single-case design within the qualitative research tradition. The case was treated as a typical case because the programme follows the common national framework for Turkish language teacher education and has no extreme or unusual features. The study group consisted of 65 pre-service Turkish language teachers (38 female, 27 male) from the Turkish Language Education Department

of a state university in Türkiye. Data were collected with a written opinion form developed by the researcher. The form included demographic questions and seven open-ended questions. The first six questions corresponded to the six research questions. The seventh question invited further views, and these responses were analysed under the sixth research question because they mainly concerned university education. Expert review by two field experts and one measurement and evaluation expert reduced the form from ten to seven questions. The data were analysed through descriptive analysis and content analysis. Two researchers coded the data independently, compared their codes, and reached consensus through discussion. Frequencies show the number of participants who expressed each code, and a response could be coded under more than one code.

The findings showed several important patterns. Regarding general competence, most participants described their competence in language teaching as moderate ($f=30$) or insufficient ($f=27$), and only eight saw themselves as highly competent. The main reasons for feeling insufficient were the low quality of the education they received, lack of practical experience, and gaps in knowledge and skills, and participants often pointed to the gap between theory and practice. In terms of skill areas, participants felt more competent in teaching receptive skills (listening and reading) than productive skills (speaking and writing). They linked this difference to their greater exposure to reading and listening activities during their own education, and they saw productive skills as harder to teach. Some participants stated that they did not feel competent in any skill area. As for development needs, the greatest needs were in speaking and writing, mainly because of problems with diction and pronunciation, anxiety about explaining knowledge orally, and limited knowledge of teaching techniques. Of the 61 participants with evaluable responses, 35 (57.4%) were making active efforts to improve themselves, while the other 26 (42.6%) were not, mainly because they could not turn their awareness into action or lacked guidance, resources, and opportunities for practice. On the order of skills, 49 of the 65 participants (75.4%) supported a hierarchical order in teaching language skills, and the most preferred order was listening, reading, speaking, and writing. Only nine participants supported the integrated or spiral approach adopted in the 2024 curriculum, and seven did not express an opinion. Among the 64 participants who answered the question on age groups, 34 (53.1%) felt more competent in teaching children (primary and middle school), and 18 (28.1%) felt more competent in teaching young adults. Five participants did not feel competent with any age group, and seven named more than one age group. Some participants explained their preference not by a positive belief in their competence but by the limits of their knowledge. Finally, regarding university education, 41 participants (63.1%) stated that their university courses had not contributed to their ability to teach language skills, 20 (30.8%) said they had contributed partly, and only four (6.2%) said they had contributed. The imbalance between theory and practice was the strongest criticism. Participants asked for practice-based instruction, more training in teaching methods, and better qualified teaching staff.

The findings point to a basic gap between knowledge and skill among pre-service Turkish language teachers. Although participants had theoretical knowledge, they lacked the pedagogical competence needed to turn this knowledge into teaching practice. The present findings partly agree with previous studies showing that the self-efficacy of Turkish language teachers and pre-service teachers differs across skill areas. Higher confidence in reading and lower confidence in speaking are in line with earlier research, while higher confidence in listening and lower confidence in writing differ from it. In the context of the Türkiye Century Education Model, the curriculum includes twenty-first century skills and new assessment approaches, but teacher education programmes have not yet adapted enough to prepare pre-service teachers for these demands. The strong preference for a hierarchical order of skills over the spiral approach shows that the pedagogical philosophy of the model has not yet been sufficiently adopted at the pre-service level. Based on these results, the study recommends increasing the number and quality of practice-based courses, strengthening the teaching of speaking and writing through applied courses and workshops, giving pre-service teachers more guidance and resources for their own professional development, and integrating the skill-oriented philosophy of the model into undergraduate field education courses. Future studies could include pre-service teachers from different universities and regions, and could combine written forms with interviews, observations, and document analysis.