



www.turkishstudies.net/turkishstudies

Turkish Studies

eISSN: 1308-2140

Research Article / Araştırma Makalesi



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algıları

Self-Efficacy Perceptions of Prospective Turkish Language Teachers Regarding Turkish Language Teaching

Mehmet Nuri Gömleksiz* - Ahmet Turan Sinan** - Fatma Nur Doğan***

Abstract: Self-efficacy, which was theorized Albert Bandura, is a motivation theory that reveals how an individual feels, thinks, motivates himself and behaves. In other words, self-efficacy is a feature that is effective in the formation of behavior and the judgments of the individual about organizing the necessary activities to show a certain performance and performing these activities successfully. The aim of this study is to determine self-efficacy perceptions of prospective Turkish language teachers regarding Turkish language teaching. Mixed research model including both quantitative and qualitative dimensions was used in the study. Study group of quantitative part included a total of 809 prospective Turkish language teachers enrolled at Turkish Language Education Departments of Education Faculties in Fırat University, Cumhuriyet University, İnönü University, Siirt University, Erzincan Binali Yıldırım University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Dicle University, Adıyaman University and Erciyes University during Spring term of 2018-2019 academic year. Qualitative part included 54 prospective Turkish language teachers enrolled at universities mentioned above. “Self-Efficacy Belief Scale in Turkish Language Teaching” developed by Çocuk, Alıcı ve Çakır (2015) and “Prospective Turkish Language Teachers’ Self-Efficacy Beliefs Interview Form” developed by the researchers were used as the data collection tools. Self-efficacy beliefs of prospective Turkish language teachers were compared in terms of gender, grade level and university variables and it was determined that prospective teachers’ beliefs differed based on the variables mentioned. Study results revealed that prospective Turkish Language teachers had a high level of self-efficacy regarding Turkish language teaching.

Structured Abstract: Self-efficacy which was developed by the pioneer of social learning theory, Albert Bandura, is a motivation theory that reveals how an individual feels, thinks, motivates himself and behaves. One of the important stakeholders of education and training is undoubtedly teachers. Self-efficacy of Teachers

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences
ORCID 0000-0002-8268-0163
nurigomleksiz@yahoo.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Asst. Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education
ORCID 0000-0003-1208-7724
atsinan35@gmail.com

*** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
PhD Student, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education
ORCID 0000-0001-7933-9741
fatmadgn1414@gmail.com

Cite as/ Atıf: Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. N. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 15(8), 3471-3505. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.47259>

Received/Geliş: 30 October/Ekim 2020

Accepted/Kabul: 20 December/Aralık 2020

Copyright © MDE, Turkey

Checked by plagiarism software

Published/Yayın: 25 December/Aralık 2020

CC BY-NC 4.0

is defined as the beliefs of the teachers in their own abilities regarding their teaching performance in their fields.

Method

Research Model

Mixed method was used as the data collection technique in this study which aims to determine self-efficacy beliefs of prospective Turkish language teachers on teaching Turkish. In this context, quantitative and qualitative data were used together in this study, and the research was supported with qualitative data after obtaining the quantitative data.

The Goal of the Research

The general purpose of the study is to determine the self-efficacy perceptions of prospective Turkish language teachers on teaching Turkish. In line with this general purpose, the following sub-goals have been determined:

Sub-Aims Regarding Quantitative Dimension

What are the perceptions of prospective Turkish language teachers on individualizing and guiding the process in Turkish language teaching, measurement and evaluation, professional-academic development competencies and the scale as a whole and do these perceptions change according to their gender, grade and universities they study?

Sub-Aims Regarding Qualitative Dimension

What are the opinions of prospective Turkish language teachers regarding what kind of features a Turkish language teacher should have for an effective mother language education, regarding being able to create suitable educational environments for effective Turkish language teaching, being able to organize the Turkish language teaching process according to the student level, developing, monitoring and evaluating students' language skills, their abilities in using technology in the Turkish language teaching process and developing materials and strengths and weaknesses in Turkish language teaching?

Study Group

The study group for the quantitative dimension of this research consists of 809 prospective Turkish language teachers studying in 1st and 4th grade in 2018-2019 Spring Term in Turkish Education Departments of Education Faculties of Fırat University, Cumhuriyet University, İnönü University, Siirt University, Erzincan Binali Yıldırım University, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Dicle University, Adıyaman University and Erciyes University. Since it is possible to reach the entire population, the entire study group was taken as a sample. For the qualitative aspect of the study, 3 students from each of the 1st and 4th grades of the 9 universities mentioned above were selected by purposeful sampling method. A total of 54 prospective teachers were reached.

Data Collection Tools

Two types of data collection tools were used in the study. The Turkish Teaching Self-Efficacy Scale developed by Çocuk, Buyer and Çakır (2015) was used to collect the data of the quantitative dimension of the study. In the study, the self-efficacy perception levels of prospective Turkish language teachers were compared in terms of four sub-dimensions identified as individualizing and guiding the process; using technology and developing material; measurement and evaluation, and professional-academic development. The scale includes a total of 22 items. While the alpha reliability for the whole scale was obtained as 0.941, the reliability for each factor was calculated as 0,911; 0,897; 0,857 and 0,761 respectively. A semi-structured interview guide developed by the researchers was used to collect data on the qualitative dimension of the study. An interview guide consisting of 6 questions was formed by the researchers.

Data Analysis

In the analysis of quantitative data, independent samples t-test was used in comparisons of gender and grade level variables and one-way variance analysis was used in the comparisons made in terms of the variable of the university being studied. Arithmetic mean and standard deviation analyzes were performed in the whole

of the scale. Content analysis was performed in the analysis of qualitative data. In this context, the qualitative data analysis tool called MAXQDA was used.

Findings

Findings Regarding the Quantitative Dimension

When the findings of the quantitative dimension are examined, It is seen that the opinions of the prospective teachers regarding individualizing and guiding the process, using technology and developing materials, measurement and evaluation sub-dimensions and the whole scale differ significantly in favor of prospective female teacher in terms of gender.

The opinions of the prospective teachers regarding individualizing and guiding the process, using technology and developing materials, professional-academic development, sub-dimensions and the whole scale don't differ significantly in terms of grade level. The opinions regarding the sub-dimension of measurement and evaluation competencies in teaching Turkish differ significantly in favor of 1st graders in terms of grade level variable.

The opinions of the prospective teachers regarding individualizing and guiding the process in teaching Turkish, using technology and developing materials, measurement and evaluation sub-dimensions and the whole scale don't differ significantly in terms of university variable. The opinions regarding the sub-dimension of professional-academic development in Turkish language teaching differ significantly in terms of university variable. It is determined that such difference is in favor of Fırat University between Fırat University and Cumhuriyet University, Siirt University, Erciyes University and in favor of İnönü and Adıyaman Universities between Erciyes University and İnönü University, Adıyaman University.

Findings Regarding the Qualitative Dimension

The data obtained in the qualitative part of the study were handled with content analysis. Most of the prospective Turkish language teachers expressed their views towards Turkish language teacher's attitudes and values for an effective mother language education. It is frequently emphasized that a Turkish language teacher should pay attention to the use of standard Turkish and has communication skills. They also stated that the teachers should love Turkish, has a high self-confidence and an investigative personality.

The vast majority of the prospective Turkish language teachers stated that they find themselves competent in creating educational environments for teaching Turkish, using technology and developing materials. Some of the prospective teachers who found themselves insufficient stated that they were inadequate in developing material. Finally, some of the prospective Turkish language teachers found themselves competent and strong in the subjects such as teaching Turkish, effective language use, field knowledge, professional skills, and reading habits but some others found themselves inadequate and weak in terms of Turkish language teaching, grammar teaching, written expression, self-confidence, and professional experience.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the research, it was concluded that Turkish language teacher's self-efficacy perception levels for Turkish language teaching were high. There are similar studies in the literature which finds a significant difference in favor of women as in the research (Özdemir, 2008; Çevik, 2011; Akkuş, 2013). Again, as in this study, there are also studies finding that the grade level does not cause difference (Kırımlı, 2017; Lüle Mert, 2016; Biçer & Alan, 2017). However, it is observed that the university variable in the sub-dimension of professional-academic development causes difference. Similarly, there are studies in the literature which determines that the university variable causes difference (Özdemir, 2008; Dönmez & Uslu, 2014). Especially that the prospective Turkish language teachers, assuming a key role in effective language use, have high self-efficacy perceptions, will increase the quality and success of language teaching. In this context, the number of studies can be increased. For example, similar studies can be more generalized by reaching more prospective Turkish language teachers at different universities.

Keywords: Turkish language teaching, Prospective Turkish language teacher, prospective teacher, teacher self-efficacy, self-efficacy.

Öz: Sosyal öğrenme kuramının öncüsü Albert Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik, bireyin kendini nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, nasıl motive ettiğini ve kendine nasıl davrandığını ortaya çıkaran bir motivasyon kuramıdır. Başka bir deyişle öz yeterlik, davranışın oluşmasında etkili olan bir özellik ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip bu etkinlikleri başarılı bir şekilde yapabilmesine ilişkin oluşturduğu yargılardır. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırmada hem nicel hem nitel boyutları içeren karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu 2018-2019 Bahar Dönemi'nde Fırat Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 809 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yukarıda adı geçen üniversitelerde öğrenim gören 54 Türkçe öğretmeni adayı bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuk, Alıcı ve Çakır'ın (2015) geliştirdiği "Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Görüşme Formu" kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen üniversite değişkenleri açısından karşılaştırılmış ve bazı alt boyutlarda cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni adayı, öğretmen adayı, öğretmen öz yeterliği, öz yeterlik.

Giriş

Eğitim ve öğretimin önemli paydaşlarından biri hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlik; insanlık tarihi boyunca en saygın meslekler arasında yer alan, toplumsal değerleri gelecek kuşaklara aktaran, çağın hızlı gelişme ve değişimlerine kayıtsız kalamayan, bilgi ve bilgiye talepte bulunanlar arasında köprü vazifesi gören bir meslek grubudur (MEB, 2017). Özel bilgi ve becerilere sahip olması gereken bu meslek, değişen ve gelişen günümüz dünyasında da önemi yitirmemiş; eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşmasında belirleyici ve yönlendirici unsur olmasıyla her zaman dikkatleri çekmiştir.

Öğretmen eğitimi, akademik bir konuda (matematik, fizik, kimya vb.) bir derece kazanmayı ve hizmet öncesi öğretmeni profesyonelliğe hazırlayan bir pedagojik eğitimi tamamlamayı içeren karmaşık bir ulusal programdır (Juuti, Christophersen, Elstad, Solhaug ve Turmo, 2018: 422). Yine bu karmaşık program kapsamında öğretmenlik etkinliği; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi gibi farklı alanlardaki etkinliklere bölünebilecek geniş bir yapıdır (Roberts, Harlin ve Briers, 2007: 56). Çünkü öğretmenlik sınıf içi bilgi aktarımından ibaret olmayan çok yönlü bir olgudur. Öyle ki öğretmenlik mesleği, zamanla birtakım yeni bilgi ve uzmanlık becerilerine ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" şeklinde birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç temel yeterlik alanına hâkim olması beklenmektedir (MEB, 2017). Bununla birlikte eğitim alanında yapılan son çalışmalar, bilgi ve becerilerin aktif öğretim için yeterli olmadığını; öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının ve hedef yönelimlerinin eğitim ortamlarındaki başarı üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Uçar ve Yazıcı Bozkaya, 2016: 15). Yine literatür, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme kavramlarının kendi eğitim deneyimlerinden kaynaklanan inançlarından etkilendiğini doğrulamaktadır (Gray, Pascoe ve Wright, 2018: 5). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini bu mesleği yürütmede ne derece yeterli olarak algıladıkları da performansı etkileyen unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Berkant, 2017: 2). Belirtilen yeterlik alanları yanında bir öğretmenin etkili ve verimli öğretim yapabilmesi için öncelikle görev ve sorumluluğunu iyi bir şekilde yerine getirebileceğine dair olumlu bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda da öğretmenlerin kendilerine yönelik inançlarına işaret eden "öz yeterlik" kavramı dikkat çekmektedir.

Sosyal öğrenme kuramının öncüsü Albert Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik, bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçlerin bireyin yeterlik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet ettiğini öne süren bir motivasyon kuramıdır (Akar, 2008: 185-186). Ona göre öz yeterlik inancı insanın kendini nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, nasıl motive ettiğini ve kendine nasıl davrandığını belirlemektedir. Yine Bandura'ya göre öz yeterlik, davranışın oluşmasında etkili olan bir özellik ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapabilmesine ilişkin oluşturduğu yargılardır (Kabaran, Altıntaş ve Göçen Kabaran, 2016: 2). Yokuş, Cücük, Başaran ve Yıldırım (2017: 152) ise öz yeterliği, kişinin bir işi yerine getirebilmek için yapılması gerekenleri yapabileceğine ve bu iş için gereken özelliklere sahip olduğuna inanması olarak tanımlamaktadır. Yine Kavrayıcı ve Bayrak (2016: 625), öz yeterliğin bireyin belirlenen şartlarda göstermesi beklenen gelecek odaklı bir inanç olduğunu öne sürmektedir. Tüm tanımlarda da görüldüğü üzere Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı üzerine temellenen öz yeterlik, bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin inançlarını ifade eden bir kavramdır.

İnsan davranışlarının veya yaşantılarının önemli bir kısmını oluşturan öz yeterlik inancı; insanların kişisel mutluluğunu, hayatta başarılı ve huzurlu olmasını, olumlu hedeflere yönelmesini, zor durumlarda ve stresle başa çıkarken gösterdikleri çabayı etkilemektedir (Şenol ve Ergün, 2015: 300; Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu bakımdan öz yeterliğin bir nevi bireyi harekete geçiren temel bir güç olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterliği yüksek bireylerin daha katılımcı olduklarına, daha çok çalıştıklarına, daha uzun süre dayandıklarına ve yeteneklerinden şüphe edenlere göre güçlükler yaşadıklarında daha az olumsuz duygusal tepkilere sahip olduklarına dair kanıtlar bulunmaktadır (Zimmerman, 2000: 86). Bu da olumlu özelliklere sahip nitelikli bireylerde öz yeterliğin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine öz yeterlik, motivasyonlu olmada ve karşılaşılabilecek problemlerle mücadele etmede bireylere büyük yararlar sağlamakta; onların diğer kişilere göre daha kararlı, mücadeleci ve sakin olmalarını kolaylaştırmaktadır (Akt. Akın, 2016: 349-350). Yani düşük ya da yüksek düzeyde öz yeterlik inancının başarı ya da başarısızlığa güç yetiren bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen öz yeterliği ise öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik öğretme performanslarına ilişkin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2013: 191). Bu inanç öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabayı, hedeflerini ve istek seviyelerini belirler; öğretmenlerin başarısızlıklara karşı dayanıklılıklarını etkiler. Daha yüksek öz yeterlik, öğretmenlerin hata yaptıklarında öğrencilerin daha az eleştirel olmasını sağlar (Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783). Çünkü yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, hatalarını düzeltme ve kendilerini yeni bilgilerle donatma bakımından daha büyük bir çaba içinde olacaklardır. Birçok çalışma öğretmenlerin sahip oldukları inançların kendi algılarını, yargılarını ve davranışlarını etkilediğini ifade etmekte; öğretmen ve öğretmen adaylarının inanç yapılarının anlaşılmasının mesleki hazırlık ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için şart olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares, 1992: 307). Bu bilgilere göre öğretmenlik mesleğini yapmaya ilişkin inanç, bir öğretmenin başarısını etkileme gücüne sahiptir. Öğretmenlik yenilenme gerektiren bir meslek olduğundan öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olmasının kendilerini sürekli geliştirmeleri için bir motivasyon kaynağı olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde öz yeterliği yüksek bir öğretmenin bu duygu durumunu öğrencilerine de aktararak onların da motivasyonlarını yükselteceği, sınıf ortamında eğitimin kalitesini ve akademik başarıyı arttıracak benimsenmektedir (Yokuş vd., 2017: 152). Dolayısıyla öğretmenlerin meslek yaşamında üstlerine düşen görev ve sorumluluğu yapabileceklerine yönelik yargıları, doğrudan onların mesleki başarılarını dolaylı olarak da eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Çağımızda dil eğitim ve öğretimi bütün insani ve sosyal bilimlerin alanı hâline gelmiştir (Yalçın, 2018). Bu bakımdan eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine ayrı bir özen gösterilmektedir. Ana dili; ilk olarak anneden ve yakın çevreden, daha sonra da ilişki içinde olunan diğer çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin ait oldukları toplumla en güçlü bağını oluşturan dildir (Aksan, 2009: 81). Başka bir deyişle ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu

toplumun dilidir (Onan, 2017: 11). Doğuştan dil öğrenme yetisine sahip olan her birey; gözlem, taklit, işitme gibi çeşitli yollarla çevresindekilerin çıkardığı sesleri taklit edip bunları içselleştirir ve dil ediniminin ilk adımlarını atar. Ana dili edinimi, okul döneminin başlamasıyla bilimsel ve sistematik olarak öğretilmeye ve geliştirilmeye devam eder. Ülkemizde bu öğretimin ve gelişimin sağlanmasında Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilen dil öğretiminin algılamaya yönelik olmak, iletişime yönelik olmak, işlevsel olmak, planlama becerisine yönelik olmak gibi çeşitli amaçları vardır (Yalçın, 2018). Bu amaçlar neticesinde öğrencilerin etkili iletişim kurma yeteneklerini, anlama-anlatma becerilerini, düşünce yapılarını, yorum güçlerini güçlendirerek Türkçeyi doğru ve güzel kullanmalarını sağlamak hedeflenmektedir. Çünkü birey kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı ve yorum gücü gelişir, duygu ve beğeni inceliği artar; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılayınca kimliği gelişir (İskender, Çanak ve Bektaş, 2015: 307).

Türkçe öğretimine ilişkin uygulamalar incelendiğinde yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımının bir gereği olarak öğrencilere ana dili öğretiminde rehberlik eden Türkçe öğretmenlerinin işlevsel bir role sahip oldukları görülür. Özellikle günümüzde dil öğretimi, yöntemler tarafından dayatılan katı kuralların etkisinden çıkmış ve öğretmenlerin daha özerk bir biçimde hareket edebildiği bir yapıya dönüşmüştür (Bekleyen, 2015: 14). Bu durumda etkili ve başarılı bir ana dili öğretimi için alanında uzmanlaşmış, yeterli ve iyi yetişmiş Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmeni olmak amacıyla dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitimleri sonunda öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek bir donanıma ulaşmış olmaları gerekir (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116). Çünkü Türkçe öğretmeni adayları ana dilini en iyi kullanan ve dili nasıl kullanacağını iyi öğretebilen bireyler olarak kabul edilir (Takıl, 2018: 37). Bu beceri ve donanıma sahip olmayan Türkçe öğretmeni adayları ile başarılı bir Türkçe öğretimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Ancak etkili bir ana dili eğitimi için yalnızca bu beceri ve donanımlara sahip olmak da yeterli değildir. Öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yerine getirmeleri gereken görev ve sorumluluklar için en iyi düzeyde eğitim almalarının yanında eğitim süreçlerinde öğrendiklerini uygulayabileceklerine dair inançlarının da yeterli düzeyde olması önem taşımaktadır (Şenol ve Ergün, 2015: 300). Bu bakımdan genelde tüm öğretmenlerin, özelde Türkçe öğretmenlerinin başarılarını etkileyen faktörlerden biri de mesleği yapabileceklerine olan inançları yani öz yeterlik algılarıdır.

Yukarıda bahsedildiği üzere ana dilinin kullanım olanaklarını ve inceliklerini sezdiren, öğreten ve sevdiren özellikle Türkçe öğretmenleridir. Bu eğitimin istenen hedeflere ulaşması ise ancak yüksek öz yeterlik inancına sahip, kendine güvenen Türkçe öğretmenleriyle mümkündür. Dolayısıyla henüz eğitim alma aşamasında olan Türkçe öğretmeni adaylarının, mesleki deneyimler ışığında yüksek öz yeterlik inancına sahip olarak mesleğe atılmaları gerekmektedir. Bu da onlara mesleki başarı açısından güven kazandıran eğitim ve uygulamalarla sağlanacaktır. Alan yazında öğretmen adaylarının öz yeterliklerine yönelik çalışmalar önemli bir inceleme konusudur. Yapılan bu çalışmaların bir kısmının öğretmen adaylarının öz yeterliklerine yönelik olduğu (Koç 2015; Yokuş vd., 2017; Gamsız, Hikmet ve Yazıcı, 2013) bir kısmının da Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterliklerine yönelik olduğu tespit edilmiştir (Ülper ve Bağcı, 2012; Lüle Mert, 2017; Kırımlı, 2017). Bu kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlilik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma nicel ve nitel yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır (Balcı, 2016: 44). Bu yöntem; felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı

araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını, bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma yaklaşımına göre nitel ve nicel yaklaşımların beraber kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasını olanaklı kılar (Creswell, 2017: 4). Önemli olan nokta farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini teyit amacıyla kullanılması ve böylece sonuçların inandırıcılığının artırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 323). Bu kapsamda bu araştırmada nicel ve nitel verilerden birlikte yararlanılmış, nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle araştırma desteklenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik algılarını tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına yönelik aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

Nicel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

Türkçe öğretmeni adaylarının,

1. Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme yeterliklerine ilişkin algıları nedir ve bu algılar cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmekte midir?
2. Türkçe öğretiminde teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin algıları nedir ve bu algılar cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmekte midir?
3. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları nedir ve bu algılar cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmekte midir?
4. Türkçe öğretiminde mesleki-akademik gelişim yeterliklerine ilişkin algıları nedir ve bu algılar cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmekte midir?
5. Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmekte midir?

Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

Türkçe öğretmeni adaylarının,

1. Bir Türkçe öğretmenin etkili bir ana dili eğitimi için ne tür özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri nedir?
2. Etkili bir Türkçe öğretimi gerçekleştirmek için uygun eğitim ortamlarını oluşturabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir?
3. Türkçe öğretimi sürecini öğrenci seviyesine göre düzenleyebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir?
5. Türkçe öğretimi sürecinde teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nedir?
6. Türkçe öğretimi konusundaki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri nedir?

Çalışma Grubu

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutuna ait çalışma grubunu 2018-2019 Bahar Dönemi Fırat Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Siirt Üniversitesi,

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 809 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 99'u Fırat Üniversitesinde, 97'si Cumhuriyet Üniversitesinde, 68'i İnönü Üniversitesinde, 102'si Siirt Üniversitesinde, 145'i Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde, 57'si Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde, 69'u Dicle Üniversitesinde, 76'sı Adıyaman Üniversitesinde, 96'sı Erciyes Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 562'si kadın, 247'si erkektir. 412'si 1. sınıf, 397'si 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, çalışma grubunun tamamı örneklem olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için ise yukarıda adı geçen 9 üniversitenin 1 ve 4. sınıflarının her birinden 3 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş böylelikle her üniversiteden 6 öğrenci belirlenmiştir. Bu bağlamda toplamda 54 öğretmen adayı çalışmaya dâhil olmuştur. Bu öğretmen adaylarından 34'ü kadın, 20'si erkektir. 27'si 1. sınıfta, 27'si 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ait detaylı bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Gruplarına Ait Bilgiler

Değişken	Gruplar	Nicel Çalışma Grubu		Nitel Çalışma Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	562	69,5	34	63,0
	Erkek	247	30,5	20	37,0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	412	50,9	27	50,0
	4. Sınıf	397	49,1	27	50,0
Üniversite	Fırat Üniversitesi	99	12,2	6	11,1
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	12,0	6	11,1
	İnönü Üniversitesi	68	8,4	6	11,1
	Siirt Üniversitesi	102	12,6	6	11,1
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	17,9	6	11,1
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	7,0	6	11,1
	Dicle Üniversitesi	69	8,5	6	11,1
	Adıyaman Üniversitesi	76	9,4	6	11,1
	Erciyes Üniversitesi	96	11,9	6	11,1
	Toplam	809	100,0	54	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ait verilerinin toplanmasında Çocuk, Alıcı ve Çakır'ın (2015) geliştirdiği Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sahiplerinden ölçeğin kullanım izni alınmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme ölçme ve değerlendirme, mesleki-akademik gelişim şeklinde belirlenen dört alt boyut açısından karşılaştırılmıştır. Ölçekte toplam 22 madde yer almaktadır. Verinin faktör analizine uygunluğu için yapılan Bartlett testinin sonucunda ki-kare istatistiği manidar bulunmuştur ($\chi^2 = 5638,962$; $p < 0,05$). Kaiser-Meyer-Olkin değeri ise oldukça yüksektir ($0,941 > 0,60$). Bu iki bulgu veri setinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara göre 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %64,886'dır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans ise sırasıyla %47,071; %7,324; %5,572 ve %4,918'dir. Her faktöre ilişkin öz değerler sırasıyla 10,356; 1,611; 1,226; 1,082'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin alfa güvenirliği 0,941 olarak elde edilirken her bir faktör için güvenirliği ise sırasıyla 0,911; 0,897; 0,857 ve 0,761 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, geliştirilen ölçeğin güvenirliği yüksek ölçümler yaptığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ölçekte yer alan maddeler 0-100 arasında derecelendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ait verilerin toplanmasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Görüşme kılavuzu hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın taranmış, araştırma ile yoklanmak istenen durumlar ortaya konmuş ve bu doğrultuda taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 2 öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve 6 sorudan oluşan görüşme kılavuzu oluşturulmuştur. Veri toplama aracındaki maddelerin her biri farklı boyutları açığa çıkarmak amacıyla geliştirilmiş, kısa veya tek cevaplı sorulardan kaçınılmış; bağımsız ve çok yönlü düşünebilmenin önünü açmak amacıyla açık uçlu, anlaşılabilir sorulardan yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Nicel verilerin analizinde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, öğrenim görülen üniversite değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçeğin tümünde ise aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde MAXQDA adlı nitel veri analizi aracından yararlanılmıştır. Öncelikle nitel araştırma desenine uygun olarak verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; betimsel analizi yapılan metnin tekrar eden sözcükler veya temalar açısından taranması, elde edilen bulguların anlamlandırılma çabası şeklinde tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Bu tür araştırmalarda bir bakıma tanımlama, ortaya koyma, gösterme yani anlamı aydınlatma amacına hizmet edebilecek nitelikte bir kategorilendirmeye başvurulur (Bilgin, 2014: 2). Nitel veri toplama yoluyla elde edilen veriler, elektronik ortama aktarılmıştır. İlk aşamada incelemeler sonucunda genel bir çerçeve içinde kodlamalar yapılmıştır. İkinci aşamada kodlar aralarındaki ortaklıklara göre bir araya getirilerek tematik kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında tematik kategoriler ve kodlar frekansları dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Her tabloya ait frekanslar ise tabloların altında yorumlanmıştır. Tablo altlarında katılımcıların ifadelerinden direkt alıntılara yer verilmiştir. Son olarak MAXQDA yardımıyla tablolar model üzerinde görselleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde nicel ve nitel boyutlara ait elde edilen bulgular tablolar ve şekiller hâlinde ele alınmış ve her bir tablo ve şekil ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Nicel Boyuta Ait Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3'te Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiyen yararlanma ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, mesleki-akademik gelişim yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme, Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	AO	S
Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme	1. Okuma süreçlerine (okuma, anlama, yorumlama, eleştirel düşünme) bütün öğrencilerimin katılımını sağlama	75,96	17,87
	2. Okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme	79,77	17,39
	3. Öğrencilerimin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etme	80,89	17,23
	4. Öğretim sürecini öğrencilerimin öğrenme stillerine göre düzenleme	76,42	18,73
	5. Öğretim sürecini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenleme	79,05	17,68
	6. Öğrencilerimin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlama	77,05	18,38
	7. Tüm öğrencilerimin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme	77,95	18,37
	8. Öğrencilerime yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma	79,94	17,28
	9. Öğretim sürecinde bütün öğrencilerimin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma	81,73	17,41
	10. Öğretim sürecinde bütün öğrencilerimin aktif katılımlarını sağlama	81,24	17,49
Toplam		79,00	13,91
Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme	11. Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma	77,96	17,43
	12. Öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma	77,34	19,54
	13. Öğretim Sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme	78,73	19,15
	14. Öğretim Sürecinde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma	77,96	19,27
	15. Öğrencilerimin Türkçe öğrenimde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlama	78,97	18,08
Toplam		78,19	14,97
Ölçme ve Değerlendirme	16. Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etme	78,15	18,62
	17. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma	77,75	19,98
	18. Kullanılabilirliği, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yapma	78,92	19,60
Toplam		78,27	16,91
Mesleki-Akademik Gelişim	19. Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma	77,52	20,00
	20. Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma	71,06	23,53
	21. Alanla ilgili akademik çalışmalar yapma	69,43	23,71
	22. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma	68,99	24,28
Toplam		71,75	18,85

Tablo 2’de ilk olarak öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme yeterlikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ‘okuma süreçlerine (okuma,

anlama, yorumlama, eleştirel düşünme) bütün öğrencilerimin katılımını sağlama' ($\bar{X}$ =75,96), 'okuma süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme' ($\bar{X}$ =79,77), 'öğretim sürecini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre düzenleme' ($\bar{X}$ =79,05), 'öğrencilerime yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma' ($\bar{X}$ =79,94), 'öğretim sürecinde bütün öğrencilerimin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma' ($\bar{X}$ =81,73), 'öğretim sürecinde bütün öğrencilerimin aktif katılımlarını sağlama' ($\bar{X}$ =81,24) şeklinde yeterlik algılarına yönelik görüşlerinin "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme yeterlikleri alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =79,00) dikkate alındığında da yine öğretmen adaylarının bu alt boyutta "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yakın görüş bildirdikleri ve kendilerini bu konuda yeterli gördükleri saptanmıştır.

Tablo 2'de öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme yeterlikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde 'öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanma' ($\bar{X}$ =77,96), 'öğrencilerimin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşma' ($\bar{X}$ =77,34), 'öğretim sürecini özgün materyaller hazırlayarak zenginleştirme' ($\bar{X}$ =77,96) şeklinde yeterlik algılarına yönelik görüşlerinin "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yakın olduğu belirlenmiştir. Toplam aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =78,19) da yine öğretmen adaylarının görüşlerinin bu alt boyutta "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yakın olduğunu ve kendilerini bu alt boyutta yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde 'öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etme' ($\bar{X}$ =78,15), 'Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşma' ($\bar{X}$ =77,75), 'kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yapma' ($\bar{X}$ =78,92) şeklindeki yeterlik algılarına yönelik görüşlerinin "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yakın olduğu görülmüştür. Toplam aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =78,27) ise öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu ve kendilerini bu kapsamda yeterli bulduklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bir diğer alt boyut olan Türkçe öğretiminde mesleki-akademik gelişim yeterliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 'dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluşturma' ($\bar{X}$ =77,52) şeklindeki görüşlerinin "yapabileceğimden kesinlikle eminim" düzeyine yaklaştığını; 'farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyma' ($\bar{X}$ =71,06), 'alanla ilgili akademik çalışmalar yapma' ($\bar{X}$ =69,43), 'bilimsel araştırma yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış Türkçeye yönelik makale, proje gibi ürünler ortaya koyma' ($\bar{X}$ =68,99) şeklinde görüşlerinin ise "kısmen yapabilirim" düzeyine daha yakın ortalamalara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Toplam aritmetik ortalamaya ($\bar{X}$ =71,75) bakıldığında ise öğretmen adaylarının bu alt boyuttaki görüşlerinin "kısmen yapabilirim" düzeyine daha yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.Cinsiyete Göre Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme, Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tümüne İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	AO	S	Sd	Levene	t	p	
Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme	Kadın	562	80,09	14,16	807	F	P	3,377*	0,001
	Erkek	247	76,52	13,00		1,407	0,236		
Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme	Kadın	562	79,58	15,03	807	F	P	4,023*	0,000
	Erkek	247	75,03	14,37		0,224	0,636		
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	562	79,53	17,33	807	F	P	2,159*	0,031
	Erkek	247	76,97	16,38		0,896	0,344		
Mesleki-Akademik Gelişim	Kadın	562	70,94	19,25	807	F	P	-1,243	0,214
	Erkek	247	72,59	18,42		0,657	0,418		
Ölçeğin Tümü	Kadın	562	78,45	13,66	807	F	P	3,369*	0,001
	Erkek	247	75,00	12,87		0,981	0,322		
Toplam		809							

*p<0,05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının süreci bireyselleştirme ve yönlendirme [$t_{(807)}=3,377$, $p<0,05$], teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme [$t_{(807)}= 4,023$, $p<0,05$], ölçme ve değerlendirme [$t_{(807)}=3,640$ $p<0,05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne [$t_{(807)}=3,369$, $p<0,05$] ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında Türkçe öğretiminde, süreci bireyselleştirme ve yönlendirme alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=80,09$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=76,52$); teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=79,58$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=75,03$); ölçme ve değerlendirme alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=79,53$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=76,97$) ve ölçeğin tümünde kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=78,45$), erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}=75,00$) daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum kadın öğretmen adaylarının bu alt boyutlardaki ve ölçeğin tümündeki görüşlerinin “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine daha yakın olduğunu ve kendilerini bu alt boyutlarda daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Türkçe öğretiminde mesleki-akademik gelişim yeterlikleri alt boyutuna yönelik görüşler ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(807)}=0,615$ $p>0,05$]. Hem kadın ($\bar{X}=70,94$) hem erkek ($\bar{X}=72,59$) öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde her iki grubun bu alt boyuta ilişkin algılarının “kısmen yapabilirim” düzeyine daha yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum her iki grupta öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda orta düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme, Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri Alt Boyutlarına ve Ölçeğin Tümüne İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	AO	S	Sd	Levene		t	p
Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme	1. Sınıf	412	79,70	14,35	807	F	P	1,457	0,145
	4. Sınıf	397	78,27	13,42		2,262	0,133		
Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme	1. Sınıf	412	78,73	15,49	807	F	P	1,036	0,300
	4. Sınıf	397	77,64	14,41		1,932	0,165		
Ölçme ve Değerlendirme	1. Sınıf	412	79,53	17,33	807	F	P	2,159*	0,031
	4. Sınıf	397	76,97	16,38		0,896	0,344		
Mesleki-Akademik Gelişim	1. Sınıf	412	72,02	18,77	807	F	P	0,615	0,539
	4. Sınıf	397	71,13	19,06		0,051	0,822		
Ölçeğin Tümü	1. Sınıf	412	77,86	13,99	807	F	P	0,995	0,320
	4. Sınıf	397	76,92	12,99		1,544	0,214		
Toplam		809							

*p<0,05

Tablo 4'teki bulgulara göre öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme [$t_{(807)}=1,457$, $p>0,05$], teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme [$t_{(807)}=1,036$, $p>0,05$], mesleki-akademik gelişim [$t_{(807)}=-1,243$, $p>0,05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne [$t_{(807)}=0,995$, $p>0,05$] ilişkin görüşleri sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Gruplara ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde hem 1. sınıf hem de 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine yakın görüş bildirdikleri ve kendilerini bu konularda yeterli buldukları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Mesleki-akademik gelişim alt boyutunda ise her iki grubun “kısmen yapabilirim” düzeyine daha yakın görüş bildirdikleri saptanmaktadır. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alt boyutuna yönelik görüşler ise sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(807)}=2,159$, $p<0,05$]. Her iki grubun aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1. sınıftakilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=79,53$) 4. sınıftakilerden ($\bar{X}=76,97$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Her iki grup da “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine yaklaşan görüşler sunmalarına rağmen 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alt boyutunda kendilerini daha yeterli bulmaktadır.

Tablo 5. Üniversite Değişkenine Göre Türkçe Öğretiminde Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme, Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Mesleki-Akademik Gelişim Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	AO	S	sd	F	P	Fark
Süreci Bireyselleştirme ve Yönlendirme	Fırat Üniversitesi	99	80,82	14,73				
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	78,56	15,88				
	İnönü Üniversitesi	68	82,74	11,28	8			
	Siirt Üniversitesi	102	78,50	15,65				
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	77,90	13,89	800	1,248	0,248	-

	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	80,04	13,26				
	Dicle Üniversitesi	69	76,81	11,57	808			
	Adıyaman Üniversitesi	76	79,07	13,73				
	Erciyes Üniversitesi	96	78,00	12,48				
	Toplam	809	79,00	13,91				
	Levene=1,646 p=0,108							
Teknolojiden Yararlanma ve Materyal Geliştirme	Fırat Üniversitesi	99	80,28	16,03				
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	78,00	16,86				
	İnönü Üniversitesi	68	82,06	13,03	8			
	Siirt Üniversitesi	102	77,33	14,26				
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	77,66	15,13	800	1,241	0,272	-
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	78,67	14,11				
	Dicle Üniversitesi	69	75,39	14,23	808			
	Adıyaman Üniversitesi	76	77,82	14,93				
	Erciyes Üniversitesi	96	77,25	14,46				
	Toplam	809	78,19	14,97				
	Levene=1,199 p=0,296							
Ölçme ve Değerlendirme	Fırat Üniversitesi	99	79,26	17,49				
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	77,97	18,49				
	İnönü Üniversitesi	68	82,45	16,73	8			
	Siirt Üniversitesi	102	77,32	17,40				
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	78,92	16,69	800	1,189	0,302	-
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	80,18	13,68				
	Dicle Üniversitesi	69	76,23	13,87	808			
	Adıyaman Üniversitesi	76	77,63	17,37				
	Erciyes Üniversitesi	96	75,49	17,74				
	Toplam	809	78,27	16,91				
	Levene=0,999 p=0,435							
Mesleki-Akademik Gelişim	Fırat Üniversitesi	99	76,49	17,51				
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	69,38	18,49				
	İnönü Üniversitesi	68	74,96	19,59	8			
	Siirt Üniversitesi	102	70,17	21,45				
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	71,79	18,99	800	2,086*	0,035	1-2,4,9 9-3,8
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	71,62	15,16				
	Dicle Üniversitesi	69	71,85	15,08	808			
	Adıyaman Üniversitesi	76	73,42	18,20				
	Erciyes Üniversitesi	96	67,27	20,80				
	Toplam	809	71,75	18,85				
	Levene=1,863 p=0,063							
Ölçeğin Tümü	Fırat Üniversitesi	99	79,70	13,76				
	Cumhuriyet Üniversitesi	97	76,68	14,99				
	İnönü Üniversitesi	68	81,13	12,32	8			
	Siirt Üniversitesi	102	76,56	14,87				
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	145	76,87	13,26	800	1,550	0,136	-
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	57	78,21	11,85				
	Dicle Üniversitesi	69	75,51	11,70	808			

Adıyaman Üniversitesi	76	77,56	13,66
Erciyes Üniversitesi	96	75,54	12,99
Toplam	809		
Levene=1,316 p=0,232			

Tablo 5’te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme [$F_{(8-800)}=1,248$ $p>0,05$]; teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme [$F_{(8-800)}=1,241$, $p>0,05$]; ölçme ve değerlendirme [$F_{(8-800)}=1,189$, $p>0,05$] alt boyutlarına ve ölçeğin tümüne [$F_{(8-800)}=1,550$, $p>0,05$] ilişkin görüşlerinin üniversite değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Üniversitelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde öğretmen adaylarının “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine yakın görüş bildirdikleri tespit edilmektedir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde mesleki-akademik gelişim yeterlikleri alt boyutuna ilişkin görüşleri ise üniversite değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(8-800)}=2,086$ $p<0,05$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde bu farklılaşmaların Fırat Üniversitesi ($\bar{X}=76,49$) ile Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{X}=69,38$), Siirt Üniversitesi ($\bar{X}=70,17$), Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}=67,27$); Erciyes Üniversitesi ($\bar{X}=67,27$) ile İnönü Üniversitesi ($\bar{X}=74,96$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{X}=73,42$) arasında olduğu saptanmıştır. Fırat Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki-akademik gelişim alt boyutuna ilişkin görüşleri “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine yaklaşırken Cumhuriyet Üniversitesi, Siirt Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi öğretmen adaylarının görüşleri “kısmen yapabilirim” düzeyine daha yakındır. Bu durum Fırat Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu alt boyutta kendilerini daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Diğer farklılaşma ise Erciyes Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi arasındadır. Bu alt boyutta Erciyes Üniversitesi öğretmen adaylarının ortalamaları “kısmen yapabilirim” düzeyine daha yakın iken İnönü ve Adıyaman Üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri “yapabileceğimden kesinlikle eminim” düzeyine daha fazla yakındır. Elde edilen bu sonuç da Erciyes Üniversitesi öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini diğer üniversitelerin öğretmen adaylarından daha yetersiz bulduklarını ortaya çıkarmaktadır.

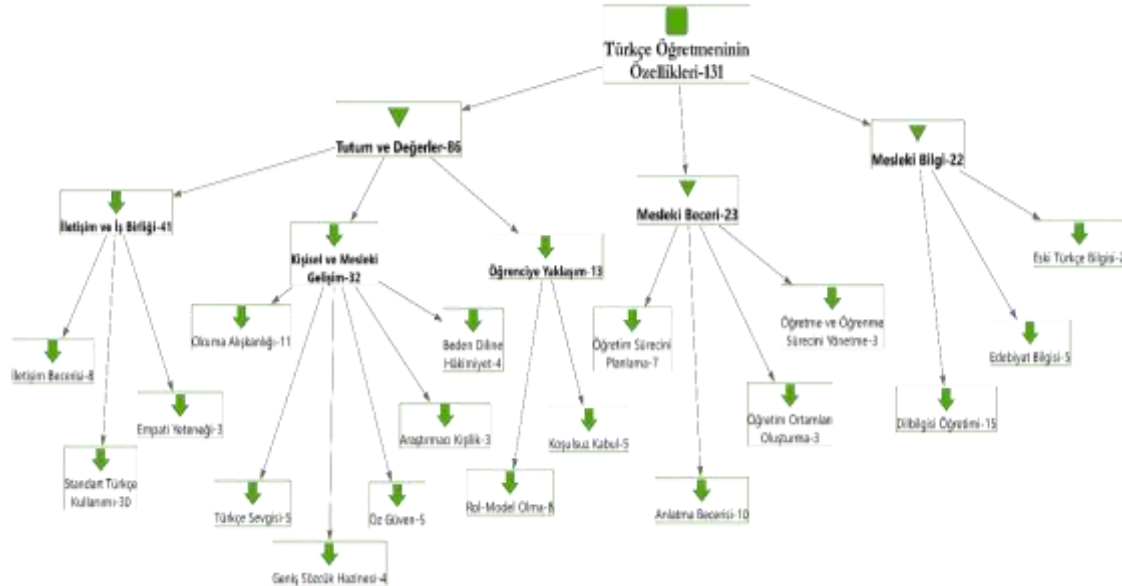
Nitel Boyuta Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan veriler belirlenen alt amaçlar çerçevesinde çözümlenmiş, elde edilen kodlar ve kodlara ait frekanslar başlıklar hâlinde bir araya getirilmiş ve tablolştırılmıştır. Her bir tablo ile ilişkili olarak bulguları desteklemek amacıyla tablo altlarında katılımcılardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Verilen bu alıntılarda öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi ve üniversitelerini belirtmek için bazı kısaltmalara da başvurulmuştur. Cinsiyet için “K ve E”, sınıf düzeyi için “1 ve 4” şeklinde; üniversite için Fırat Üniversitesi “FÜ”, Cumhuriyet Üniversitesi “CÜ”, İnönü Üniversitesi “İÜ”, Siirt Üniversitesi “SİÜ”, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi “EBYÜ”, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi “NEVÜ”, Dicle Üniversitesi “DÜ”, Adıyaman Üniversitesi “ADYÜ”, Erciyes Üniversitesi “ERÜ” şeklinde kısaltmalardan yararlanılmıştır. Ayrıca çözümlemelere ilişkin modeller de sunularak tabloların daha net bir zemine oturması sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk amacına yönelik olarak katılımcılara sorulan Türkçe öğretmenin etkili bir ana dili eğitimi için taşıması gereken özelliklere ilişkin görüşlerine ait tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeninin Etkili Bir Ana Dili Eğitimi İçin Taşınması Gereken Özellikler					
Görüşler			f	f	F
Tutum ve Değerler	İletişim ve İş Birliği	Standart Türkçe Kullanımı	30	41	86
		İletişim Becerisi	8		
		Empati Yeteneği	3		
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Okuma Alışkanlığı	11	32	
		Türkçe Sevgisi	5		
		Öz Güven	5		
		Geniş Sözcük Hazinesi	4		
		Beden Diline Hâkimiyet	4		
		Araştırmacı Kişilik	3		
		Öğrenciye Yaklaşım	8	13	
		Rol-Model Olma	8		
		Koşulsuz Kabul	5		
Mesleki Beceri	Anlatma Becerisi		10	23	
	Öğretim Sürecini Planlama		7		
	Öğretim Ortamları Oluşturma		3		
	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme		3		
Mesleki Bilgi	Dil Bilgisi Öğretimi		15	22	
	Edebiyat Bilgisi		5		
	Eski Türkçe Bilgisi		2		
Toplam					131

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenin etkili bir ana dili eğitimi için taşınması gereken özellikler hakkında sorulan soruya katılımcıların “tutum ve değerler (f=86)”, “mesleki beceri f=23)” ve “mesleki bilgi (f=22)” olmak üzere üç alt tema altında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. En fazla yükleme sayısına sahip olan tutum ve değerler teması da kendi içinde “iletişim ve iş birliği (f=41)”, “kişisel ve mesleki gelişim (f=32)”, “öğrenciye yaklaşım (f=13)” şeklinde üç alt başlık olarak sınıflandırılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin model aşağıda verilmiştir:



Şekil 1. Türkçe Öğretmeninin Etkili Bir Ana Dili Eğitimi İçin Taşınması Gereken Özelliklere İlişkin Model.

Tutum ve değerler alt temasına ait “iletişim ve iş birliği” alt başlığında katılımcılar, etkili bir ana dili eğitimi için Türkçe öğretmenin standart Türkçe kullanımına (f=30) özen göstermesi, iletişim becerisinin (f=8) güçlü olması, empati yeteneğinin (f=3) gelişmiş olması gerektiği yönünde

görüş bildirmişlerdir. Kişisel ve mesleki gelişim alt başlığında bir Türkçe öğretmenin okuma alışkanlığı (f=11) edinmiş olması, Türkçeyi sevmesi (f=5), öz güveninin (f=5) yüksek olması, geniş bir sözcük hazinesine (f=4) sahip olması, beden diline hâkim olması (f=4) ve araştırmacı bir kişiliği (f=3) olması gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğrenciye yaklaşım alt başlığı altında ise katılımcılar bir Türkçe öğretmenin öğrenciye yaklaşımının nasıl olması gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara göre bir Türkçe öğretmeni her anlamda öğrenciye rol-model (f=8) olmalı, öğrencileri doğru veya yanlışlarıyla koşulsuz bir biçimde kabul (f=5) etmelidir. Katılımcılara göre bu alt becerilere sahip olmayan bir Türkçe öğretmenin etkili ve verimli olması oldukça zordur.

(K1-FÜ): Bir Türkçe öğretmeni dilini iyi bilmelidir. Dilin kurallarına, gramerine hâkim olmalıdır. İyi bir ana dili eğitimi almış olmalıdır. Empati yapabilen, araştıran bir yapıya sahip olmalıdır. İletişim becerisi gelişmiş olmalıdır. Bunları sağlayabildiği müddet etkili olabileceğini düşünüyorum.

(E4-EBYÜ): Etkili bir Türkçe öğretmenin okuma, anlama ve anlatma yeteneği olmalıdır. Ana dili düzgün ve etkili kullanmalıdır. Bunu yapabilmesi için geniş bir sözcük hazinesi olmalıdır. Kendine güvenmelidir. Öz güveni sağlam olmalıdır. Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmelidir. İletişim kuramayan bir Türkçe öğretmenin ana dili eğitimi vermesi düşünülemez.

(E1-İÜ): Türkçe öğretmenin etkili bir ana dil eğitimi vermesi için öncelikle çok iyi bir eğitim almış, kararlı, ana dilini ve iletişimi etkili kullanabilen biri olması gerekmektedir. Karşısındaki kişileri bu özellikleriyle etkileyip bir şeyler öğretebilmelidir. Özellikle tavırlarıyla öğrencilere model olmalıdır. Rehberlik edebilmelidir.

Bir diğer alt tema olan mesleki beceri başlığı altında katılımcılar bir Türkçe öğretmenin anlatma becerisinin gelişmiş olması (f=10), öğretim sürecini planlayabilmesi (f=7), öğretim ortamları oluşturabilmesi (f=3), öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir biçimde yönetebilmesi (f=3) gerektiği konusunda fikir sunmuşlardır. Ancak bu şartlar sağlandığında etkili bir ana dili eğitiminin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

(K1-SİÜ): Öncelikle dili iyi kullanabilmeli ve dile hâkim olmalı. Kelime hazinesinin zengin olması gerekir. Diksiyonun zengin olması gerekir. Anlatma yeteneğinin gelişmiş olması gerekir. Öğrenme ortamlarını oluşturabilmelidir. Planlı olmalıdır. Derse planlı girmelidir. Plan yapmazsa dersler savruk bir biçimde geçer. Bu da eğitimin etkili olmasını engeller.

(E4-ADYÜ): Ortamı öğrenmeye uygun hale getirmek gerekir. Bunun için öğretim strateji yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır. Yöntem ve teknikleri yeri ve zamanında kullanmayı bilmelidir. Bunları kullanırken iyi bir yönetici ve lider olmalıdır.

(K4-NEVÜ): Bir Türkçe öğretmeni etkili bir ana dili öğretimi için öncelikle anlatma becerisine sahip olmalı, dilini iyi bir şekilde kullanabilmeli, dil bilgisine hâkim olmalı, bilgileri aktarabilmelidir. Anlatma becerisinin çok iyi olması gerekir. Öğretmen çeşitli ve zengin öğrenme ortamları oluşturabilmeli, öğrencinin ilgisini sürekli canlı tutabilmelidir. Yoksa ders sıkıcı olur. Öğrenmeler ezbercilikten öteye gitmez.

Daha az yükleme sayısına sahip olan son alt tema ise mesleki bilgidir. Bu başlık altında öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılara göre bir Türkçe öğretmeni dilinin kurallarına hâkim olarak dil bilgisi öğretimi (f=15) açısından yeterli olmalı; şiir, roman gibi edebî eserlere ilgi duyarak edebiyat bilgisini (f=5) geliştirmeli, eski Türkçe (f=2) hakkında da bazı bilgilere sahip olmalıdır. Katılımcılara göre tüm bunlar sağlandığı zaman etkili bir ana dili eğitiminin gerçekleşmesi kaçınılmazdır.

(E1-CÜ): Bir Türkçe öğretmeni dilbilgisi öğretimi başarılı bir biçimde yapabilmelidir. Dilin kurallarını bilmeli, dili doğru kullanmalı ve öğretebilmelidir. Şiir, roman gibi edebiyat ürünleri hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Gerektiği zaman edebiyat hakkında da bir şeyler söyleyebilmelidir.

(K4-ERÜ): Bir Türkçe öğretmeni ana dili eğitimi verirken okuma, dinleme, konuşma ve yazma kazanımlarını takip ederek bu aşamaları göz önüne alarak eğitim vermelidir. Gerekli teknik bilgilere sahip olması gerekmektedir. Alanında uzman olması gerekmektedir. Eski Türkçe hakkında fikir sahibi olmalı ve edebiyatı sevmelidir. Alanına hâkim olmayan bir öğretmenin başarılı olması imkânsızdır.

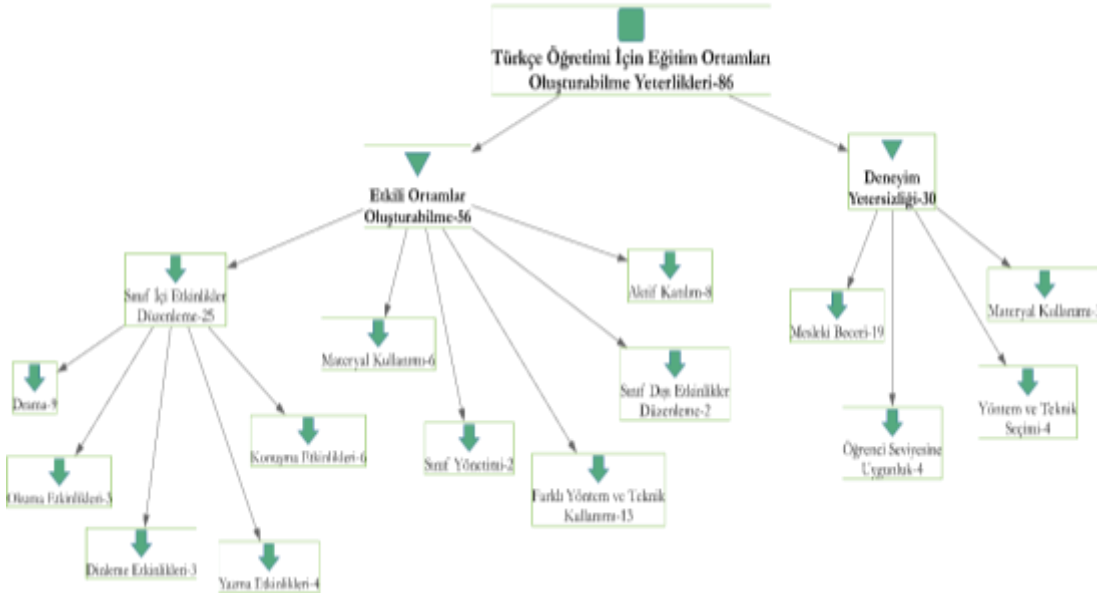
(K4-FÜ): Türkçe öğretmenin etkili bir ana dil öğretimine sahip olması için öncelikle kendinin dile fazlası ile hâkim olması gerekmektedir. Sadece dili bilmek yeterli değildir. Öğretim ortamında dili kullanımı ile rol model olmalıdır. Dilbilgisini ustalıkla öğrenmeli ve öğretmelidir. Öğretmen dili kullanmada ve aktarmada uzman olmalıdır. Çünkü dili ve bazı kurallarını bilmek öğretimde tek başına yeterli olmamaktadır. Ses kullanımı, etkili cümle kurulması ve güdüleme öğretimde olması gereken özellikler arasındadır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının etkili bir ana dili eğitimi için Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklere yönelik çeşitli görüşler sundukları tespit edilmiştir. Bu görüşlerde dikkat çeken en önemli husus Türkçe öğretmenin tutum ve değerlerine yönelik özellikler üzerinde daha fazla durulmasıdır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretmenin iletişim ve iş birliği kurma becerisine sahip olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öyle ki vurguladıkları en temel özellik bir Türkçe öğretmenin standart Türkçeye uygun bir dil kullanması gerektiğidir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğuna göre iletişim becerisinin yüksek olması ve okuma alışkanlığına sahip olması da bir Türkçe öğretmenden beklenen niteliklerdir. Bu noktalarda öğretmenin öğrencilere örnek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki beceri olarak ise bir Türkçe öğretmenin özellikle anlatma becerisine sahip olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre kendini sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen bir öğretmenin öğrencilere bu konularda öncülük etmesi, iletişimi başlatması veya devam ettirmesi oldukça zordur. Öğretim ortamları oluşturma, süreci yönlendirme vb. beceriler de mesleki anlamda taşınması gereken diğer özelliklerdir. Öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik de görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Dil bilgisi, edebiyat bilgisi ve eski Türkçe bakımından bir Türkçe öğretmenin donanımlı olması gerektiğini bildiren görüşler mevcuttur. Bu noktada özellikle dikkat çeken unsur dil bilgisi öğretimidir. Bir Türkçe öğretmenin özellikle dilin kurallarına hâkim olması ve bunu öğrencilere aktarabilmesi gerektiği çoğu öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu durum da Türkçe öğretiminin dil bilgisi temelli yürütülmesi anlayışına bağlı kaldıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi İçin Uygun Eğitim Ortamları Oluşturabilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	f	F
Etkili Ortamlar Oluşturabilme	Drama	9	25
	Konuşma Etkinlikleri	6	
	Yazma Etkinlikleri	4	
	Dinleme Etkinlikleri	3	
	Okuma Etkinlikleri	3	
	Farklı Yöntem ve Teknik Kullanımı	13	56
	Aktif Katılım	8	
	Materyal Kullanımı	6	
	Sınıf Yönetimi	2	
	Sınıf Dışı Etkinlikler Düzenleme	2	
Deneyim Yetersizliği	Mesleki Beceri	19	30
	Öğrenci Seviyesine Uygunluk	4	
	Yöntem ve Teknik Seçimi	4	
	Materyal Kullanımı	3	
Toplam			86

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi için eğitim ortamları oluşturabilme yeterlikleri hakkında sorulan soruya “etkili ortamlar oluşturabilme (f=56)” ve “deneyim yetersizliği (f=30)” olmak üzere iki alt tema altında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. En fazla yükleme sayısına sahip olan etkili ortamlar oluşturabilme alt teması kendi içinde sınıf içi etkinlikler düzenleme (f=25), farklı yöntem ve teknik kullanımı (f=13), aktif katılım (f=8), materyal kullanımı (f=6), sınıf yönetimi (f=2), sınıf dışı etkinlikler düzenleme (f=2) alt başlıklarından oluşmaktadır. Deneyim yetersizliği alt teması ise mesleki beceri (f=19), öğrenci seviyesine uygunluk (f=4), yöntem ve teknik seçimi (f=4), materyal kullanımı (f=3) alt başlıkları etrafında şekillenmektedir. Bu sınıflandırmaları aşağıdaki model üzerinde somutlaştırmak mümkündür:



Şekil 2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Etkili Eğitim Ortamları Oluşturabilme Yeterliğine İlişkin Model.

Etkili ortamlar oluşturabilme alt temasında sınıf içi etkinlikler düzenleme başlığı altında katılımcılar konuşma (f=6), yazma (f=4), dinleme etkinlikleri (f=3) okuma (f=3) ve drama (f=9) etkinlikleri yaptırabileceklerinden, böylelikle etkili eğitim ortamları oluşturabileceklerinden söz etmişlerdir. Bazı katılımcılar farklı yöntem ve tekniklerden (f=13) faydalanma, öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılımını sağlama (f=8), ilgi çekici çeşitli materyallerden yararlanma (f=6) yoluyla öğretim ortamını etkili ve verimli bir hâle getirebileceklerini vurgulamışlardır. Yine gezi gibi sınıf dışı etkinlikler (f=2) ile öğretim ortamları yaratabileceklerinin altını çizen katılımcılar mevcuttur. Bazı katılımcılar ise sınıf yönetimi (f=2) açısından kendilerini olumlu olarak değerlendirmişler ve bunun eğitim ortamları yaratmada işlevsel bir rolü olduğundan söz etmişlerdir.

(K4-DÜ): Bu alanda kendime olan güvenim tamdır. Sınıf içerisinde Türkçe eğitimine uygun olarak çeşitli materyaller yerleştiririm ve kullanırım. İşleyeceğim konuların öğrenci hafızasında yer edebilmesi için etkili anlatım yöntem ve tekniklerini kullanırım. Dersin eğlenceli ve rahat geçmesine özen gösteririm. Öğrencilerin aktif katılımını sağlarım.

(E4-SİÜ): Bir Türkçe öğretmeni adayı olarak özellikle etkili Türkçe öğretimi konusunda üniversitede gerekli eğitimi aldığımı ve bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum. Öğretimi etkin bir şekilde gerçekleştirerek planlamaları yapabileceğime inanıyorum. Sınıf içinde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik çeşitli etkinlikler planlarım. Ayrıca drama yöntemini kullanırım. Böylece hem öğrenciler aktif katılım sergiler hem de kalıcı öğrenmeler sağlanır.

(E4-ADYÜ): Türkçe öğretimi için uygun eğitim ortamı oluşturabilirim. Hatta materyal kullanarak eğitim ortamını zenginleştirebilir; öğrencileri samimiyetle, örnek davranışlarımla derse motive edebilirim. Yeter ki isteyeyim, gerisi gelir.

Deneyim yetersizliği alt temasında ise katılımcılar etkili eğitim ortamları oluşturmak açısından birtakım deneyim eksikliklerinin olduğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılar özellikle mesleki beceri (f=19) açısından deneyimlerinin olmadığını belirtmiş, bu durumun etkili ortamlar oluşturmayı olumsuz yönde etkileyeceğinden söz etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci seviyesine hitap etme (f=4), yöntem ve teknik seçimi (f=4) ve materyal kullanımı (f=3) bakımından henüz yeterli düzeyde deneyim sahibi olmadıkları için eğitim ortamları oluşturmada da sıkıntılar yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir.

(K1-İÜ): Doğal olarak kendimi şu an yeterli görmüyorum. Çünkü daha çok pratiğe ve mesleki tecrübeye ihtiyacım var. Uygun eğitim ortamını oluşturabilmek için yeri geldiğinde kendimizi, yeri geldiğinde de öğrenciyi merkeze koymalıyız.

(E4-EBYÜ): Uygun eğitim ortamları oluşturabilmek, sınıfın dikkatini canlı tutmak, yaratıcı ve özgün olmakla ilgilidir. Henüz yeterli bir seviyeye ulaşmamış olduğumu düşünüyorum. Bunun da ancak mesleki tecrübeyle olacağını düşünüyorum. Şu anda kendimi öğrencinin seviyesine hitap etmede bile yetersiz görüyorum. Çeşitli kademelerde çalışarak bunun düzeleceğini düşünüyorum.

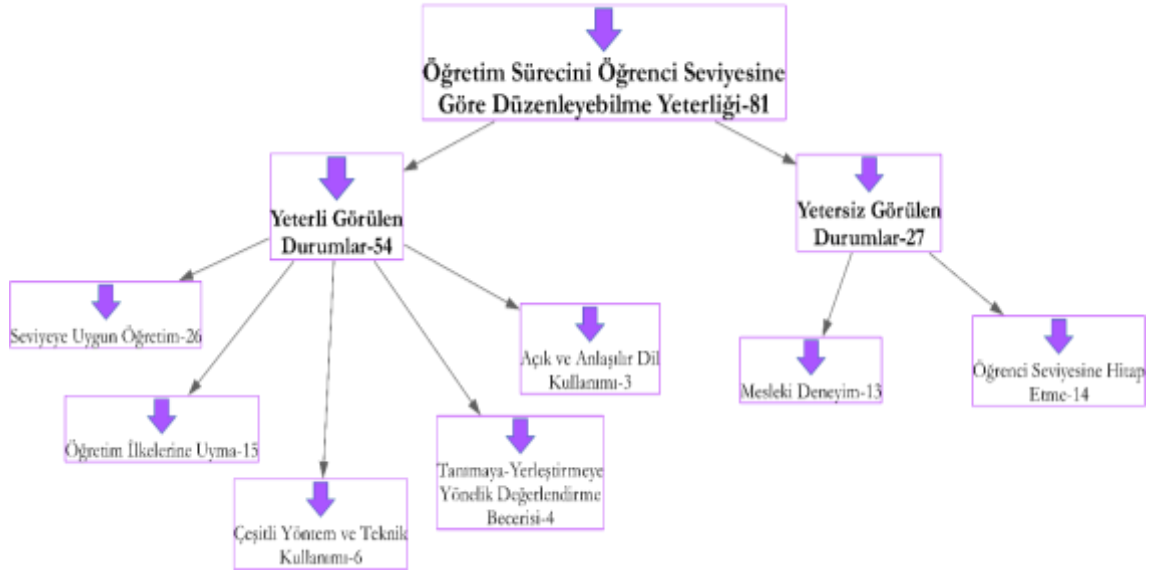
(K1-CÜ): Etkili bir Türkçe eğitimi gerçekleştirmek için kendimi şu anda tam olarak yeterli görmüyorum. Mezun olup göreve başladıktan sonra edineceğim tecrübelerin beni gerekli yeterliliğe ulaştıracağını düşünüyorum.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi için eğitim ortamları oluşturabilme konusunda çeşitli görüşler sundukları tespit edilmiştir. Bu görüşlerin daha çok etkili ortamlar oluşturabilme yeterliğine yönelik olumlu düşünceler etrafında şekillendiği görülmektedir. Öğretmen adayları sınıf içinde yapılacak dramalardan, temel dil becerilerine yönelik etkinliklerden, farklı yöntem-teknik ve materyal kullanımından yararlanarak eğitim ortamları oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konularda kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise mesleki beceri, öğrenci seviyesine uygunluk, yöntem ve teknik seçimi gibi konularda deneyim eksikliği yaşadıkları için eğitim ortamları oluşturma bakımından yetersiz olduklarını bildirmişlerdir. Bu durum öğretmen adayları açısından mesleki deneyimin oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretim Sürecini Öğrenci Seviyesine Göre Düzenleyebilme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	F
Yeterli Görülen Durumlar	Seviyeye Uygun Öğretim	26
	Öğretim İlkelerine Uyuma	15
	Çeşitli Yöntem ve Teknik Kullanımı	6
	Tanımaya-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme Becerisi	4
	Açık ve Anlaşılır Dil Kullanımı	3
Yetersiz Görülen Durumlar	Öğrenci Seviyesine Hitap Etme	14
	Mesleki Deneyim	13
Toplam		81

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Türkçe öğretim sürecini öğrenci seviyesine göre düzenleyebilme yeterlikleri hakkında sorulan soruya katılımcıların “yeterli görülen durumlar (f=54)” ve “yetersiz görülen durumlar (f=27)” olmak üzere iki alt tema çerçevesinde görüş sundukları belirlenmiştir. Tabloda yer alan sınıflandırmalar ve kodlar aşağıdaki modelde verilmiştir:



Şekil 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecini Öğrenci Seviyesine Göre Düzenleyebilme Yeterliğine İlişkin Model.

Yeterli görülen durumlar alt teması çerçevesinde öğretmen adaylarının seviyeye uygun öğretim (f=26) gerçekleştirebilecekleri; kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi öğretim ilkelerine uyabilecekleri (f=15) çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabileceklerini (f=6) vurguladıkları tespit edilmiştir. Yine bazı katılımcılar açık ve anlaşılır dil kullanımı (f=3) konusunda kendilerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bazıları ise tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirmeden (f=4) faydalanarak sınıf düzeyini tespit edebileceklerini dile getirmişlerdir.

(K1-FÜ): Türkçe öğretimi süresince öğrencinin anlayıp kullanabileceği bir dille eğitim vermem gerektiğinin bilincindeyim. Bu konuda sınıf içerisinde yaşayan Türkçeyle, açık ve anlaşılır ifadelerle, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımıyla başarılı bir eğitim öğretim süreci geçireceğime inanıyorum.

(K4-DÜ): Bir Türkçe öğretmeni öncelikle öğrencilerini tanımalıdır. Öğrencilerini tanıdıktan sonra etkinliklerini düzenlemelidir. Basitten zora, bilinenden bilinmeyene şeklinde öğretim ilkelerine uyarak eğitimi düzenleyebileceğimi düşünüyorum. Türkçe eğitimini öğrenci seviyesine indirgeyerek öğrenciye uygun şekilde yapabileceğime inanıyorum.

Yetersiz görülen durumlar alt teması çerçevesinde ise katılımcıların öğrenci seviyesine hitap etme (f=14) ve mesleki deneyim (f=13) başlıkları altında görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcılar öğrenci seviyesine hitap etmede kendilerini yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Bazıları ise henüz mesleki bir deneyim yaşamadıkları için meslek hayatında bu konuda eksikliklerinin olacağını ifade etmişlerdir.

(E1-SİÜ): Bu konuda henüz hazır değilim. Çünkü sınıf deneyimim olmadı. Bu konuda pratik yapmalıyım. Eğer gerekli şartlar olursa bunun altından kalkarım.

(E1-İÜ): İlk görev yıllarımda bunun biraz zor olacağını ama ilerleyen yıllarda çocuk dünyasına ve onların seviyesine göre yöneleceğimi düşünüyorum. Ancak şu an için kendimi seviyeye hitap etmede yetersiz görüyorum. Çünkü henüz bir deneyimim olmadı.

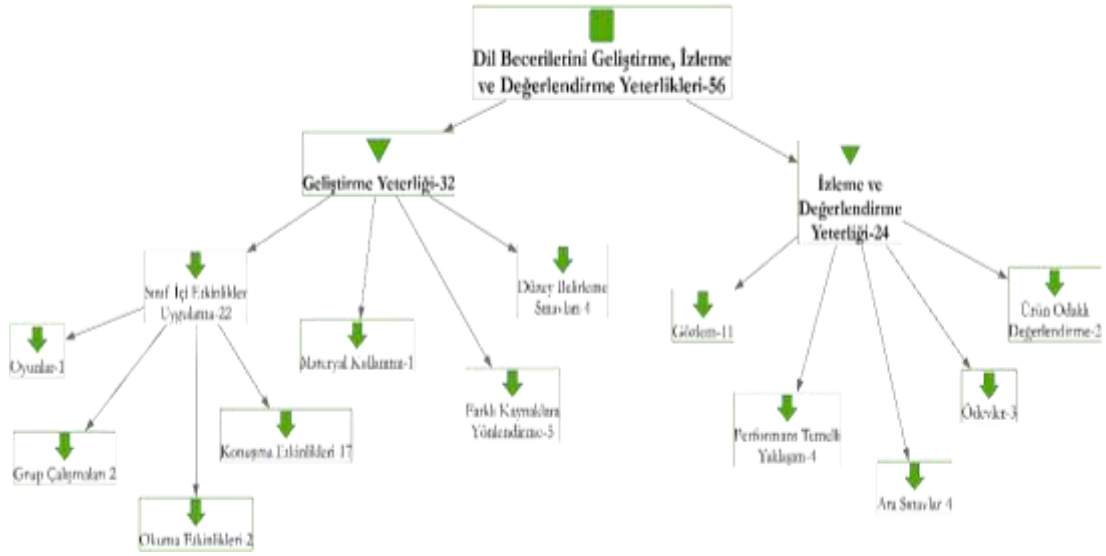
(K4-NEVÜ): Kendimi bu konuda çok yeterli bulmuyorum fakat zamanla mesleki deneyim elde ettikçe bu konudaki eksikliğimi en aza indireceğime eminim.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğretim sürecini öğrenci seviyesine göre düzenleyebilme konusunda yeterli ve yetersiz görülen durumlar şeklinde iki farklı görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Yeterli görülen durumlar çerçevesinde daha fazla görüş bildiren öğretmen adayları bu noktada seviyeye ve öğretim ilkelerine uygun öğretim yapabileceklerinden, çeşitli yöntem ve teknik kullanabileceklerinden söz etmişlerdir. Bu yollarla her seviyeden öğrenciye hitap etmenin de kolaylaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca seviyeyi belirlemek için tanımaya yönelik değerlendirme uygulamalarından yararlanabileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu durumlar da öğrenciye göre öğretim ortamları oluşturmayı kolaylaştıracaktır. Bununla birlikte bu konuda olumsuz görüşe sahip katılımcılar da vardır. Bu katılımcılar çocuğun seviyesine hitap etmede yetersizlikleri olduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca mesleki deneyim açısından yetersiz olduklarını ifade eden katılımcılar da mevcuttur. Onlara göre meslek hayatına atılmadan önce daha fazla deneyim elde etme imkânı sunulmalıdır. Ancak bu yolla seviyeye uygun öğretim ortamları düzenleyebilme yeterlikleri yüksek düzeye ulaşacaktır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Dil Becerilerini Geliştirme, İzleme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	f
Geliştirme Yeterlikleri	Konuşma Etkinlikleri	17
	Sınıf İçi Etkinlikler	2
	Okuma Etkinlikleri	2
	Grup Çalışmaları	2
	Oyunlar	1
	Farklı Kaynaklara Yönlendirme	5
	Düzy Belirleme Sınavları	4
İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Materyal Kullanımı	1
	Gözlem	11
	Ara Sınavlar	4
	Performans Temelli Yaklaşım	4
	Ödevler	3
	Ürün Odaklı Değerlendirme	2
Toplam		56

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme yeterlikleri hakkında sorulan soruya “geliştirme yeterlikleri (f=32)”, “izleme ve değerlendirme yeterlikleri (f=24)” olmak üzere iki alt tema çerçevesinde görüş sundukları tespit edilmiştir. Bu alt temaların içeriklendirilişini aşağıdaki model üzerinde somutlaştırmak mümkündür:



Şekil 4. Türkçe Öğretmen Adaylarının Dil Becerilerini Geliştirme, İzleme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Model.

Geliştirme yeterlikleri kendi içinde dört alt boyuta ayrılmaktadır. Öğretmen adayları öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öncelikle sınıf içinde etkinlikler uygulama ($f=22$) yoluna başvuracaklarını ifade etmişlerdir. Sınıf içi etkinliklerde de özellikle konuşmaya ($f=17$) ve okumaya ($f=2$) yönelik etkinlikler üzerinde durmuşlardır. Daha sonra grup çalışmaları ($f=2$) ve oyunlardan ($f=1$) faydalanabileceklerini ve kendilerini bu uygulamaları yapabilecek düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine geliştirme yeterlikleri başlığı altında öğrencilerin düzeylerini belirlemeye olanak sağlayacak sınavlardan ($f=4$) ve materyal kullanımından ($f=1$) yararlanmak gerektiğini dile getiren görüşler belirlenmiştir.

(K4-FÜ): Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede kullanacağım en etkili yöntemlerden birinin sınıf içerisinde yapılacak etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Grup çalışmaları bu konuda destekleyici, tamamlayıcı nitelikte olacaktır. Özellikle konuşmaya yönelik etkinliklerin dil becerilerini geliştireceğini düşünüyorum. Kendimi bu konuda yeterli buluyorum.

(K4-EBYÜ): Gittiğim yerdeki öğrencilerin İstanbul Türkçesi konuşması için etkinlikler düzenlerim. Dili nasıl kullandıklarını öğrenmek için anketler düzenlerim ve bu anketler sonucunda öğrencilerimin seviyelerine göre onları geliştirmeye çalışırım. Onları sözlük gibi farklı kaynaklara yönlendirerek dil becerilerini geliştirmeye öncülük ederim.

(E4-ADYÜ): Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirebilmek için onları kitap okumaya teşvik ederim. Derslerde en azından bir ders saatini kitap okuma için ayırıyorum. Ayda bir sınıf ortamında sesli bir okuma yaptırarak gelişimini ve öz güvenini sağlamasını sağlarım. Böyle olunca da dil becerilerini geliştirebilmede aktif bir rol oynayabileceğimi düşünüyorum.

İzleme ve değerlendirme yeterlikleri de kendi içinde beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu görüşlere göre katılımcıların kendilerini en yeterli buldukları izleme yolu gözlemdir ($f=11$). Katılımcılar gözlem yolu ile öğrencilerin dil becerilerini, becerilerdeki ilerleme ve eksikleri izleyebileceklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte ara sınavlardan ($f=4$), ödevlerden ($f=3$), performans ($f=4$) ve ürün odaklı değerlendirme ($f=2$) yöntemlerinden yararlanarak öğrencilerin dil becerilerini izleyip değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir.

(K1-CÜ): Çok iyi bir gözlemci olduğum için bu konuda şu an bir tecrübem olmamasına rağmen kendimi daha fazla geliştirip fazlasıyla yeterli olmaya çalışacağım. Çeşitli zamanlarda ara sınavlar yaparak öğrencilerin gelişimlerini izleyeceğim. Ödevlerle öğrenmelerini kontrol edeceğim.

(E1-NEVÜ): Öğrencilere bol bol kitap okuturum ve onları takip ederim. Okuma seviyelerinin değişip değişmediğini, kelime hazinelerinin gelişip gelişmediğini takip eder ve gözlemlerim.

(E4-İÜ): Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek için olabildiğince farklı etkinlikler ve her zekâyâ hitap eden uygulamalarla yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir yol izlerim. İzlerken ise gözlemlerden, amacı puan vermek olmayan ara sınavlardan, etkinliklerden yararlanırım. Değerlendirmede ise geleneksel yani ürün odaklı değerlendirme araçlarına ek olarak performansa dayalı değerlendirme yöntemlerine başvururum.

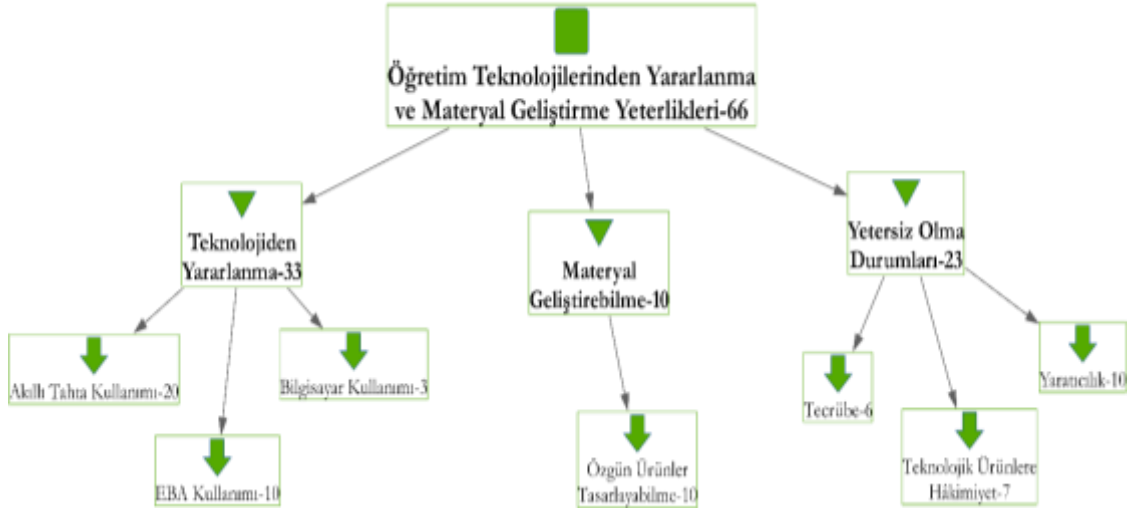
(E4-SİÜ): Öğrencilerin dil becerilerindeğerlendirmede dört temel dil becerisinin bir bütün olarak değerlendirilmesine dikkat edeceğim. Bu konuda gerek performans değerlendirme gerekse ürün değerlendirmesi yapacağım. Bu değerlendirmelerde rubrikler kullanırım.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda çeşitli görüşler öne sürdükleri tespit edilmiştir. Dikkat çeken en önemli husus öğretmen adaylarının daha çok geliştirme yeterliklerine yönelik görüş bildirmeleridir. Özellikle sınıf içinde yapılacak çeşitli uygulamalarla öğrencilerin dil becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. İzleme ve değerlendirme açısından ise en çok gözlem üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte ara sınavlardan ve ödevlerden yararlanabileceğini bildiren görüşler mevcuttur. Performans temelli değerlendirme yaklaşımına değinen az sayıda öğretmen adayı vardır. Bu durum bazı öğretmen adaylarının hâlâ geleneksel bir anlayışla hareket ettiklerini göstermektedir. Genel olarak öğretmen adayları bu kapsamda kendilerini yeterli bulduklarına dair olumlu görüşlerde bulunmuşlardır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	F
Teknolojiden Yararlanma	Akıllı Tahta Kullanımı	20
	EBA Kullanımı	10
	Bilgisayar Kullanımı	3
Materyal Geliştirme	Özgün Ürünler Tasarlayabilme	10
Yetersiz Olma Durumları	Yaratıcılık	10
	Teknolojik Ürünlere Hâkimiyet	7
	Tecrübe	6
Toplam		66

Araştırma kapsamında katılımcıların öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal geliştirme yeterlikleri hakkında sorulan soruya “teknolojiden yararlanma (f=33)”, “materyal geliştirme (f=10)” ve “yetersiz olma durumları (f=23)” olmak üzere üç alt tema çerçevesinde görüş sundukları tespit edilmiştir. Alt temalar ve bunlara ait kodlamalar aşağıdaki modelde verilmiştir:



Şekil 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yaralanma ve Materyal Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Model.

Teknolojiden yararlanma ($f=33$) alt teması kendi içinde akıllı tahta kullanımı ($f=20$), EBA kullanımı ($f=10$) ve bilgisayar kullanımı ($f=3$) şeklinde üçe ayrılmaktadır. Öğretmen adaylarının materyal geliştirme alt teması adı altında özgün ürünler tasarlayabilme ($f=10$) becerisine sahip olduklarını vurguladıkları görülmüştür.

(K4-FÜ): Öğretim teknolojilerinden yararlanmak görsel ve işitsel zekâyâ hitap edeceği için sıklıkla başvuracağım teknolojik yöntemler olacaktır. Özellikle çoğu sınıfta mevcut olan akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanabilirim. EBA'dan sıklıkla yararlanır zengin içeriklerle öğrencileri buluştururum.

(E1-ADYÜ): Henüz pek fazla materyal deneyimim olmadı. Fakat akıllı tahta kullanımı, EBA kullanımı, konu içerikli kitapların kullanımı konusunda kendimi yeterli buluyorum.

(K4-EBYÜ): Günümüzteknolojileriyle bağlantılı bir Türkçe öğretimi yaparım. Oyunlaştırma yoluyla çocukların ilgilerini çekebilirim. Mesela ağaç veya bir renkli kartona yabancı kelimelerin Türkçe karşılığı ile ilgili bir materyal yaparak daha etkili bir öğrenme oluşturunurum.

Katılımcıların ana başlık altında yetersiz olma durumlarından da söz ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmen adayları yaratıcılık ($f=10$) açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmen adayları teknolojik ürünlere hâkimiyet ($f=7$) bazıları da tecrübe ($f=6$) konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlere sahip katılımcılar teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme bakımından kendilerini yeterli bulmadıklarına dair olumsuz görüş bildirmişlerdir.

K.9. Çok yaratıcı bir eğitimci olmayacağımı tahmin ediyorum. Ancak bu konuda kendimi geliştirmeye çalışıp belirli bir noktaya gelinceye dek tavsiye edilen materyalleri öğrencilerimle buluştururum. Okulun sunduğu teknolojik faaliyetleri de yeri ve zamanı geldikçe hem kendim kullanır hem de öğrencilerime kullandırırım. Ama şu an için tecrübem olmadığından kendimi yeterli bulmuyorum.

K.31: Kendimi bu konuda yetersiz görüyorum. Çok fazla yaratıcı değilim. Teknolojik ürünlerle de aram pek iyi değil, kullanmada sıkıntılar yaşıyorum. Bu konuda daha iyi bir eğitim alarak kendimi geliştireceğime inanıyorum.

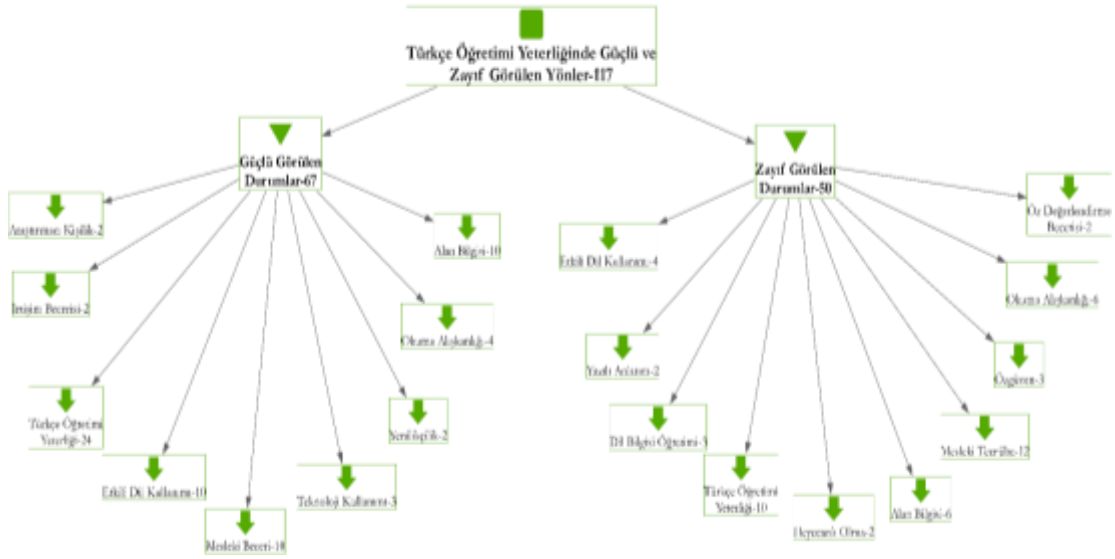
K.57. Teknolojiyi kullanmayeterliğine çok fazla sahip olduğumu düşünmüyorum. Ama çeşitli materyaller kullanabileceğimi düşünüyorum. Süreç içerisinde teknolojik araçlara daha hâkim olacağıma inanıyorum.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme konusunda görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun teknolojiden yararlanma ve materyal geliştirme konusunda kendilerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle akıllı tahta, EBA gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH Projesi kapsamındaki bilgi paylaşım platformlarından söz ettikleri görülmüştür. Yine bazı öğretmen adaylarının kartonlar, renkli oyuncaklar şeklinde özgün ürünler tasarlayabileceklerini vurguladıkları görülmüştür. Genel olarak bu konularda kendilerini yeterli bulmuşlardır. Bununla birlikte bu kapsamda kendilerini yetersiz bulan bir kısım katılımcı da vardır. Kimileri teknolojik ürünlere hâkim olmadıklarını vurgulayarak teknolojiden yararlanma konusunda kimileri de yeterince yaratıcı olmadıklarını dile getirerek materyal geliştirme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerinde Güçlü ve Zayıf Yönler

Görüşler	f	f
Güçlü Görülen Durumlar	Türkçe Öğretimi Yeterliği	24
	Etkili Dil Kullanımı	10
	Alan Bilgisi	10
	Mesleki Beceri	10
	Okuma Alışkanlığı	4
	Teknoloji Kullanımı	3
	İletişim Becerisi	2
	Yenilikçilik	2
	Araştırmacı Kişilik	2
Zayıf Görülen Durumlar	Mesleki Tecrübe	12
	Türkçe Öğretimi Yeterliği	10
	Alan Bilgisi	6
	Okuma Alışkanlığı	6
	Etkili Dil Kullanımı	4
	Dil Bilgisi Öğretimi	3
	Özgüven	3
	Öz Değerlendirme Becerisi	2
	Yazılı Anlatım	2
	Heyecanlı Olma	2
Toplam		117

Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe öğretimi yeterliklerinde güçlü ve zayıf yönleri hakkında sorulan soruya “güçlü görülen durumlar (f=67)” ve “zayıf görülen durumlar (f=50)” şeklinde iki alt tema çerçevesinde görüş sundukları tespit edilmiştir. Bu alt temaların içeriklendirilişini aşağıdaki modelle somutlaştırmak mümkündür:



Şekil 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerinde Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Model.

Güçlü görülen durumlar olarak katılımcılar Türkçe öğretimi yeterliği ($f=24$), etkili dil kullanımı ($f=10$), mesleki beceri ($f=10$), alan bilgisi ($f=10$), okuma alışkanlığı ($f=4$), yenilikçi olma ($f=2$), araştırmacı kişilik ($f=2$), iletişim becerisi ($f=2$) şeklinde bazı olumlu yönlerini sıralamışlardır. Zayıf görülen durumlar olarak da mesleki tecrübe ($f=12$), Türkçe öğretimi yeterliği ($f=10$), alan bilgisi ($f=6$), okuma alışkanlığı ($f=6$), etkili dil kullanımı ($f=4$), dil bilgisi öğretimi ($f=3$), öz güven eksikliği ($f=3$), heyecanlı olma ($f=2$), yazılı anlatım ($f=2$), öz değerlendirme becerisi ($f=2$) şeklinde olumsuz veya yetersiz gördükleri yönlerini belirtmişlerdir.

(K1-DÜ): Henüz birinci sınıf öğrencisi olarak yolun başında olduğumu düşünüyorum. Belirli bir seviyeye ulaşabileceğimi düşünüyorum. Ama henüz o seviyenin çok aşağısındayım. Güçlü yönlerim bu mesleği yapabileceğimi ve kendimi geliştirebileceğimi düşünmem. Okuyacağım çok kitap, öğreneceğim çok konu var.

(K4-FÜ): Bu konuda kendimi geliştirilebilir seviyede buluyorum. Güçlü yönlerim: Türkçe dersinin önemi, milli bilinç konusunda ne kadar etkili olduğumu biliyorum. Bu sebeple gerekli eğitimi verme konusunda daha dikkatli ve başarılı olacağıma inanıyorum. Alan bilgisi ve mesleki bilgiye yeterince sahip olduğumu düşünüyorum. Zayıf yönlerim: Sahaya inme konusunda yeterince tecrübe yaşamadığımı düşünüyorum. Bu yönlerimin geliştirilebilir olduğunu düşünüyorum.

(E1-İÜ): Diksiyon vehitabet konusunda iyiyim, bu güçlü yönüm. Zayıf yönüm ise bilgimi yetersiz hissettiğimde heyecana kapılmam.

(E4-SİÜ): Bir Türkçe öğretmeni olarak telaffuzum, anlatımım ve materyal seçimim güzel olmasına karşın yazı yazmam kötü; bunu ne kadar düzeltmeye çalışsam da tam olarak kendimde yeterliliği görmemekteyim.

(K4-NEVÜ): Bu derse dair özellikle dil bilgisi konularında sorunlar yaşamaktayım. Dil bilgisi öğretiminde de sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum. Ancak özellikle edebi derslerde kendimi daha iyi hissetmekteyim. Bu dersin konuşma yeterliliğiyle ilişkisi de ortadayken biraz daha kendimi bu açıdan geliştirmem halinde bu işin üstesinden gelebileceğimi düşünmekteyim.

Araştırma kapsamında son olarak öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi yeterlikleri konusundaki güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretimi noktasında kendilerini güçlü ve yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte etkili dil kullanımlarını, alan bilgilerini, mesleki becerilerini, okuma alışkanlıklarını, araştırmacı ve yeniliklere uyum sağlayan kişiliklerini güçlü yönleri olarak sıralamışlardır. Bazı öğretmen adayları ise Türkçe öğretimi, alan bilgisi, mesleki tecrübe, yazılı anlatım, dil bilgisi öğretimi, okuma alışkanlığı, öz güven noktalarında kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Fırat Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği öz yeterlik algılarını belirlemek ve bu algıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme, mesleki-akademik gelişim alt boyutlarını içeren öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile ölçeğin tümüne ilişkin yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen alt boyutlar ve ölçeğin tümüne ilişkin görüşlerde kadın öğretmen adaylarının kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli buldukları belirlenmiştir. Farklı bölümlerin öğretmen adaylarına yönelik olmakla beraber kadınların lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu tespit eden benzer çalışmalar da mevcuttur (Özenoğlu Kiremit, 2006; Özdemir, 2008; Koçak Macun, Macun ve Safalı, 2019; Çevik, 2011; Akkuş, 2013). Bu bulgular mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir (Yeşilyurt, 2013; Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). Çalışmalar her ne kadar farklı bölümler üzerinde gerçekleştirilmiş olsa da cinsiyet değişkeninin öz yeterliğe ilişkin görüşleri farklılaştırabileceğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular bazı alt boyutlarda cinsiyete göre beklentilerin ve öz yeterlik algılarının değiştiğini, bu algıların bireysel inançları yönlendirici olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında mesleki-akademik gelişim alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının mesleki-akademik gelişim öz yeterliği konusunda kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik gerçekleştirilen bazı çalışmalarda da cinsiyete göre öz yeterlik inançlarında bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir (Ülper ve Bağcı, 2012; Çetinkaya, 2007; Lüle Mert, 2016; Lüle Mert, 2017; Yılmaz, 2010; Biçer ve Alan, 2017). Bununla birlikte farklı bölümlerin öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda da yine cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır (Tabancalı ve Çelik, 2013; Yenice, 2012; Baykara, 2011; Oğuz ve Topkaya, 2008; Dönmez ve Uslu, 2014; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Üstün ve Tekin, 2009; Yağcı ve Aksoy, 2015; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Aydemir, Duran, Kapıdere, Kaleci ve Aksoy, 2014; Ekinci, 2013; Akkuş, 2013). Bu sonuçlar hem kadın hem de erkek öğretmen adayları için bazı beceri alanlarındaki bireysel beklenti ve öz yeterlik inançlarının değişmediğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme, mesleki-akademik gelişim alt boyutları ile ölçeğin tümüne ilişkin yeterlik algı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani araştırmanın örnekleminde yer alan 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu alt boyutlar ve

ölçeğin tümüne ilişkin yeterlik algı düzeyleri birbirine benzemektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme yeterlikleri alt boyutunda sınıf düzeyinin 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları 4. sınıfta öğrenim görenlere göre ölçme ve değerlendirme bakımından kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmüştür. Doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik gerçekleştirilen bazı çalışmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı benzer bir biçimde tespit edilmiştir (Kırımlı, 2017; Lüle Mert, 2016; Lüle Mert, 2017; Biçer ve Alan, 2017). Yine farklı bölümlerin öğretmen adaylarına yönelik yapılan bazı çalışmalarda da sınıf düzeyine yönelik anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır (Yenice, 2012; Akkuş, 2013; Yağcı ve Aksoy, 2015; Ekinci, 2013). Bu çalışmalarda sınıf düzeyinin görüşler üzerinde farklılık yaratan bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte alan yazında sınıf düzeyine göre öz yeterlik algılarında farklılaşmaların olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Çalışkan Selçuk ve Özcan, 2010; Özenoğlu Kiremit, 2006; Baykara, 2011; Çevik, 2011; Dönmez ve Uslu, 2014; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). Bu sonuçlar yer yer mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada üniversite değişkeninin süreci bireyselleştirme ve yönlendirme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani bu alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde adı geçen üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algı düzeyleri birbirine benzer düzeydedir. Bununla birlikte mesleki-akademik gelişim alt boyutunda üniversite değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre Fırat Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları kendilerini Cumhuriyet Üniversitesi, Siirt Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yeterli bulmaktadır. Başka bir farklılaşma ise Erciyes Üniversitesi ile ‘İnönü Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi’ arasındadır. Bu bulguya göre Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları diğer iki üniversitede öğrenim görenlere göre kendilerini daha yetersiz bulmaktadırlar. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen benzer çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Özdemir (2008) tarafından yürütülen sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelendiği çalışmada öğrenim görülen üniversite değişkeninin öz yeterlik inancı üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Dönmez ve Uslu (2014) tarafından yürütülen araştırmada da inançların öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akkuş (2013) tarafından yürütülen çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde bazı alt boyutlarda Atatürk Üniversitesinde okuyanların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özenoğlu Kiremit (2006) tarafından yürütülen fen bilgisi öğretmeni adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının araştırıldığı bir çalışmada da öğrenim görülen üniversite değişkeninin 4. sınıflarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın nitel kısmında elde edilen veriler içerik analizi ile ele alınmış ve öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlikleri konusundaki görüşleri incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu etkili bir ana dili eğitimi için Türkçe öğretmenin tutum ve değerlerine yönelik görüş bildirmiştir. Bu kapsamda Türkçe öğretmenin standart Türkçe kullanımına dikkat etmesi, empati yeteneğinin gelişmiş olması ve iletişim becerisine sahip olması gerektiği üzerinde sıklıkla durmuştur. Kişisel ve mesleki gelişimi sağlaması açısından okuma alışkanlığı olan, zengin bir sözcük hazinesine sahip, Türkçeyi seven, öz güveni yüksek, insancıl, araştırmacı bir kişiliğe sahip olması noktasında görüş sunmuştur. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının çoğu, etkili bir ana dili eğitimi için mesleki beceri ve alan bilgisine de hâkim olunması gerektiğini dile getirmiştir. Bu noktada özellikle dil bilgisi öğretimi üzerinde durmuştur. Mesleki bilgi anlamında bir Türkçe öğretmenin özellikle dilin kuralına hâkim ve bunu dil bilgisi öğretimi yoluyla aktarabilen bir nitelik taşıması gerektiği düşünülmektedir. Bu niteliklere Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) kılavuzunda da yer verildiği görülmektedir.

Bu durum araştırmanın sonuçlarıyla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) kılavuzundaki yeterliklerin örtüştüğünü göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretimi için eğitim ortamları oluşturabilme konusunda kendisini yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Özellikle sınıf içinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ve dramalar yoluyla etkili ortamlar oluşturabileceğini belirtmiştir. Hatta çeşitli yerlere geziler düzenleyerek sınıf dışı etkinlikler yoluyla da etkili ortamlar oluşturabileceğini dile getirmiştir. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) tarafından yürütülen çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarını düzenleyebilme açısından kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arseven, Moroğlu ve Aldı (2015) tarafından yürütülen çalışmada da Türkçe ve Edebiyat bölümleri öğretmen adaylarının etkili eğitim ortamları oluşturmak için grup çalışması, beyin fırtınası tekniği, sınıftaki öğrenme ortamını düzenleme, problem çözme tekniği gibi unsurlardan yararlanacaklarını vurguladıkları görülmüştür. Öte yandan bazı öğretmen adayları eğitim ortamları oluşturma, planlama, yönetme gibi becerileri de içeren mesleki beceri açısından ve doğru yöntem-teknik seçimiyle materyal kullanımı bakımından kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktalarda özellikle deneyim eksikliği yaşadıkları dikkat çeken en önemli husustur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Türkçe öğretim sürecini öğrenci seviyesine göre düzenleyebilme bakımından da kendisini yeterli olarak kabul etmektedir. Bunun yanında bazı öğretmen adayları da mesleki deneyim açısından yetersiz olduğunu, henüz öğrenci seviyesine hitap etmede kendisini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bu öğretmen adayları mesleki deneyim kazandıracak uygulamaların kendilerine olan inançlarını arttıracaklarını düşünmektedir.

Yine Türkçe öğretmeni adayları dil becerilerinin geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında olumlu bir yeterlik algısına sahiptir. Özellikle dil becerilerinin geliştirilmesinde çağdaş bir eğitim anlayışından hareketle yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat veren uygulamalardan yararlanabileceklerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Maltepe (2011) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe öğretmeni adayları dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) tarafından yürütülen çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arseven, Moroğlu ve Aldı (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise benzer bir biçimde Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerinin geliştirilmesi için grup çalışması, kompozisyon, not alma tekniği, öğretim programı, metin değerlendirmesi, görsel kitaplar, hikâye dinletimi gibi çağdaş uygulamalara değindikleri tespit edilmiştir. Dil becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında gözlem, ödev, ara sınav, ürün odaklı değerlendirmeyi vurgulayan görüşler tespit edilmiştir. Bu durum bazı öğretmen adaylarının geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinden tam olarak çıkmadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme konusunda kendisini yeterli bulmaktadır. Özellikle günümüz okullarında bulunan akıllı tahta ve EBA kullanımına yönelik olarak teknolojiye faydalanabileceğini ifade etmiştir. Yine renkli kartonlardan yararlanarak ilgi çekici materyaller geliştirebileceğinden bahsetmiştir. Eyüp (2012) tarafından yürütülen Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin tespit edildiği araştırmada da öğretmen adaylarının bu konuda yüksek yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Dargut ve Çelik (2014) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiye yararlanmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Benzer olarak Altunkaya ve Başkan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına yönelik özellikle öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırması, birden çok duyuya hitap etmesi, motivasyonu artırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı öğretmen adayları teknolojik ürünlere hâkim olmadıklarını bu sebeple bu konuda yetersiz

olacaklarını belirtmişlerdir. Yine kendilerini yaratıcı bulmayan bazı öğretmen adayları materyal geliştirme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak bazı Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi, etkili dil kullanımı, alan bilgisi, mesleki beceri, okuma alışkanlığı, teknoloji kullanımı gibi konularda kendilerini yeterli ve güçlü buldukları; bazılarının ise Türkçe öğretimi, alan bilgisi, etkili dil kullanımı, dil bilgisi öğretimi, yazılı anlatım, öz güven, mesleki tecrübe, okuma alışkanlığı, öz değerlendirme becerisi, heyecanlı olma gibi noktalarda kendilerini yetersiz ve zayıf buldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını zaman zaman belirlemek ve bu yeterlik algılarını arttırmaya çalışmak oldukça önemli bir durumdur. Özellikle etkili bir dil kullanımı için kilit görevi üstlenen Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öz yeterlik algılarına sahip olarak mesleğe atılmaları dil öğretim çalışmalarının da kalitesini ve başarısını arttıracaktır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alan yazında Türkçe öğretmeni veya Türkçe öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin hem nicel hem de nitel boyutlarda az sayıda çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda çalışma sayısı artırılabilir. Örneğin benzer çalışmalar farklı üniversitelerde daha fazla sayıda Türkçe öğretmeni adayına ulaşarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Yine doğrudan Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliklerine yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Böylelikle çeşitli veri toplama araçları veya farklı çalışma gruplarıyla yapılan araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okumaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 348-359.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Altunkaya, H. & Başkan, A. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşleri. *Conference: I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu*, İzmir, 2044-2055.
- Arseven, A., Moroğlu, B. & Aldıg, E. (2015). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *IJOESS*, 6(21), 48-66.
- Aydemir, H., Duran, M., Kapıdere, M., Kaleci, D. & Aksoy, D. N. (2014). Selfefficacy of teacher candidates intended teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 161-166.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma-yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 8, 71-81.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. N. Bekleyen (Ed.) *Dil öğretimi (1. basım, ss. 4-20)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Biçer, N. & Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Creswell, J. W. (2017), *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çeviren: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. & Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Çocuk, H. E., Alıcı, D. & Çakır, Ö. (2015). Türkçe öğretmenliği özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 1-18.
- Dargut, T. & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dönmez, C. & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 460-481.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 8(3), 189-196. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4582>
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 77-87.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumu. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 8(8), 1475-1488.
- Gray, C., Pascoe, R. & Wright, P. (2018). I felt that I could be whatever I wanted: pre-service drama teachers' prior experiences and beliefs about teaching drama. *International Journal of Education & The Arts*, 19(10), 1-35.

- İskender, H., Yiğit, F. & Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 305-317.
- Juuti, K., Christophersen, K. A., Elstad, E. & Turmo, A. (2018). Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 28(2), 422-437.
- Kabaran, H., Altıntaş, S. & Göçen Kabaran, G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKUAD JETPR Eğitim Kuram ve Uygulanma Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Kavrayıcı, C. & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kırımlı, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölüm ve meslekleriyle ilgili tutum ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma (KTÜ örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1630-1655.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2015). Öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik kaynaklarına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 10(11), 1037-1060.
- Koçak Macun, B., Macun, B. & Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Lüle Mert, E. (2016). An assessment on self-efficacy of candidate Turkish and primary school teachers for teaching profession. *Eurasian Journal of Educational Research*, (65), 55-70.
- Lüle Mert, E. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 125-134.
- Maltepe, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1868-1877.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESL_EYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Moran, M. T. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construc. *Teaching and Teacher Education*, (17), 783-805.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (14), 1-20. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868303.pdf>
- Onan, B. (2017). *Dil eğitimi temel kavramları*. Nobel Akademi Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and eresearch: cleaningup a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.), Pegem Akademi.
- Roberts, T. G., Harlin, J. F. & Briers, G. E. (2007). The relationship between teaching efficacy and personality type of cooperating teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(4), 55-66.
- Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şenol, F.B. & Ergün, M. (2015). The comparison of teacher self efficacy beliefs between pre-service preschool teachers and preschool teachers. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Takıl, N. B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlikleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 32-43.
- Ucar, H. & Yazıcı Bozkaya, M. (2016). Pre-service teachers self-efficacy beliefs, goal orientations and participations an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-Tojde*, 17(2), 15-29.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 7(2), 1115-1135.
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik az yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 89-104.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yokuş, E., Cücük, E., Başaran, M. & Yıldırım, İ. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlikleri ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 12(32), 147-161. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12564>
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 137-148.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 82-91.