International Online Journal of Educational Sciences, 2015, 7 (3), 260 - 276

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

Pre-Service Turkish Language Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Specific Areas of Proficiency

Mehmet Kurudayıoğlu[1], Fatih Kana[2]

[1] *Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education,Turkey* [2] *Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education,Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 08.05.2015
Received in revised form 01.07.2015
Accepted 15.07.2015
Available online 30.07.2015

ABSTRACT

This research aims to determine the specific areas of proficiency in pre-service Turkish language teachers studying in Turkish universities. The sample in this study was 244 fourth-year Turkish pre-service teachers studying in Turkish language education departments in various universities in Turkey in spring of the academic year 2011–2012. The research employed a descriptive correlational model. A specific area proficiency questionnaire developed for this study was given to the pre-service teachers, and the obtained data were analyzed with the SPSS 20 software package. Frequency, mean, standard deviation, t-test, the Kruskal-Wallis test, the Mann-Whitney U test, and multiple linear regression analysis were used to determine if a statistically significant difference existed between pre-service Turkish language teachers' specific areas of proficiency according to their high school graduation ranking, university, and gender. According to data obtained from data analysis, pre-service Turkish language teachers saw themselves as having sufficient skills in the specific areas of proficiency related to Turkish language teaching. No statistically significant relationships were found between the pre-service teachers' perceptions of their specific areas of proficiency and their gender, graduation ranking, majors, grade point average, or education type.

© 2015 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Turkish language teacher, specific area proficiency, proficiency.

Extended Abstract

Introduction

There are two important elements in training qualified teachers as to be student and program. To increase the quality of students, high-quality teachers and programs are needed. Teacher education involves both pre-service and in-service training. The teaching profession has been changing nationally and internationally since the 1960s. To respond to the changing needs of the 21st century, there is a need for teachers to be strong thinkers and to be able to adapt to change. In the 21st-century, teaching students should be open-minded, creative individuals with scientific thinking skills, the willingness to question events, the ability to develop solutions by determining the problems, effective decision-making ability, ability to acquire knowledge, and self-confidence, rather than individuals who tend to learn by memorization. Development of technology through the informatics is enhanced at school as well as in the internet and other media tools. Therefore, to help teachers advance in their profession while keeping up with technology, the concept of life-long education was proposed to ensure individuals' skill and information development. For the Ministry of Education to cultivate qualified teachers, it is necessary to determine teachers' proficiency levels and use these data to improve in-service training. In addition, at the beginning of the task in the faculty of education the teachers should be trained. Qualifications for teaching include both

[1] *Corresponding author's address: Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu, Turkey.*
Telephone: ***+90 374 254 1000 / 1625(dahili)***
Fax: +90 374 253 46 41
e-mail: mkurudayi@hotmail.com.
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.009

© 2015 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

general and specific competencies. The Ministry of Education defines general competence in the teaching profession as "the general knowledge, skills, and attitudes needed to perform in the teaching profession effectively and efficiently." Furthermore, it defines specific areas of competency as "knowledge, skills, and attitudes required in a specific area to perform effectively and efficiently." To improve society, teachers must be qualified. The Ministry of Education carried out a study to determine the general proficiency for the individual areas of teachers' proficiency. The Ministry of Education (2006) identified 6 general proficiencies, 31 sub-proficiencies, and 233 performance indicators for teachers. These six proficiency areas are as follows: 1) personal and professional values—professional development, 2) student recognition, 3) learning and teaching process, 4) learning and development of monitoring and evaluation, 5) family-school and community relations, and 6) program and content knowledge. Turkish Language Education Special Areas of proficiency comprise 5 proficiency areas and 25 proficiencies related to these areas. Each of these proficiencies' performance indicators has leveled A1, A2, and A3.

Method

The aim of this research is to determine the specific area proficiencies of pre-service Turkish language teachers studying at universities in Turkey. The sample in this study includes 244 fourth-year Turkish pre-service teachers studying in Turkish language education departments at various universities in Turkey in spring of the academic year2011–2012. A descriptive correlational model was used for this research. A typical case sampling with a non-random sampling method was used. Of the sample, 12.7% of the pre-service Turkish language teachers who participated in the research were from Mustafa Kemal University, 26.6% were from Nigde University, 13.5% from Cumhuriyet University, 18.4% from Abant İzzet Baysal University, 10.2% from Afyon Kocatepe University, and 18.4% from Çanakkale Onsekiz Mart University. Of the participants, 46.3% were females and 53.7% were males. In this research, a questionnaire comprising 24 items was adopted with a five-point Likert scale. Frequency, mean, standard deviation, t-test, and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. The Kruskal-Wallis and Mann Whitney U tests were used when fewer than two variables with normal distribution were available.

Result

No statistically significant relationships were found between pre-service Turkish language teachers' perceptions of their Turkish teaching-specific areas of proficiency and gender, majors, teaching types, departments between graduations. This may be caused from faculty members and the physical conditions of the faculty. The participants considered themselves to have adequate skills in the Turkish teaching process planning and in editing, language skills, language development, monitoring and evaluation; and in working with schools and families and collaborating with the community. They also considered their skills adequate for providing relevant professional development, planning appropriately, creating appropriate learning environments for Turkish language teaching, using appropriate materials, understanding the Turkish education process, and using technological resources to teach Turkish.

A relationship was found between teacher competence and the individual training for the favor of the society. It is envisaged that in the 21st century individuals who can be brought together through complex parts are able to choose the required information, intuition. Accordingly, they can also improve empathy and understanding, social, cultural and political identity which is needed. Based on this requirement, the following question arises: What type of teacher is more prompted according to society? To answer this question, teacher qualifications should be determined to clarify the role the society gives to teachers. The quality of both students and society depends on the quality of the teachers. Indeed, international examinations, such as PISA and PIRLS have allowed analysis of Turkey's weaknesses. Improving students' language using effectively will improve success in their courses.

Therefore, teachers must have competence in language skills and develop effective application of language. It would be helpful for teachers to look to public figures who effectively use language for both developing their own language competence and that of their students.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleriyle İlgili Özyeterlik Algıları

Mehmet Kurudayıoğlu[1], Fatih Kana[2]

[1] Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye [2] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Article History:
Received 08.05.2015
Received in revised form 01.07.2015
Accepted 15.07.2015
Available online 30.07.2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili özyeterlik algılarını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'nin değişik üniversitelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören dördüncü sınıf 244 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel türde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen özel alan yeterlilik anket formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleriyle üniversite, cinsiyet, ortaöğretim mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak farkın olup olmadığını incelemek amacıyla frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri bakımından kendilerini yeterli olarak görmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşleriyle cinsiyetleri, mezuniyetleri, mezuniyet bölümleri, not ortalamaları ve öğretim şekilleri arasından istatistiksel olarak ilişki bulunamamıştır.

© 2015 IOJES. Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Kelimeler:
Türkçe öğretmeni, özel alan yeterlikleri, yeterlik.

Giriş

Eğitim, kendini sürekli yenileyen açık bir sistem olmakla birlikte eğitimin en temel ögeleri öğretmen, öğrenci ve program olarak görülmektedir (Sönmez, 2008). Nitelikli öğrencilere sahip olabilmek için nitelikli öğretmene ve nitelikli öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır (İlhan, 2004). Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek içinse hizmet öncesi ve hizmetiçi faaliyetlere önem verilmesi gerekmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleği Türkiye'de ve dünyada gelişim ve dönüşüm içerisindedir. Teknolojinin ilerlemesiyle beraber davranışçı eğitim anlayışıyla ilgili özel alan yeterliklerinden, teknolojik pedagojik alan bilgisine doğru bir davranış değişikliği yaşandığı gözlemlenmektedir (TED, 2009).

21. yüzyılda dünya ülkeleri, teknolojinin hızla ilerlemesiyle dünyada daha iyi, daha etkili hale gelebilmek amacıyla; sorgulayan, eleştiren, düşünebilen, değişen dünyaya hızlı bir şekilde adapte olabilen nitelikli insan gücünün yetişmesine önem vermeye başlamışlardır (Helvacı, 2007). Nitelik insan düzeyi yetiştirebilmek içinse bilgiyi bilen ve uygulayabilen bireylere ve bu bireylere rehber olabilecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Celep, 2005; Temizyürek, 2008). Öğretmenlik mesleğiyle, nitelikli birey yetiştirmek arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Çağın gereklerine uygun nitelikli öğrenciler yetiştirebilmek içinse donanımlı öğretmenler yetiştirmek, eğitimin en önemli görevidir (Gelen ve Özer, 2008). 21. yüzyıl öğretmeni düşünme gücü yüksek, değişim ve gelişime açık olmalı (Tutkun ve Aksoyalp, 2010), bu yüzyılda yetişen öğrenciler Türkçe öğretim programında yer alan temel beceriler olan eleştirel düşünen, yaratıcı düşünen, doğru kararlar verebilen, yüksek derecede araştırma ve sorgulama becerisine sahip bireyler olmalıdır.

Teknolojinin gelişimiyle bilgiye erişim sadece okullarda değil, internetin ve diğer medya araçlarının olduğu her yerde gelişmektedir. Bundan dolayı bireyin hayatını yaşam boyu devam ettirebilmesi ve teknolojinin gerisinde kalmaması için yaşam boyu eğitim kavramı ortaya atılmış, bireylerin bilgiyle beraber

[2] Sorumlu Yazarın Adresi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, Türkiye.
Telephone: +90 374 254 1000 / 1625 (dahili)
Fax: +90 374 253 46 41
e-mail: mkurudayi@hotmail.com.

beceri düzeylerinin gelişmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu düzeyin gelişebilmesi amacıyla öğretmenlerin öncelikle hizmet öncesi süreçte birtakım yeterlikler kazanmaları gerekmektedir (Gordon, 2010). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 1739 sayılı madde incelendiğinde öğretmenliğin, uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde uzman olabilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik etkili bir hazırlık aşaması yaşayabilmeleri için özel alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekmektedir (Demirel, 1999; Göçer, 2014; Şahin, 2008). Öğretmenlerin niteliği ve bu alanlardaki yeterliğinin öğretimin başarıya ulaşmasında kilit bir rolü bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1998). Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri öğrencinin başarısını ve davranışını etkileyen yetenekler olarak ifade edilebilir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2007).

Millî eğitimde nitelikli öğretmenlere sahip olabilmek için öncelikle öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin bilinmesi ve bu veriler doğrultusunda görev başındaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle, öğretmen adaylarının ise eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Avrupa Parlamentosu, öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için öğretmenlik mesleğinin önemine şu şekilde değinmiştir:

> *Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (*Avrupa Parlemantosu, 2008; akt. TED, 2009).

Öğretmenliğe ait yeterlikler, hem genel yeterlikleri hem de özel alan yeterliklerini kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008: viii) öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlarken; özel alan yeterliklerini ise "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri konusunda araştırmacılar tarafından birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısında önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür (Akkuzu ve Akçay, 2012; Akay ve Boz, 2011; Büyükkaragöz ve Sünbül, 1996; Çubukcu, 2010; Darling-Hammond, 2000; Gelen ve Özer, 2008; Goe ve Stickler, 2008; Karacaoğlu, 2008; Küçükoğlu ve Kaya, 2009; Numanoğlu ve Bayır, 2009; Rockoff, 2003; Öksüzoğlu, 2009; Passos, 2009; Taşgın ve Sönmez, 2013; Yasa, 2012; Yenice, 2012; Yeşilyurt, 2012). Bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikleri, özel alan yeterlikleri ve özyeterlikleri, çeşitli yönleriyle incelenmiştir (Akpınar, Turan ve Tekataş, 2004; Bhargava ve Pathy, 2011; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; Köksal, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bölceoğlu, 2008). Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir." maddesi yer almaktadır. Bu maddeden yola çıkarak MEB, 2006'da öğretmen yeterliklerini, 2008'de ise özel alan yeterliklerini belirlemiştir.

Dünya Bankası (2005), öğretmen yeterliklerini üç boyut etrafında ele almıştır. Birinci boyut öğretmenliğin mesleki niteliğinin geliştirilmesi, ikinci boyut öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterliklerin geliştirilmesi, üçüncü boyut ise çalışma ortamı ile ilgili yeterliklerin geliştirilmesidir. Dünya Bankası, öğretmenlik yeterlikleriyle ilgili bu şekilde bir alanyazın oluşturulabileceğini ifade etmektedir (akt. TED, 2009). Son yıllarda Avrupa Birliği ülkeleri de öğretmen yeterliklerine önem vermeye başlamış ve bu amaçla öğretmen yeterliklerini belirlemişlerdir. Martinet, Raymond ve Gauthier (2001) tarafından geliştirilen çekirdek mesleki yeterlik modeli, üç ana boyut içerisinde, üç farklı seviyeye göre on iki maddeden oluşan öğretmen mesleki yeterlik modellerinden birisidir. Bu modelde 1. seviyede öğretmenlerin mesleğe başlangıç eğitimini, 2. seviyede öğretmenlerin meslekteki uygulamalarını, 3. seviyede ise öğretmenlerin mesleki yöndeki profesyonel gelişimi ifade edilmektedir. Avusturalya Ulusal Eğitim Birliği (2004) öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, mesleki uygulamaları bakımından ele alan ve ilişkilerini gösteren bir model tasarlamıştır. Avrupa ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleyen Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Komisyonu'nun (2004) öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçütleri anahtar, temel ve özel yeterlikler olmak üzere üç parçaya ayrılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken anahtar yeterlikler; iletişim, sosyal işgücü, kültür, dil ve mesleki değerlerdir. Temel yeterlikleri; yönetme, öğretme,

pedagojik düşünme, bilişsel yaratıcılık, psikolojik değerlendirme, rehberlik ve kişisel gelişim özellikleridir. Özel yeterlikleri ise alan bilgisi ve araştırma yapmadır (akt., Şahin, 2010).

Yeterlik, bir bireyin uzman olduğu alanda istenilen seviye ulaşması olarak ifade edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005: 2174). Öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve öğrenmesine ilişkin sahip oldukları bireysel yeterliklere dair inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları etkileri konusundaki inançların bileşimi olarak ifade edilmektedir (Celep, 2000: 66). Bandura (1997) sosyal öğrenme kuramında özellikle özyeterlik üzerinde durmakta ve özyeterliği, bir işi başarabilmek için kendi yargısıyla organizasyon yapma yeteneği olarak ifade etmektedir. Özyeterlik, bireyin başarabileceğine olan inancıdır. Bandura (1997) özyeterliğin inanç kaynaklarını bireylerin doğrudan elde ettiği deneyimler, günlük yaşamdan model olan bireylerden elde edilen dolaylı yaşantılar, bireyin ikna kabiliyeti, bireylerin duygusal ve fiziksel durumları olmak üzere dört başlık etrafında ele almaktadır. Özyeterliği arttırmanın en iyi yolu doğrudan deneyim kazanmaktadır. Başarılı olma durumu kişinin özyeterliğini en yüksek seviyeye çıkarırken, başarısızlık durumunda tam tersi bir durum yaşanır. Dolaylı yaşantılarda, bireyin model aldığı kişinin başarılı ya da başarısız olması bireyin özyeterlik inancını etkiler. Sözel olarak ikna edilebilen kişinin özyeterliği istenilen seviyeye getirilebilir. Duygular özyeterlik inancının güçlü ve zayıf olmasında etkilidir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerde bu dört durumdan etkilenirken, en fazla yaşanılan deneyimler bu meslek grubundaki kişilerin özyeterliklerini arttırır veya azaltır. Özyeterlik, bireyin davranışları üzerinde direkt olarak etkilidir (Bandura, 2012). Özyeterlik, başarı üzerinde etkili olmasına rağmen bilgi ve becerisi eksik bireylerde özyeterliğin beklenildiği kadar etkisi olamaz (Shunk ve Pajares, 2002).

Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ve Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Toplumun gelişip yenilenmesinde önemli bir pay sahibi olan öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım yeterlikleri bulunmaktadır. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili MEB bir çalışma yapmış, öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerini belirlemiştir. MEB, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmanın amacını da aşağıdaki gibi ifade etmektedir (MEB, 2006):

> *"Öğretmen Yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin "öğrenmeyi öğrenmesi" için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır."*

Öğretmen yeterliklerini kendi hedeflerine ulaşmada önemli bir amaç olarak gören MEB, işbirliği ve bilgi paylaşımının etkisini arttırmak, öğretmenlerin niteliğini tespit edecek bir sitem kurmak, toplumsal beklentileri karşılamak, öğretmenliği profesyonel bir meslek haline getirmek, öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlamak amacıyla bu yeterlikleri belirlediğini ifade etmiştir. Bu yeterlikler, devletin öğretmen yetiştirme politikasıyla doğruda ilişkili olmakla birlikte; hizmetiçi eğitim, öğretmen seçimi, performans değerlendirme, öğretmenlerin kendisini tanıma ve kariyer planlamaları açısından önemli bir yere sahiptir. Bu amaçla MEB (2006), öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili öncelikle altı yeterlik alanı belirlemiştir. Bu altı yeterlik alanı içerisine 31 adet yeterlik alanlarıyla ilgili alt yeterlikler bulunmaktadır. Yeterlik ve alt yeterlik alanlarıyla ilgili olarak 233 performans göstergesi yer almaktadır. Yeterlik alanlarından ilki kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim yeterlik alanıdır. Bu yeterlik alanlarının ikincisi öğrenciyi tanıma, üçüncüsü öğrenme ve öğretme süreci, dördüncüsü öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; beşincisi okul-aile ve toplum ilişkileri, altıncısı ise program ve içerik bilgisidir.

Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayıyla 04.06.2008 tarihinde yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2008). Özel alan yeterlikleri, her alan özgü olarak öğretmenlerin gelişim hedeflerine uygun olarak belirlenen hedefler olarak

tanımlanmaktadır. Özel alan yeterliklerinde her bir performans düzeyi için A1, A2, A3 olmak üzere üç adet performans göstergesi belirlenmiştir. A1 düzeyinde öğretmenin öğretim programına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin farkındalık, tutum, beceri ve bilgilerini ifade eden performans göstergeleri yer almaktadır. A2 düzeyinde A1 düzeyindeki performans göstergeleriyle beraber öğretmenin süreç içerisinde elde ettiği mesleki deneyimlerle öğrencilerin dersle ilgili ilgi ve ihtiyaçlarını ifade eden performans göstergeleri yer almaktadır. A3 düzeyinde ise öğretmen A2 düzeyinde elde ettiği kazanımları farklı ortamlara uygun olarak geliştirmesi beklenmektedir (MEB, 2008).

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri beş yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu beş yeterlik alanının altında 25 adet alt yeterlik alanı bulunmaktadır. Öğretmen yeterliklerinde olduğu gibi Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri de A1, A2 ve A3 olarak aşamalandırılmıştır. Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri içerisinde öncelikle öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanı yer almaktadır. İkinci yeterlik alanı ise Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirme, üçüncü yeterlik alanı ise gelişen dil beceriyle ilgili gelişimi izleme aşaması yer almaktadır. Türkçe öğretmenliği için mesleki gelişim sağlama dördüncü aşamayı oluştururken, programın üç önemli ögesi olan okul, toplum ve aile arasında işbirliği sağlama beşinci yeterlik alanı olarak yer almaktadır (MEB, 2008).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının MEB'in geliştirdiği Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili özyeterlik algılarını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili özyeterlik algılarını tespit edebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte olup biten ya da şu an var olan bir durumu betimlemeyi esas alır. Bu modelde araştırılan konu tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki değişimi belirlemeyi sağlar (Karasar, 2011: 77-81). Araştırmada bu model, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili özyeterlik algılarıyla farklı değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören son sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 6 farklı üniversitede öğrenim gören 244 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi modeli kullanılmıştır. Bu örnekleme modelinde evrende çok miktarda yer alan tipik bir durum belirlenerek bilgi toplanılması sağlanır (Büyüköztürk vd., 2012: 91). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının geneli hakkında önemli fikirler vereceğine inanılan şehirlerde yer alan ve aşağıdaki tabloda gösterilen üniversitelerin ilgili bölümlerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının demografik bilgileri şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya katılan örneklem grubunun yer aldığı üniversiteler

Üniversite Adı	f	%
Mustafa Kemal Üniversitesi	31	12,7
Niğde Üniversitesi	65	26,6
Cumhuriyet Üniversitesi	33	13,5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	45	18,4
Afyon Kocatepe Üniversitesi	25	10,2
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	45	18,4
Toplam	244	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının %12,7'sinin Mustafa Kemal, 26,6'sının Niğde, %13,5'inin Cumhuriyet, %18,4'ünün Abant İzzet Baysal, %10,2'sinin Afyon Kocatepe, %18,4'ünün Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde öğrenim gördüğü görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	113	46,3
Erkek	131	53,7
Toplam	244	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 46,3'ünün kadın, % 53,7'sinin erkektir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının mezuniyet alanları

Mezuniyet	f	%
Genel lise	133	54,5
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	17,6
Anadolu Lisesi	34	13,9
Anadolu Öğretmen Lisesi	34	13,9
Toplam	244	100,0

Tablo 3'te araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının orta öğretimden mezun oldukları alanlar verilmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının % 54,5'inin genel lise, % 17,6'sının Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, %13,9'unun Anadolu Lisesi, %13,9'unun da Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının mezuniyet bölümleri

Mezuniyet Bölümleri	f	%
Sosyal Bilimler	76	31,1
Eşit Ağırlık	168	68,9
Toplam	244	100,0

Tablo 4'teki elde veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının % 31,1'inin sosyal bilimler, % 68,9'unun eşit ağırlık bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim şekilleri

Öğretim Şekli	f	%
Normal Öğretim	170	69,7
İkinci Öğretim	74	30,3
Toplam	244	100,0

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 69,7'sinin normal öğretim, % 30,3'ünün ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının not ortalamaları

Not Ortalaması	f	%
2,01-2,50	45	18,4
2,51-3,00	117	48,0
3,01-3,50	67	27,5
3,51-4,00	15	6,1
Toplam	244	100,0

Tablo 6'da araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının genel başarı durumlarını gösteren not ortalamalarına ait bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının % 18,4'ünün 2,01-2,50; % 48'inin 2,51-3,00; % 27,5'inin 3,01-3,50; % 6,1'inin 3,51-4,00 arası not ortalamasına sahip olduğu görülecektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören son sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının MEB'in (2008) geliştirdiği Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilgili özyeterlik algılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen 24 maddeden oluşan beş dereceli (Tamamen yetersiz, yetersiz, kararsızım, yeterli, tamamen yeterli) bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada anket formu hazırlanırken MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri göz önünde bulundurulmuştur. Anket formunda (1) Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (2) okul, aile ve toplumla işbirliği yapma, (3) dil gelişimini izleme ve değerlendirme; (4) dil becerilerini geliştirme ve (5) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Hazırlanan anket formu iki farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde anket maddeleri yer almaktadır.

Anket formunu hazırlama aşamasında öncelikle araştırma problemi oluşturulmuştur. Araştırma problemi doğrultusunda anket maddeleri yazılmıştır. Anket formunun geçerliğini sağlamak amacıyla alanında uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrası son hali verilen anket formu Türkiye'nin farklı şehirlerinde öğrenim gören dördüncü sınıf 244 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Hazırlanan anket formuna uygulama sonrası faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin testinin sonucunun 0.941>0.5 olması verilerin homojen olduğunu göstermektedir. Barlett Küresellik testinde p değerinin 0.00<0.05 olması kullanılan değişkenlerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Anket formunun güvenirlik değeri olan Cronbach Alfa katsayısı 0.951 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer hazırlanan anket formunun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2011-2012 eğitim öğretim yılında örneklem grubunda yer alan Türkçe Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarında öğrenim gören 244 Türkçe öğretmeni adayından toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada ikiden fazla değişkenin olduğu ve normal dağılımın sağlanamadığı verilerde Kruskal Wallis, Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının anket formuna vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesinde (5–1)/5=0.80 aralığı kullanılmıştır. Buna göre 0.00–0.80 tamamen yetersiz, 0.81–1.60 yetersiz, 1.61–2.40 kararsızım, 2.41– 3.20 yeterli, 3.21–4.00 tamamen yeterli değer aralığı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir. Araştırmada öncelikle betimsel istatistiklere dayalı veriler analiz edilmiştir.

Tablo 7. Veri toplama aracında yer alan boyutlara ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Puan Aralığı	ss
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	244	2,54	Yeterli	0,85
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	244	2,44	Yeterli	0,77
Dil becerilerini geliştirme	244	2,46	Yeterli	0,74
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	244	2,45	Yeterli	0,91
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	244	2,51	Yeterli	0,72

Tablo 7'deki istatikî veriler incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme ($\bar{X}$= 2,54); dil gelişimini izleme ve değerlendirme ($\bar{X}$= 2,44); dil becerilerini geliştirme ($\bar{X}$= 2,46); Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama ($\bar{X}$= 2,45) ve okul, aile ve toplumla işbirliği yapma ($\bar{X}$= 2,51) boyutlarında kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik boyutlarıyla ilgili görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	*t*	p
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	Kadın	113	2,54	0,81	242	0.02	0.98
	Erkek	131	2,54	0,89			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Kadın	113	2,43	0,77	242	.18	0.85
	Erkek	131	2,45	0,78			
Dil becerilerini geliştirme	Kadın	113	2,43	0,72	242	0.53	0.59
	Erkek	131	2,48	0,76			
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	Kadın	113	2,37	0,84	242	1.32	0.18
	Erkek	131	2,52	0,95			
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	Kadın	113	2,53	0,78	242	.45	0.65
	Erkek	131	2,49	0,66			

Tablo 8'deki veriler analiz edildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (t(242)=0,98; p>0,05);; p>0,05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (t(242)=0,85; p>0,05); dil becerilerini geliştirme (t(242)=0,59; Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (t(242)=0,18; p>0,05) ve okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (t(242)=0,65; p>0,05) boyutlarıyla ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik boyutlarıyla ilgili görüşlerinin mezuniyet bölümüne göre t-testi sonuçları

Boyut	Mezuniyet Bölümü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	Sosyal Bilimler	76	2,46	0,85	242	0.97	0.33
	Eşit Ağırlık	168	2,57	0,85			
Dil becerilerini geliştirme	Sosyal Bilimler	76	2,37	0,78	242	1.23	0.21
	Eşit Ağırlık	168	2,50	0,72			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Sosyal Bilimler	76	2,32	0,79	242	1.65	0.09
	Eşit Ağırlık	168	2,50	0,76			
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	Sosyal Bilimler	76	2,42	0,75	242	1.31	0.19
	Eşit Ağırlık	168	2,55	0,70			
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	Sosyal Bilimler	76	2,32	0,92	242	1.59	0.11
	Eşit Ağırlık	168	2,51	0,89			

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (t(242)=0,33; p>0,05); dil becerilerini geliştirme (t(242)=0.21; p>0,05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (t(242)=0.09; p>0,05); okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (t(242)=0.19; p>0,05); ve Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (t(242)=0.11; p>0,05) boyutlarıyla ilgili ifadeleriyle liseden mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir sonucun çıkmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik boyutlarıyla ilgili görüşlerinin öğretim şekline göre t-testi sonuçları

Boyut	Öğretim Şekli	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	Normal öğretim	170	2,52	0,85	242	0.37	0.70
	İkinci öğretim	74	2,57	0,87			
Dil becerilerini geliştirme	Normal öğretim	170	2,48	0,75	242	0.74	0.46
	İkinci öğretim	74	2,41	0,71			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Normal öğretim	170	2,46	0,76	242	0.65	0.51
	İkinci öğretim	74	2,39	0,80			
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	Normal öğretim	170	2,55	0,70	242	1.36	0.17
	İkinci öğretim	74	2,42	0,73			
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	Normal öğretim	170	2,45	0,89	242	0.03	0.97
	İkinci öğretim	74	2,45	0,95			

Tablo 10'da görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (t(242)=0,70; p>0,05); dil becerilerini geliştirme (t(242)=0,46; p>0,05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (t(242)=0.51; p>0,05); okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (t(242)=0.17; p>0,05); ve Türkçe

alanında mesleki gelişim sağlama (t(242)=0.97; p>0,05) boyutlarıyla ilgili elde edilen verilerle öğrenim şekilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır

Tablo 11. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik boyutlarıyla ilgili görüşlerinin mezuniyetlerine göre kruskal-wallis testi sonuçları

Boyutlar	Okutulan Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	118,04	3	1.283	0.73
	Genel Lise	133	119,32			
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	129,37			
	Anadolu Lisesi	34	130,69			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	114,10	3	.626	0.89
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	121,24			
	Genel Lise	133	123,99			
	Anadolu Lisesi	34	124,49			
Dil becerilerini geliştirme	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	114,31	3	3.865	0.27
	Genel Lise	133	117,80			
	Anadolu Lisesi	34	126,79			
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	140,12			
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	114,49	3	1.074	0.78
	Anadolu Lisesi	34	121,54			
	Genel Lise	133	122,09			
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	130,87			
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	Genel Lise	133	119,23	3	1.583	0.66
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	43	119,78			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	34	125,79			
	Anadolu Lisesi	34	135,43			

Tablo 11'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (x^2(3) = 0.73; p>0,05); dil becerilerini geliştirme (x^2(3)=0.27; p>0,05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (x^2(3)=0.89; p>0,05); okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (x^2(3)=0.66; p>0,05); Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (x^2(3)=0.78; p>0,05) boyutlarında yer alan görüşleriyle mezun oldukları lise türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 12. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşlerinin not ortalamalarına göre kruskal-wallis testi sonuçları

Boyutlar	Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	2,01-2,50	45	118,07	3	1.790	.617
	2,51-3,00	117	128,45			
	3,01-3,50	67	117,93			
	3,51-4,00	15	109,83			
Dil becerilerini geliştirme	2,01-2,50	45	100,08	3	6.222	.101
	2,51-3,00	117	125,27			
	3,01-3,50	67	132,98			
	3,51-4,00	15	121,37			
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	2,01-2,50	45	111,99	3	1.813	.612
	2,51-3,00	117	121,94			
	3,01-3,50	67	128,09			
	3,51-4,00	15	133,43			
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	2,01-2,50	45	119,09	3	1.009	.799
	2,51-3,00	117	119,63			
	3,01-3,50	67	129,70			
	3,51-4,00	15	122,97			
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	2,01-2,50	45	101,37	3	5.634	.131
	2,51-3,00	117	124,47			
	3,01-3,50	67	132,63			
	3,51-4,00	15	125,27			

Tablo 12'den elde edilen bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (x^2(3) = 617; p>0,05); dil becerilerini geliştirme (x^2(3)=0.101; p>0,05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (x^2(3) = 0.612; p>0,05); okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (x^2(3)=0.799; p>0,05); Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (x^2(3)=0.131; p>0,05) boyutlarıyla ilgili yeterlik algılarıyla not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 13. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşlerinin not ortalamalarına göre kruskal-wallis testi sonuçları

Boyutlar	Üniversiteler	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Farklılık
Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme	Mustafa Kemal Ü.	31	157,42	5	17.60	0.00	A-B
	Niğde Ü.	65	112,92				A-C
	Cumhuriyet Ü.	33	116,79				A-E
	Abant İzzet Baysal Ü.	45	140,78				A-F
	Afyon Kocatepe Ü.	25	122,84				D-F
	Çanakkale 18 Mart Ü.	45	98,00				
Dil becerilerini geliştirme	Mustafa Kemal Ü.	31	163,03	5	20,37	0.00	A-B
	Niğde Ü.	65	132,99				A-C
	Cumhuriyet Ü.	33	113,71				A-E
	Abant İzzet Baysal Ü.	45	121,76				A-F
	Afyon Kocatepe Ü.	25	108,58				D-F
	Çanakkale 18 Mart Ü.	45	94,34				
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Mustafa Kemal Ü.	31	158,42	5	11.49	0.04	A-B
	Niğde Ü.	65	117,68				A-C
	Cumhuriyet Ü.	33	132,26				A-E
	Abant İzzet Baysal Ü.	45	116,06				A-F
	Afyon Kocatepe Ü.	25	110,98				D-F
	Çanakkale 18 Mart Ü.	45	110,41				
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	Mustafa Kemal Ü.	31	151,39	5	10,42	0.06	
	Niğde Ü.	65	114,11				
	Cumhuriyet Ü.	33	133,38				
	Abant İzzet Baysal Ü.	45	129,37				
	Afyon Kocatepe Ü.	25	108,06				
	Çanakkale 18 Mart Ü.	45	107,90				
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	Mustafa Kemal Ü.	31	154,15	5	13,33	0.02	A-B
	Niğde Ü.	65	119,57				A-C
	Cumhuriyet Ü.	33	125,15				A-E
	Abant İzzet Baysal Ü.	45	133,83				A-F
	Afyon Kocatepe Ü.	25	103,72				D-F
	Çanakkale 18 Mart Ü.	45	102,09				

Not: A= Mustafa Kemal Ü.; B=Niğde Ü.; C=Cumhuriyet Ü.; D=Abant İzzet Baysal Ü.; E=Afyon Kocatepe Ü.; F=Çanakkale 18 Mart

Tablo 13'te yer alan bulgularda görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ilgili görüşlerinin alındığı Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (x^2(5) = 0.00; p<0,05); dil becerilerini geliştirme (x^2(5)=0.00; p<0.05); dil gelişimini izleme ve değerlendirme (x^2(5) = 0.04; p<0,05); Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (x^2(5)=0.02; p<0,05) boyutlarıyla öğrenim gördükleri üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ilgili görüşlerinin alındığı okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (x^2(5)=0.06; p>0,05) boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Değişkenler arasındaki farkın nedenini bulmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırmalar sonucuna göre farkın dil becerilerini geliştirme; Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme; Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama; dil gelişimini izleme ve değerlendirme; boyutlarında ve A-B (A lehine), A-C (A lehine), A-E (A lehine), A-F (A lehine), D-F (D lehine) değişkenleri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşlerine ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Boyut	B	Standart Hata	β	T	p	Tolerance	VIF
Sabit	,440	,145		3,042	,003		
Dil becerilerini geliştirme	,365	,077	,318	4,748	,000	,392	2,548
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	,247	,070	,224	3,525	,001	,435	2,297
Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma	-,101	,069	-,085	-1,455	,147	,520	1,923
Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama	,347	,066	,368	5,291	,000	,363	2,758
R=0,762	R2=0,58						
F(4-239)=82,491	P=0,000						

Tablo 14 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleriyle okul, aile ve toplumla işbirliği yapma; dil gelişimini izleme ve değerlendirme, dil becerilerini geliştirme, Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama boyutlarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutuyla anlamlı bir ilişkisi (R=0,762, R2=0,58) olduğu görülmektedir (F(4-239)=82,491, p<0,01). Tabloda belirtilen dört boyut Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutunun % 58'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutu üzerine önem sırası Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (β=368), dil becerilerini geliştirme (β=318), dil gelişimini izleme ve değerlendirme (β=224); okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (β=085)'dır. Regresyon testlerinin anlamlılık katsayıları göz önünde bulundurulduğunda Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama (p<0.01), dil becerilerini geliştirme (p<0.01), dil gelişimini izleme ve değerlendirme (p<0.01) boyutlarının Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutu arasındaki ilişkilere bakıldığında Türkçe alanında mesleki gelişim sağlamayla r=0,699, dil becerilerini geliştirmeyle r=0,682, dil gelişimini izleme ve değerlendirmeyle r=0,654; okul, aile ve toplumla işbirliği yapmayla r=0,479 (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde) düzeyinde korelasyon görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeyi yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme= (0,365 x dil becerilerini geliştirme) + (0,247 x dil gelişimini izleme ve değerlendirme) + (0,347 x Türkçe alanında mesleki gelişim sağlama) + (-0,101 x okul, aile ve toplumla işbirliği yapma).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adayları, öğretim sürecini planlama ve düzenleme; okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarında, temel dil becerilerinin kazanımı ve öğretiminde; öğrencilerin dil gelişimini izleme; aile, toplum ve okulla işbirliği yapabilme; yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan mesleki gelişim yeterlik alanlarında kendilerini yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri alt yeterlikler boyutunda yer alan maddelere göre kendilerini özyeterli olarak görmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe öğretim ortamı olarak değerlendirilebilecek olan materyal hazırlama, derste uygun kaynaklardan yararlanma, Türkçe derslerinde öğrencilerin derse katılımlarını arttırabilecek öğrenme ortamları oluşturma, konularında kendilerini yeterli görmektedirler. Gelişen teknolojiyle beraber öğretim teknolojilerini, derslerde uygulamak gerekmektedir. Öğretmen adayları, teknoloji konusunda ve bu konuyu derse uyarlamada kendilerini yeterli görmektedirler. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan temel becerilerden bir tanesi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir. Öğretmen adayları öğrencilere bu beceriyi kazandırmada; Atatürk'ün Türk diliyle ilgili düşüncelerini öğrencilere kazandırmada, ölçme değerlendirme yöntemlerini Türkçe derslerinde etkili kullanarak öğrencilerin dil gelişimlerini izleme ve değerlendirme konusunda etkili yöntemler kullanabilme konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretim sürecinin en önemli paydaşları okul, aile ve toplumdur. Türkçe öğretmeni adayları, öğrencilerin aileleriyle iyi ilişkiler kurma, toplumun beklentilerini karşılama, okulun beklentilerini karşılama noktasında kendilerini yeterli görmektedirler. Türkçe öğretmeni adayları, bölümlerinde konuşma, yazma, dinleme, okuma eğitimi dersleri almaktadır ve bu derslerden elde ettikleri kazanımları göz önünde bulundurarak öğrencilere temel dil becerilerini kazandırabilecekleri; derste anlama güçlüğü çeken

öğrencilerin güçlüklerini belirleyerek onlara rehber olma; mesleki gelişimlerini yaşam boyu sürdürebilme konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini bu düzeyde yeterli görmeleri, onların eğitimlerini iyi bir şekilde inandıklarını ve üniversite müfredatının kendilerini yetiştirmede yeterli olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalarda sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulamalarında kendilerini yeterli bir öğretmen adayı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Çimer ve Çimer, 2002; Hacıömeroğlu ve Şahin, 2011). Taşgın ve Sönmez (2013) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmada ele aldığı örneklem grubunun öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ve öğretme ve öğrenme süreci yeterlik alanıyla ilgili kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmiştir. Aynı araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları MEB'in hazırladığı öğretmenlik yeterlik maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Köstereliođlu ve Akın Köstereliođlu'nun (2008) yaptığı araştırmada öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini "büyük ölçüde" yeterli olarak görmüşlerdir. Aynı şekilde Ülper ve Bağcı'nın (2012) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına ilişkin düzeyler "iyi" görünümünde olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşleriyle; cinsiyetleri, mezuniyetleri, öğretim şekilleri, mezuniyet bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili görüşleriyle öğrenim gördükleri üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bu durum öğrenim görülen üniversitedeki öğretim üyelerinin uygulamalarından, fakültenin fiziki şartlarından kaynaklanmış olabilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlik uygulamalarındaki başarının ve yeterlik algısının öğretim üyelerine göre değiştiği belirtilmiştir (Hacıömeroğlu ve Şahin, 2011; Sılay ve Gök, 2004). Öğretim üyelerinin bilgi birikim, tecrübe ve deneyimleri öğretim sürecini etkilediği için ve her üniversitede eşit olanaklar bulunamadığı için öğretim üyeleri düzeyinde farklılık çıkmış olabilir. Öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğine ait özyeterliği, kurslara katılım sıklığı, ders içerisinde kullandığı yöntem ve teknikler öğrencinin gelişimini etkiler (Aslan ve Yakar, 2012). Bu yüzden öğretmen adayı yetiştiren öğretim üyeleri her yönüyle öğretmen adaylarına model olabilmelidir.

Öğretmen yeterlikleriyle, toplumdaki bireylerin yetişmesi ve topluma faydalı olması açısından bir ilişki bulunmaktadır. İçinde bulunulan karmaşık bilgiler içerisinde seçici olan, sosyal kimliklerinin yanı sıra siyasal ve kültürel kimliklerini geliştirmiş, üst düzey düşünen bireylere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Bu gereksinimden yola çıkarak şu soru akla gelmektedir: Nasıl bir öğretmen istendiğinden çok nasıl bir toplum istenmektedir? Bu soru çerçevesinde istenilen toplumu oluşturabilmek amacıyla öğretmene rol verilmeli, öğretmen yeterlikleri belirlenmelidir. Öğrencinin kalitesi yani toplumun kalitesi öğretmenin niteliklerine bağlıdır. PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlar Türkiye açısından incelendiğinde başarısızlığın olduğu görülmektedir (Çınar, 2003; Gökçe, 2003; Akdağ ve Yıldız 2011). Bu başarısızlık aslında öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve milli eğitimin başarısızlığı olarak görülebilir. Bu sonuçlardan Türkiye'deki öğretmenlerin uluslararası alanda öğrencileri başarıya taşıyacak yeterliğe sahip olamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleriyle ilgili yapılan araştırmalarda (Karacaoğlu, 2008; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Hacıömeroğlu ve Şahin, 2011; Aşkın ve Demirel, 2012; Külekçi, 2012; Kaya ve Demir, 2014) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerini özyeterli olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerini özyeterli olarak görüyorsa öğrencilerinin başarısızlıkları üzerine öğretmene düşen payın ne olduğu sorusu akla gelmektedir. Eğitim öğretimdeki başarı ya da başarısızlıkta önemli üç paydaş bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve programdır. Bu üçlünün iyi bir etkileşimi başarıyı getirirken, etkileşimsizlikte başarısızlık kaçınılmaz duruma gelir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesi ve başarısız sonuçlar alınmasında önemli ilişkiler olduğu düşünülmektedir. Yurtdışında öğretmenler bu konuda hizmetiçi eğitimlerle desteklenme ve eğitimlerin hangi bileşenlerinin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarını ve buna bağlı olarak öğrencilerin beceri ve başarılarını nasıl etkilediğinin ölçümlenmeye çalışılmaktadır. Bu eğitimlerin devamlılığın sağlanması ve ölçme ve değerlendirme anlamında dönütler verilmesi, eğitimi ve öğretmeni kaliteleştiren bir göstergedir. Hizmetiçi eğitimlerde alınan pozitif sonuçların yanında negatif sonuçlarda önemlidir (Günel ve Tanrıverdi, 2014).

Öğrencilerin dili etkin kullanmaları, onların derslerindeki başarı düzeyini yükseltecektir. Bu nedenle öğretmenlerin dili etkin kullanabilme ve dil becerilerini geliştirebilme yeterliğine sahip olmaları gerekir (Gökçe, 2003; Yangın, 2003; Akdağ ve Yıldız, 2011). Türkçe öğretmenlerinin bu yeterliğe sahip olmaları onların öğrencilerin gözünde model öğretmen olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin, bu konuda dili etkin kullanan, toplumun tanıdığı insanları sınıfa davet etmeleri hem kendi yeterliklerini geliştirebilmeleri hem de öğrencilerin dili etkin kullanmaları açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı bu etkinliği gerçekleştiremedikleri görülmektedir (Küçükoğlu ve Kaya, 2009; Akdağ ve Yıldız, 2011). Tertemiz ve Ağıldere (2015) araştırmalarında yabancı diller bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi ve dil öğretirken karşılarına çıkacak sorunlara karşı başa çıkabilme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Chacon, 2005; De Leon-Carillo, 2007; Göçer, 2014; Güven ve Çakır, 2012; Şahinkaya, 2008; Tertemiz ve Ağıldere, 2015; Wenta, 2000; Wilson ve Tan, 2004; Yehuda, Leyser ve Last, 2010) öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda hazır hissettikleri ve kendilerini özyeterli gördükleri görülmektedir. Aynı şekilde yapılan araştırmada da Türkçe öğretmeni adayları kendilerini Türkçe öğretimi konusunda özyeterli görmektedirler.

Türkçe Eğitimi lisans programı derslerinin Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri çerçevesinde incelenen araştırmada, yeterliklerin % 48'inin Türkçe öğretmenliği lisans programı derslerinin karşılamadığı görülmektedir. Alan eğitimi derslerinin % 43,2'si yeterlikleri karşılarken, alan dersleri yeterliklerin %12'sini karşılamaktadır. Araştırmada okul, aile ve toplumla işbirliği yeterliğin karşılayan dersin olmadığı ve Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama yeterlik boyutuna uygun ders olmadığı belirtilmiştir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2011). Bu veriler, araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının okul, aile ve toplumla işbirliği ve Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama yeterlik boyutlarında kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu boyutlarla ilgili Türkçe öğretmenliği lisans programında aldıkları Topluma Hizmet Uygulamaları, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin kendilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2011) araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmenliği lisans programı MEB'in belirlediği özel alan yeterliklerini karşılamada yetersiz kaldığı düşünülürken, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırma katılan Türkçe öğretmen adayları kendilerini özel alan yeterlikleri konusunda yeterli hissettikleri görülmektedir. Sevim'in (2011) araştırmasında Türkçe öğretmeni adayları kendilerini sosyal bakımdan yeterli görmektedirler. Bu sosyallik Türkçe Eğitimi Bölümü'nde yer alan derslerle ya da sosyal hayattan kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini Türkçe özel alan yeterlikleri konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ülkemizde çıktı olarak değerlendirilebilecek olan öğrencileri başarıları değerlendirildiğinde birtakım sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların oluşumunda öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu tespit edilen durumların analiz edilip eğitim programlarına yansıtılması gerekmektedir. Öğretmenlerin okullarda öğrenciler için model olduğu düşünüldüğünde gereken yeterlikleri eksik olan (temel beceriler ve dil becerileri konusunda) öğretmenler tespit edilip hizmet içi eğitimlerle bu eksiklikleri giderilmelidir.

Kaynakça

Akay, H. ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.

Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine ilişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 50-70.

Akkuzu, N. ve Akçay, H. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz eylül üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2195-2216.

Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). Öğretmen adayları gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Aslan, M. ve Yakar, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanı niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online, 11*(4), 1036-1052.

Aşkın, İ. ve Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* ABD: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. doi:10.1177/0149206311410606

Bhargava, A. ve Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. *American International Journal of Contemporary Research*, 1(1), 77-81.

Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen adayı öğrencilerinin öğretmenlik yeterlik düzeyleri, başarı düzeyleri ve mesleki tutumları ile bunlar arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Kongre Kitabı (ss. 167-181).* Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Eğitimin temelleri). Konya: Mikro Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.). *Meslek olarak öğretmenlik* (24-49). Ankara: Anı Yayıncılık.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*, 257-261. doi:10.1016/j.tate.2005.01.001

Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.

Çapri, B. ve 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.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 19*(2), 207-237.

Çınar, İ. (2003). İlköğretime öğretmen yetiştirme. *Eğitişim Dergisi,* 2. http://www.egitisim.gen.-tr/site/arsiv/34-2/55-ogretmen-yetistirme1.html sitesinden 09.03.2014 tarihinde alınmıştır.

Çimer, A. ve Çimer, S. O. (2002). *Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenlerinin özellikleri hakkındaki görüşleri*. 5. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Eylül 2002.

Çubukcu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 213-217.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

De Leon-Carillo, C. M. (2007). Prospective teachers' pre and post practicum beliefs on teaching. *KEDI Journal of Educational Policy. 4*(1), 25-40.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33,* 135-145.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. A*fyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9*(1), 89-102.

Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi* S. Karakale (Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim, 204*, 167-198.

Gökçe. E. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* (ss. 205-214). Ankara: Tek ışık Yayıncılık.

Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim. 39*(175), 73-94. DOI: 10.15390/EB.2014.2949

Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). A Study on primary school english teachers' self-efficacy beliefs. *Eğitim ve Bilim. 37*(163), 44-52.

Hacıömeroğlu, G. ve Şahin, Ç. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8*(15), 473 – 486.

Helvacı, M. A. (2007). Eğitim bilimine giriş, N. Saylan (Ed.). *Öğretmenlik mesleğinin özellikleri* (ss. 285-310). Ankara: Anı Yayıncılık.

İlhan, A. Ç. (2004). 21.yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 5(58). http://mebyonetici.com/21-yuzyilda-ogretmen-yeterlilikleri.html Erişim: 25 Haziran 2014.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(1), 70-79.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, H. İ. ve Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4(2). ss. 67-92. doi: 0.12973/jesr.2014.42.5

Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(1), 169-183.

Köstereliоğlu, İ. ve Akın Köstereliоğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2011) Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education,* 1(2), 40-51.

Küçükoğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algıları. *8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss. 155-156), Osmangazi Üniversitesi, 21-23 Mayıs 2009, Eskişehir.

Külekçi, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi. 20*(3), 793-806.

MEB (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2008). *Öğretmen mesleği özel alan yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 10*(1), 197-212.

Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 39-55.

Passos, A. (2009). *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and ather SACMEQ countries.* Unpublished Ph.D. thesis. University of Pretoria.

Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal kimlik algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(11), ss. 89-106.

Shunk, D. H., ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation (pp. 16-31).* San Diego: Academic.

Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). *Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Malatya.

Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24*(2), 101-112.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye – Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretim programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz-yetkinlik ve öğrenme- öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research. 3*, 80-90.

Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının demografik özellikleri. T*ürk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6*(4). 663-692.

Tertemiz, N. ve Ağıldere S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1). 252-267.

Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 24,* 361-370.

Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet raporu.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Matbaası.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical or The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 7*(2), 1115-1131. doi:10.7827/TurkishStudies.3039

Wenta, R. G. (2000*). Efficacy of preservice elementary mathematics teachers.* Unpublished PhD thesis. Indiana University Curriculum and Development.

Wilson, P. ve Tan, G-C. I. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education. 13*(3), 209-222.

Yehuda, S. B., Leyser, Y., ve Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*. 14(1), 17-34.

Yangın, B. (2003). Dil becerilerinin sürekliliği. *Journal of Qafqaz Universit*y. http://www.qafqaz.edu.az/journal/BANU%20YANGIN.pdf sitesinden 13.07.2014 tarihinde alınmıştır.

Yasa, S. (2012). Resim iş eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve yaratıcılık düzeyleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi. 11,* 67-76.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34,* 274-286.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11*(39), 36-58.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9*(17), 377-395.