

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ana Dili Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*

Esra Çakır, İrem Bayraktar*****

Makale Geliş Tarihi:15/11/2024

Makale Kabul Tarihi:18/06/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1585903

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022 – 2023 eğitim- öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında ders almış 95 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimleyici tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ölçek formu uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi alanlarının her ikisinde de öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ana dili olarak Türkçe eğitimi lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bununla beraber 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak ana dili eğitimi üzerine eğitim alan Türkçe öğretmeni adaylarının, aldıkları eğitimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına da transfer edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, öz yeterlik, yabancı dil öğretimi

The Self-Efficiency Perceptions of Turkish Teacher Candidates Regarding Education Turkish as the Native Language and Teaching Turkish as A Foreign Language

Abstract

The study group of the this research consists of 3rd and 4th year students studying at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Department of Turkish Education in the academic year 2022- 2023. The study included 95 pre-service teachers who had taken courses

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yazılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ana Dili Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Samsun, Türkiye, esra.cakir98@gmail.com, Orcid: [0009-0003-4354-1966](https://orcid.org/0009-0003-4354-1966) 

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun, Türkiye, irem.urhan@omu.edu.tr, Orcid: [0000-0002-3789-6731](https://orcid.org/0000-0002-3789-6731) 

Kaynak Gösterme: Çakır, E. & Bayraktar, İ. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili eğitimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(47), 885-905.

in teaching Turkish as a foreign language. The research was conducted using descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. A scale form was applied to the participants and the collected data were analysed. As a result of the research, it was seen that Turkish teacher candidates' self-efficacy perceptions in both native language and foreign language teaching areas were at a high level. A significant difference was found in favour of teaching Turkish as native language. However, it was determined that there was no significant difference between the self-efficacy perceptions of 3rd and 4th grade students.

Keywords: Native language education, self-efficacy, foreign language teaching

Giriş

Dil kullanımı iletişimin temelini oluşturur. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileri hayatın devamlılığını sağlar. Birey dildeki kodları kullanarak bir şifre oluşturur; başkalarının duygu ve düşüncelerini de dil sayesinde anlar yani kendisine aktarılan şifreyi çözer. Bu nedenle denilebilir ki dil sistematik bir yapıdır. Bir dilin kullanıcısı olmak, o dilin sistemini bilmeyi ve kullanabilmeyi gerektirir. Bu da dil eğitimi ve öğretimi önemli kılar. Kişinin hâlihazırda edinmiş olduğu bir dili geliştirme amacını karşılamak için eğitim, bir dilin formel süreçlerle kazandırılmaya çalışılmasını karşılamak için öğretim kavramı kullanılabilir (İltar, 2019, s. 8). Buradan yola çıkarak ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi olmak üzere iki ayrı süreçten bahsedilebilir. Dil öğretimi planlı, programlı ve istendik şekilde gerçekleşir. Güneş (2014)'e göre dil öğrenimi için bazı ilkeler söz konusudur. Buna göre dil zihinsel işlemler neticesinde öğrenilir. Bu nedenle öğrenenin süreçte aktif olması gerekir. Öğrencinin zihninde hazır bulunan bilgiler tespit edilmeli ve yeni bilgiler bunların üzerine inşa edilmelidir. İnsanın sosyal bir varlık olması göz önüne alınarak işbirlikli ve etkileşimli öğrenmelere ağırlık verilmelidir. Öğretim, öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılmasına imkân verecek şekilde yapılmalıdır. Denilebilir ki bu ilkelerle bağdaşan Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÖP), dil öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında yol gösterici niteliktedir. Dil öğreniminin doğrusal olmadığını vurgulayan TÖP (2019) süreç içinde farklı yöntem ve tekniklerin bir arada ve uyum içinde kullanılmasının gerekliliğine dikkat çeker. Bununla beraber öğretimde bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiğini de belirtir. TÖP (2019), öğretim planlanırken görsel materyallerin ve dijital kaynakların etik şekilde sürece dâhil edilmesinin altını çizer.

Bireyin doğuştan gelen dil yetisi yardımıyla ailesi ve çevresinden edindiği ilk diline ana dili adı verilir (Yılmaz, 2014, s. 6). Çocukluk döneminde yerleşen yanlış kullanımların düzeltilmesi ilerleyen dönemlerde zor olacaktır. Bu nedenle hâlihazırda edinilen ana diline iyileştirme girişiminde bulunulmalıdır. Ana dilinin doğru ve etkili kullanımının sağlanması için eğitim ve öğretim gereklidir (Demir & Yapıcı, 2007, s. 179). Ana dili bağlamında gerçekleştirilen eğitim-öğretimlerle öğrencilerin kelime dağarcıklarının genişlediği ve sentez düzeyinde kavramalara yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Ana dili eğitimi, bireyin ifade gücünü artırmasının yanı sıra düşünce dünyasını da derinleştirir (Açık Önkaş, 2010, s. 124). Türkçenin ana dili olarak eğitimi

sürecinde de öğrenciler, ilköğretim birinci kademe ilk okuma-yazma faaliyetlerini gerçekleştirdikten sonra ilköğretim ikinci kademe ile beraber ağırlıklı olarak anlama ve anlatma becerilerinin derinleştirilmesi, söz varlıklarının genişletilmesi vb. hususlarda öğrenime tabi olurlar. İlk kademe öğrencileri yaş faktörü gereği somut materyallere ihtiyaç duyarlar. Dilin soyut boyutu ise ilköğretim ikinci kademe işlenebilir. Bu nedenle Türkçenin gramer yapıları da soyut işlemler döneminde öğretilmeye başlanır (Demir & Yapıcı, 2007, s. 184).

Yabancı dil öğretimi ise bireyin ihtiyaç duyduğu dilde kendini anlatmasını ve kendisine aktarılanları anlamasını hedefleyen süreçtir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrenenin ana dili (ana dilinin kökeni), yaşı, hedef dili öğrenme nedeni, hedef dili hangi seviyede bildiği vb. etmenler rol oynar. Buna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi; Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi, Türk soyluların Türkçe öğrenimi gibi alt dallara ayrılır (Durmuş, 2018, s. 182). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamındaki eksiklikler önce bu alandaki çeşitli kitapların Türkçeye uyarlanması ve yeni kitapların yazılmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Ancak kurumsallaşma çalışmaları büyük ölçüde Ankara Üniversitesi TÖMER'in faaliyete geçmesiyle başlamıştır (Kardaş & Kaya, 2019, s. 16-20). Türkçe Öğretim Merkezleri'ne özellikle 2010 yılından itibaren birçok üniversite bünyesinde yer verildiği bilinmektedir. Türkçe Öğretim Merkezleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için eğitimcilere yönelik sertifika programları düzenlemektedir. Düzenlenen sertifika programları ortak bir ölçütten yoksun olmaları nedeniyle dersler, ders içerikleri, süre ve kontenjan gibi konularda farklılık göstermektedirler (Çelik, 2021, s. 470-471). Bununla beraber söz konusu sertifika programları Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, Sınıf Öğretmenliği olmak üzere birçok bölüm mezununa açık hâldedir. Bahsedilen durumların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında liyakate engel olması ihtimaller dâhilindedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının gelişmesini ve kurumsallaşmasını sağlayan önemli bir diğer adım 2009 yılında Yunus Emre Enstitüsü'nün kurulması olmuştur. 2016 yılında kurulan ve 43 ülkede eğitim-öğretim faaliyeti yürüten Türkiye Maarif Vakfı'nın da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için önemli olduğu söylenebilir. 2020'de yayımlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında çalışanlar için yol gösterici olmuştur (Köse & Özsoy, 2021). Söz konusu program daha sonra yurt içinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik izlenceler eklenerek düzenlenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da onaylanmıştır. Bu programa göre uygulanacak öğretimde bireyler sosyal aktör kabul edilir. Bu doğrultuda programda dil kullanım alanları özel alan, kamusal alan, mesleki alan, eğitim alanı şeklinde 4 başlığa ayrılmıştır. Programdaki yeterlikler, bireylerin çeşitli alanlarda ihtiyaç duyacakları, iletişim kuracakları metinleri oluşturmalarına ve metinleri anlamalarını sağlamaya yönelik belirlenmiştir. Programın uygulanma aşamasına dair öneriler de göz önüne alındığında Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin ders dışında da Türkçeyi kullanmasını sağlayacak etkinliklerin oluşturulması gereklidir. Bu süreçte öğrencilerin hataları öz güvenlerini

zedelemeyecek biçimde düzeltilmelidir. Bununla beraber bir arada bulunan öğrencilerin yerel ve kültürel değerleri gözetilmelidir. Süreç kültürler arası anlayışla yönetilmelidir.

Ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi ayrımının önemli noktalarından biri ana dili ediniminde ağız, mırıldanma vb. süreçler yer alırken yabancı dil öğreniminde bu doğal süreçlerin olmayışıdır. Dil öğrenen birey kendini doğrudan kelimelerle ifade etmek durumundadır. Bununla beraber ana dili edinimi önce dinleme ve konuşma becerileri ile gerçekleşirken yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerisi dengeli şekilde ilerler. Bu duruma bağlı olarak yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde metinlerin önemi büyüktür. Dil bilimsel yapılar ana dili ediniminde kendiliğinden kazanılabilir. Ancak yabancı dil öğreniminde bu yapıların öğretiminin kasıtlı biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Ayrıca yabancı dil öğrenen bireyin zihni ön öğrenmelerle doludur. Öğretim sürecinin ön bilgilerle ilişki kurularak gerçekleştirilmesi gerekir (İltar, 2019, s. 13). Eğitim ve öğretim süreçlerine ait diğer farklılıklar şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dilde öğrenim gören birey motivasyon, tutum vb. faktörlerden daha fazla etkilenir.
2. Ana dili öğreniminde kişiler dil bilimsel kurallara dair sezgiler geliştirebilir.
3. Yabancı dil öğreniminde bireyin uzun süre o dille etkileşim sağlamaması hedef dilde gerilemeye neden olabilir.
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler Türk kültürüyle tanışma aşamasındayken ana dilinde öğretim alan birey Türk kültürüne aşinadır.
5. Ana dilinde öğretim çoğunlukla homojen gruplara uygulanırken yabancı dilde öğretim farklı ülkelerden gelen herkese hitap eder olmalıdır.
6. Ana dili olarak Türkçe öğretimi için TÖP, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için YDOÖP esas alınır.
7. Ana dili öğretiminde ana dili bilinci kazandırmak amaçlanırken yabancı dilde hedef dilin kullanım boyutuna yöneliktir.
8. Eğitim şekli ana dili için sınıf seviyesine göre şekillenirken yabancı dil öğretiminde dil düzeyleri temel alınır.
10. Ana dili informal yollarla da gelişebilecekken yabancı dilde planlı öğretim önem arz eder (Öztürk & Tağa, 2019, s. 179; Kurt, 2021, s. 90).

Dil eğitimi ve öğretimindeki ayrımlar dikkate alındığında dil öğreticilerinin de bu ayrımlar doğrultusunda birtakım yeterliklere sahip olması beklenir. Türkiye'nin tarihî ve coğrafi konumu birçok uluslararası ilişkiye olanak sağlamıştır. Bu ilişkilerin bir diğer tarafını oluşturan halklar için Türkçeyi öğrenme istek ya da ihtiyaç hâline gelmiştir (Durmuş, 2013, s. 212). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı

ön plana çıkmış ve bu alan için öğretici varlığı önem kazanmıştır. Kurt (2021, s.44-45), yabancı dil öğretimindeki öğretici yeterliklerini şu şekilde belirlemiştir:

1. Dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yetkin olmalı.
2. Türkçenin yabancı dil olarak nasıl algılandığını tasavvur edebilmeli.
3. Uygulamaya dönük materyal tasarlayabilmeli.
4. Türk dilinin mantığını öğrenciye kavratılabilmeli.
5. Temel dil becerilerini merkeze alarak dil öğretimi gerçekleştirebilmeli.
6. Aracı dil kullanmaya ihtiyaç duymamalı.
7. Gözlem yapmalı ve öğrencilerinin gelişim durumunu takip edebilmeli.
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili akademik çalışmaları takip etmeli.

Türkçe öğretimi sorumluluğunu büyük ölçüde üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nin Türkçe Öğretmenliği Programı'ndan mezun kişiler üstlenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için üniversite bünyelerinde müstakil bir lisans programı bulunmamaktadır. Bununla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretimi disiplininin, 2018 yılında yenilenmiş olan Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında bir alan eğitimi dersi, bir alan eğitimi seçmeli dersi olacak şekilde yer aldığı görülmektedir. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında aldıkları ders sayısının ve bu derslerin toplam süresinin öz yeterlik algılarını etkileyeceği varsayımından yola çıkılmıştır.

Bandura (1977) öz yeterlik kavramını “Kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlamıştır (Arseven, 2016, s. 67). Bireylerin mesleki alandaki öz yeterlik algıları mesleklerini icra etme aşamasında önemli bir faktördür. Öyle ki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim sürecini nitelikli biçimde gerçekleştirmelerinde, öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmede öz yeterlik algıları belirleyici olacaktır (Özdemir, 2008, akt. Yeşilyurt, 2013, s. 90).

Öz yeterlik algısı bireyin kendine dair yargılarından beslenir. Bu nedenle öz yeterlik algıları ile elde edilen sonuçların kesin bir yordayıcı olmayacağı unutulmamalıdır. Bireyin çok iyi yapabileceğini iddia ettiği bir eylemde başarısız olması ya da başarısız olacağını düşündüğü bir eylemde başarı göstermesi olasıdır. Öz yeterlik inancı gerekli bilgi ve becerilerin ne derece güçlü edinildiğiyle de ilişkilidir (Pajares'ten akt. Kaçar & Beycioğlu, 2017, s. 1755). Fakültelerde yapılan ölçme ve değerlendirmeler öğretmen adaylarının yeterlikleri hakkında fikir oluştursa da öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları hakkında bilgi vermez (Kara vd., 2017, s.

20). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını konu alan çalışmalar bu yönüyle önemlidir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi hem öğretmen adayları hem alan yazını için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Alan yazınında Türkçe öğretiminde öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Söz konusu çalışmaların birçoğu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır olma durumlarına yöneliktir. Türkçe öğretiminin ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi süreçleri göz önüne alınarak gerçekleştirilen çalışmalar ise sınırlı sayıdadır.

Bu çalışmayla Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili olarak Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili olarak eğitiminin planlama ve uygulama boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin planlama ve uygulama boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili olarak eğitiminin etkili kullanım boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin etkili kullanım boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili olarak eğitiminin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz yeterlik algıları nedir?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Türkçe öğretmeni adaylarının ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022–2023 eğitim- öğretim yılında, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 3.ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada toplam 95 öğretmen adayı yer almaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde çalışmaya katılan öğretmen

adaylarının ilgili lisans bölümün programında yer alan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ya da İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi derslerinden en az birini almış olmaları gözetilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde araştırma ve yayın etiği ile ilgili gerekli izinler alınarak katılımcılara Kutluca Canbulat (2017) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Kullanılan ölçek, araştırmacı tarafından Google Formlar aracılığıyla internet ortamına aktarılmıştır. Katılımcılara ulaştırılan çevrim içi ölçek sayfasında çalışmaya dair gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Likert yapıdaki ölçeğin “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum” şeklinde olmak üzere beş derecelendirme kategorisi mevcuttur. Ölçek sahibi tarafından ölçeğin açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve analizlerin sonucunda üç alt boyut saptanmıştır. Birinci alt boyut 1-7. maddeleri kapsayan “planlama ve uygulama” boyutu, ikinci alt boyut 12-16. maddeleri kapsayan “izleme ve değerlendirme” boyutu, üçüncü alt boyut 8-11. maddeleri kapsayan “etkili kullanım” boyutudur.

Katılımcıların ölçek maddelerini önce Türkçenin ana dili olarak eğitimini göz önüne alarak daha sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini göz önüne alarak cevaplandırmaları istenmiş, iki ayrı veri seti elde edilmiştir. Elde edilen veriler Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle madde bazında betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Hesaplama için ölçekte sözel olarak yer alan seçenekler sayı değerleriyle eşleştirilmiştir. Dağılım aralıklarının belirlenmesi için ölçeklerden alınan en yüksek ve en düşük puanlar arasındaki fark grup sayısına bölünmüştür. Verilerin analizi ve yorumlanması yapılırken referans alınan bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo.1

Referans Tablosu

Seçenekler	Sayı Değeri	Değer Aralığı	Düzeyler
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,81 - 2,60	Düşük
Kısmen Katılıyorum	3	2,61 - 3,40	Orta
Katılıyorum	4	3,41 - 4,20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,21 - 5,00	Çok Yüksek

Bununla beraber veri setlerine Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle iki ölçek uygulaması arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespit edilmesi için non-parametrik terslerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; 3. ve 4. sınıf katılımcıların ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Planlama ve Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe eğitiminin planlama ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 2.

Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Planlama ve Uygulama Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 1	95	4	3,92	0,74
Madde 2	95	4	4,10	0,72
Madde 3	95	4	3,88	0,71
Madde 4	95	4	3,93	0,66
Madde 5	95	4	3,96	0,64
Madde 6	95	4	4,31	0,64
Madde 7	95	4	4,28	0,72
Toplam	95	4	4,04	0,71

Tablo 2'ye bakıldığında her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelendiği görülmektedir. Söz konusu 7 madde için de en sık tercih edilen seçeneğin “4/ Katılıyorum” seçeneği olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamaları 3,92 ile 4,31 aralığında değişmektedir. Madde 1'in ortalaması 3,92; standart sapma değeri 0,74'tür. Madde 2'nin ortalaması 4,10; standart sapma değeri 0,72'dir. Madde 3'ün ortalaması 3,88; standart sapması 0,71'dir. Madde 4'ün ortalaması 3,93; standart sapması 0,66'dır. Madde 5'in ortalaması 3,96; standart sapması 0,64'tür. Madde 6'nın ortalaması 4,31; standart sapması 0,64'tür. Madde 7'nin ortalaması 4,28, standart sapması 0,72'dir. Maddelerin tamamı göz önüne alındığında ise aritmetik ortalama 4,04 ve standart sapma değeri 0,71'dir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin planlama ve uygulama boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 3.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Planlama ve Uygulama Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 1	95	4	3,58	0,89
Madde 2	95	4	3,63	0,85
Madde 3	95	4	3,73	0,82
Madde 4	95	4	3,86	0,84
Madde 5	95	4	3,88	0,83
Madde 6	95	4	4,13	0,78
Madde 7	95	4	4,27	0,72
Toplam	95	4	3,87	0,85

Tablo 3'e bakıldığında her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelendiği görülmektedir. Söz konusu 7 madde için de en sık tercih edilen seçeneğin "4/Katılıyorum" seçeneği olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin aritmetik ortalamaları 3,58 ile 4,27 aralığında değişmektedir. Madde 1'in aritmetik ortalaması 3,58; standart sapması 0,89'dur. Madde 2'nin ortalaması 3,63; standart sapması 0,85'dir. Madde 3'ün ortalaması 3,73; standart sapması 0,82'dir. Madde 4'ün ortalaması 3,86; standart sapması 0,84'tür. Madde 5'in ortalaması 3,88; standart sapması 0,83'tür. Madde 6'nın ortalaması 4,13; standart sapması 0,78'dir. Madde 7'nin ortalaması 4,27; standart sapması 0,72'dir. Ele alınan maddelerin tamamının aritmetik ortalaması ise 3,87 ve standart sapma değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe eğitiminin etkili kullanım boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.

Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 8	95	5	4,61	0,49
Madde 9	95	5	4,46	0,57
Madde 10	95	5	4,55	0,57
Madde 11	95	5	4,56	0,51
Toplam	95	5	4,55	0,54

Tablo 4'te Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği'nin etkili kullanım boyutunu oluşturan maddelere ait bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda tabloda 8 ve 11 arasındaki maddelere ait betimsel istatistikler yer almaktadır. Her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelemeye alındığı görülmektedir. İnceleme sonucunda tüm maddelerde aynı olmak üzere en fazla tercih edilen seçeneğin "5/Tamamen Katılıyorum" seçeneği olduğu tespit edilmiştir. 4 maddenin ortalamalarının 4,55 – 4,61 aralığında olduğu görülmektedir. Madde 8'in ortalaması 4,61; standart sapması 0,49'dur. Madde 9'un ortalaması 4,46; standart sapması 0,57'dir. Madde 10'un ortalaması 4,55; standart sapması 0,57'dir. Son olarak madde 11'in ortalaması 4,56; standart sapması 0,51'dir. Tabloda ele alınan dört maddenin toplam aritmetik ortalaması 4,55 ve standart sapma değeri 0,54'tür.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 8	95	5	4,40	0,64

Madde 9	95	4	4,38	0,62
Madde 10	95	5	4,34	0,66
Madde 11	95	5	4,36	0,68
Toplam	95	5	4,37	0,65

Tablo 5'e bakıldığında her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelendiği görülmektedir. 8, 10 ve 11. maddeler için en fazla tercih edilen seçeneğin "5/Tamamen Katılıyorum" seçeneği, 9. madde kapsamında en fazla tercih edilen seçeneğin "4/Katılıyorum" seçeneği olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu 4 maddenin aritmetik ortalama değerleri 4,34 – 4,40 aralığında bulunmaktadır. Madde 8'in ortalaması 4,40; standart sapması 0,64'tür. Madde 9'un ortalaması 4,38; standart sapması 0,62'dir. Madde 10'un ortalaması 4,34; standart sapması 0,66'dır. Madde 11'in ortalaması 4,36; standart sapması 0,68'dir. Tablonun geneli için ortalama 4,37 ve standart sapma 0,65 değerindedir.

İzleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe eğitiminin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 6.

Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin İzleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 12	95	4	3,92	0,76
Madde 13	95	4	4,01	0,69
Madde 14	95	4	4,11	0,72
Madde 15	95	4	3,94	0,74
Madde 16	95	4	4,11	0,68
Toplam	95	4	4,02	0,72

Tablo 6'ya bakıldığında her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelendiği görülmektedir. Her madde için en fazla tercih edilen seçeneğin "4/Katılıyorum" seçeneği olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin ortalamaları 3,92 ve 4,11 aralığındadır. Madde 12'nin ortalaması 3,92; standart sapması 0,76'dır. Madde 13'ün ortalaması 4,01; standart sapması 0,69'dur. Madde 14'ün ortalaması 4,11; standart sapması 0,72'dir. Madde 15'in ortalaması 3,94; standart sapması 0,74'tür. Madde 16'nın ortalaması 4,11; standart sapması 0,68'dir. Tablonun geneli için aritmetik ortalama 4,02 ve standart sapma 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 7.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin İzleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	mod	$\bar{X}$	ss
Madde 12	95	4	3,72	0,92
Madde 13	95	4	3,08	0,94
Madde 14	95	4	3,82	0,82
Madde 15	95	4	3,90	0,79
Madde 16	95	4	3,85	0,78
Toplam	95	4	3,82	0,85

Tablo 7'ye bakıldığında her madde için 95 katılımcının cevaplarının incelendiği görülmektedir. Her madde için en fazla tercih edilen seçeneğin “4/Katılıyorum” seçeneği olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin ortalamaları 3,08 ve 3,90 aralığındadır. Madde 12'nin ortalaması 3,72; standart sapması 0,92'dir. Madde 13'ün ortalaması 3,08; standart sapması 0,94'tür. Madde 14'ün ortalaması 3,82; standart sapması 0,82'dir. Madde 15'in ortalaması 3,90; standart sapması 0,79'dur. Madde 16'nın ortalaması 3,85; standart sapması 0,78'dir. Tablonun toplam aritmetik ortalaması 3,82 ve standart sapması 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ana Dili Eğitimi ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Mod	$\bar{X}$	ss
Uygulama 1	95	4	4,16	0,71
Uygulama 2	95	4	3,98	0,83

Tablo 8'de her iki uygulamadan elde edilen ölçüm sonuçlarını tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre 1. ölçek uygulamasında katılımcıların en sık işaretlediği seçenek “4/Katılıyorum” seçeneği olmuştur. Ölçümün ortalama değeri 4,16 ve standart sapma değeri 0,71'dir. 2. ölçek uygulamasında da katılımcıların en fazla tercih ettiği seçenek “4/Katılıyorum” seçeneği olmuştur. Bu ölçümde aritmetik ortalamanın 3,98 ; standart sapmanın 0,83 olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonucu

	Statistic	p	Cohen's d
Uygulama 1- Uygulama 2	2366 ^a	< .001	0,45

Tablo 9'da ana dili olarak Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin ölçüm değerleri arasında hesaplanan test istatistik değerinin 2366 ve buna karşılık üretilen anlamlılık değerinin “.001” olduğu görülür. Öğretmen adaylarının ana dili olarak Türkçe eğitimi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Farklılığın etki değeri orta boyuttadır ($0,2 < d < 0,8$).

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ana Dili Eğitimi İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10.

Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	N	χ^2	df	p
Uygulama 1	95	0.134	1	0.714
Uygulama 2	95	1.042	1	0.307

Tablo 10'da Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Uygulama 1 için anlamlılık değeri 0.714 ve uygulama 2 için anlamlılık değeri 0.307 olarak saptanmıştır. Buna göre her iki uygulamada da 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin cevapları arasında anlamlı derecede farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Türkçe Eğitimi alanında Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla özel alan yeterlikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan, Ülper ve Bağcı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim bilgisi, özel alan bilgisi, öğretim uygulamaları ve ölçme uygulamaları öz yeterlilik algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna benzer olarak Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleri konusunda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Coşkun, vd., (2010) de Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sözü edilen tespitlerin bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile paralel olduğu söylenebilir.

Gömleksiz, vd., (2020) ortaya koydukları çalışmada öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde süreci bireyselleştirme ve yönlendirme kapsamında yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışma ve bu tez çalışmasındaki benzer maddeler karşılaştırıldığında ulaşılan sonuçların da benzer olduğu görülmektedir. Bu tez çalışmasında da adaylar kendilerini ilgili konuda yüksek ve çok yüksek düzeyde nitelendirmiştir. İki çalışmada da benzer olan bir diğer nokta Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin öz yeterlik algılarıdır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yapmaya ilişkin öz yeterlik algıları yeterli /yüksek düzeydedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının etkili ana dili eğitimi için Türkçe öğretmeninde bulunması gereken özelliklere yönelik görüşleri alındığında adaylar, öğretmenlerin standart dili kullanabilmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Gömleksiz vd.,

2020). Öğretmen adayları tarafından önemli görülen etkili kullanım konusu bu çalışma için kullanılan Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği'nde yer almakta ve katılımcıların bu konuya dair öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Maden ve Ustabulut (2022), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ders Planlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları” başlıklı çalışmayı ortaya koymuşlardır. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının ders planı hazırlamaya dair olumlu düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların öz yeterlik algılarının sınıf düzeyleriyle doğru orantılı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Sözü edilen çalışma ve bu tez çalışması beraber ele alındığında her iki çalışma grubunun da ders planlamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, bu hususta çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada öz yeterlik algıları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlılık saptanmamış, iki çalışma bu değerlendirmede farklılaşmıştır.

Coşkun, vd., (2009) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada adayların çoğunlunun planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında yeterlik ölçütlerinin altında olduğunu belirlemiştir. Buna göre ulaşılan sonuç bu çalışmada elde edilen sonuç ile farklılık göstermektedir.

Şahin (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermediğini irdelemiş ve öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı kanısına ulaşmıştır. Bu çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada esas alınan noktalardan biri Türkçe öğretiminin ana dili eğitimi olarak ve yabancı dil olarak öğretimi olmak üzere iki ayrı branşının göz önüne alınmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi müstakil bir alan olarak beceri ve yeterlik gerektirir. Alan yazınında da bu ayrım gözetilerek gerçekleştirilen çalışmalar mevcuttur. Söz gelimi Uçgun (2013), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin yetişmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ana bilim dalı kurulmasının gerekliliğini öne sürmüştür. Öztürk (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine bir eğitim veya seminer alan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına dair öz yeterlik algılarının eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mete (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği geliştirdiği bir çalışma ortaya koymuştur. Mete, bu çalışmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve hâlihazırda bu görevde bulunan öğretmenlerin eksiklerinin giderilmesinde yol gösterici olmasını amaçlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili bir başka araştırma Kara, vd., (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Suriyelilere Türkçe öğretecek Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları irdelenmiş ve algıların iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmacılar bu tespiti olağan dışı bir görünüm olarak yorumlamışlardır.

Koçer (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersinin çıktılarına yönelik öz yeterlik inançları araştırılmıştır. Araştırmada en sık tercih edilen seçeneğin “kararsızım” olduğu görülmüş ve öğrencilerin öz yeterlik inançlarının düşük olduğu yorumu yapılmıştır. Buradan hareketle söz edilen araştırma sonucunun bu tezde ulaşılan sonuç ile bağdaşmadığı görülmektedir.

Yıldız ve Sertoğlu (2020), Türkçe öğretiminin bu çalışmada ele alınmayan farklı bir boyutunu irdemişlerdir. Türkçe öğretmeni 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda katılımcıların ana dili eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından kendilerini yeterli/kısmen bilgi sahibi gördükleri; yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından ise yeterli görmedikleri belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerin öz yeterliklerinin incelendiği araştırmalarda üniversitelerin Türkçe Eğitimi bölümlerinden mezun öğreticilerin diğer bölüm mezunlarına oranla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Şengül, 2018; Uğurlugelen, 2019). Bu çalışmanın da Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileriyle gerçekleştirildiği göz önüne alındığında Türkçe Eğitimi Bölümü müfredatlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretici yetiştirmede eksik kalmadığı yorumu yapılabilir.

Çetinkaya (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise okuduğu bölümden memnun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin memnun olmayanlara oranla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Okuduğu bölümden memnun olan öğretmen adayları kendilerinin mesleğe hazır olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle bu tez çalışmasındaki öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmasında katılımcıların okudukları bölüme ilgi duymalarının etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak öğretim süreçlerine ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışmaya 95 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara 2 defa “Türkçe Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Birinci uygulamada ana dili eğitimi süreci, ikinci uygulamada yabancı dil öğretim süreci gözetilmiştir. Ölçek sonuçlarından elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

Birinci alt amaç doğrultusunda planlama ve uygulama süreçlerine ait öz yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla 1-7 arasındaki maddeler irdelenmiştir (Tablo 2). Türkçenin ana dil olarak eğitiminde planlama ve uygulama süreçleri için katılımcıların öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt amaç için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında 1-7. maddelere verilen cevapların istatistiğine (Tablo 3) bakılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde planlama ve uygulama süreçleri için katılımcıların öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlama ve uygulama süreçleri için her iki uygulamanın da aynı düzeyde sonuç verdiği görülmüştür.

Üçüncü alt amaç doğrultusunda ölçeğin 8-11. maddeleri irdelenmiştir (Tablo 4). Buradan yola çıkarak katılımcıların ana dili olarak Türkçe eğitiminde etkili kullanıma dair öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt amaç için ilgili bulgulara (Tablo 5) bakıldığında katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimde etkili kullanım bağlamında öz yeterlik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların etkili kullanım kapsamında her iki öğretim sürecinde de aynı düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Beşinci alt amaç doğrultusunda ölçeğin 12-16. maddeleri incelenmiştir (Tablo 6). Katılımcıların ana dili olarak Türkçe eğitiminde izleme ve değerlendirme bağlamında öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altıncı alt amaç için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ilgili verilerden hareketle (Tablo 7) katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimde izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İzleme ve değerlendirme süreçleri için katılımcıların hem ana dili eğitimi hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının her iki uygulamada da en yüksek öz yeterliğe *etkili kullanım* boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Daha sonra *planlama ve uygulama* boyutundaki öz yeterlik algıları gelirken kendilerini en az yeterli hissettikleri boyut ise *izleme ve değerlendirme* boyutu olmuştur.

Öğretmen adaylarının Türkçenin ana dili olarak eğitimi bağlamında kendilerini en yeterli gördükleri madde, ölçekte “Öğretim materyallerindeki Türkçenin doğru kullanılmış olmasına dikkat ederim.” ifadesine denk gelen madde 8 olmuştur. Buradan hareketle adayların üretilmiş materyallerde dilin kullanımını irdelemekte ya da kendi üretecekleri materyallerde dili kurallara uygun kullanmada başarılı olacakları ön görülmektedir. Katılımcıların ortalamaları en düşük maddeleri 1. ve 12. maddeler olmuştur. Bu maddeler sırasıyla şöyledir: “Öğretim sürecini öğrenme alanlarına (Sözlü iletişim, okuma ve yazma) uygun olarak planlayabilirim.” “Öğrencinin Türkçe öğrenme alanlarındaki gelişimini izleyebilmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirleyebilirim.” Buradan hareketle öğretmen adaylarının planlama, ölçme ve değerlendirmeye dair bilgi ve yeterliklerini farklı beceri alanlarının öğretim süreçlerine yeterince transfer edemedikleri yorumunda bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında kendilerini en yeterli gördükleri madde, madde 8 olmuştur. Bu sonuç ana dili eğitimi cevaplarındaki sonuç ile aynıdır. Dolayısıyla adayların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için üretilmiş materyallerde dilin kullanımını irdelemekte ya da kendi üretecekleri materyallerde dili kurallara uygun kullanmada başarılı olacakları ön görüşü de ileri sürülebilir. Katılımcıların ortalamaları en düşük olan madde ise madde 13'tür. Bu maddenin ortalaması ana dili eğitimi bağlamında belirlenen düşük ortalamalı cevaplardan daha düşüktür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli hissettikleri madde şu ifade olmuştur: "Öğrencinin Türkçe öğrenme alanlarındaki gelişimine yönelik ölçme sonuçlarını yorumlayabilirim." Bu maddenin de ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin hem ana dili eğitimi hem yabancı dil olarak öğretimi süreci için öz yeterliklerinin en düşük olduğu maddelerin ölçme ve değerlendirme aşamaları ile ilişkili olması nedeniyle benzerlik tespit edilmiştir.

Yedinci alt amaç kapsamında öncelikle her iki ölçüm sonucuna ait tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bu istatistiklere göre katılımcıların ana dili olarak Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının söz konusu iki alana dair öz yeterlik algılarının yüksek olmasına karşın iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının irdelenmesi amacıyla "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ilk test ve ikinci test puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiştir ($p < .05$).

Sekizinci alt amaç doğrultusunda, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında aldıkları ders sayısının ve bu derslerin toplam süresinin, öz yeterlikleri üzerinde olumsuz etkide bulunmadığı yorumunda bulunulabilir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin aldıkları lisans düzeyindeki eğitimi farklı öğretim durumlarına transfer edebildikleri düşünülmektedir.

Ele alınan konu farklı örneklemeler üzerinde de irdelenerek Türkçenin ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi kapsamındaki çalışmalar artırılabilir. Bununla beraber katılımcıların öz yeterlik algılarının planlama ve değerlendirme süreçleri için daha düşük olması göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının bu süreçlerde yararlanabileceği kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, rubrik vb. araçlar artırılabilir.

Öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında planlama ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilerek deneyim kazanmaları sağlanabilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Bu araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 26.08.2022 tarihinde 2022-714 numarasıyla kabul kararı alınmıştır. Çalışmanın yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (24), 121-128.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11, 63-80. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140 - 163.
- Coşkun, E., Özer, B., & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(70), 469-485.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Tez No. 211449) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig* (35), 181-190.
- Gömlüksiz, 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>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. E. Boylu, & L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (s. 1-27) içinde. Pegem Akademi Yayınları.

- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4(16), 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Kara, Ö. T., Karakoç Öztürk, B., & Dağıstanlıoğlu, E. (2017). Suriyelilere Türkçe eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 15-31.
- Kardaş, M. N., & Kaya, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 1-25) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Koçer, T. (2014). *Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılar türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılması* (Tez No. 375596) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2021). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone Dergisi*, 7(2), 27-54.
- Kurt, B. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi* (s. 66-91) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2017). Türkçe öğretimi öz-yeterlilik algısı ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 264-274.
- Maden, A., & Ustabulut, M. Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının ders planlamaya yönelik öz yeterlilik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1497-1513. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1168759>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 171-186.
- Öztürk, H., & Tağa, T. (2019). Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 177-195) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, T. (2015). *Yurt dışında yabancı dil olarak türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları* (Tez No. 391274) [Doktora Tez., Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, B. (2019). *Türkçe öğretmen adayları ve türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları* (Tez No. 587696) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552. <https://doi.org/10.16916/aded.403004>
- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı'nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(9), 2487 - 2498.

- Uğurlugelen, Z. (2019). *Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak türkçe öğreten “öğreticilerin” öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 554817) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Journal of Turkish Studies*, 7, 1115-1131.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 89-104.
- Yıldız, Ü., & Sertoğlu, G. (2020). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. *Journal of History School*, 3335-3371. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.44098>
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. (Tez No. 263822) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Language is important for communication. Correct and effective use of language forms the basis of communication. For this reason, language education and language teaching are also very important. One of the most important factors of the language teaching process is teachers. Teachers should be well trained in order for the teaching process to be successful. Teachers should be competent in language teaching methods, language skill areas, use of materials, assessment and evaluation practices. Within the scope of Turkish education, there are two separate processes: teaching Turkish as a native tongue and teaching Turkish as a foreign language. These two processes differ from each other with some features. For example, native tongue education aims to improve the existing language of the individual, and native tongue education supports natural processes. Foreign language teaching is the teaching of a language from the beginning. Foreign language teaching requires a plan and programme. Language teachers should be competent in both native tongue education and foreign language teaching. Teachers should also have high self-confidence in education. Considering the effects of self-efficacy perception on the individual, the contribution of teachers' high teaching self-efficacy to the teaching process cannot be denied. Turkish teachers acquire the necessary competences for their profession in Turkish Education Departments of universities. There is one field education course and one elective course related to teaching Turkish as a foreign language in the Turkish Education departments of the Faculties of Education. Prospective teachers' professional self-efficacy is related to the knowledge and skills they acquire. For this reason, in this study, it is assumed that the number of courses taken by prospective Turkish teachers in the context of teaching Turkish as a foreign language and the total duration of these courses will affect their self-efficacy perceptions.

Descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the research consists of 3rd and 4th grade students in the Turkish Language Teaching Departments of universities. The study group of the research consists of 3rd and 4th year students studying at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, Department of Turkish Education in the academic year 2022- 2023. A total of 95 pre-service teachers took part in the study. It was taken into consideration that the pre-service teachers participating in the study had taken courses within the scope of Teaching Turkish to Foreigners. The participants filled out the "Turkish Language Teaching Self-Efficacy Scale". The scale has a Likert-type structure and there are five rating categories as 'Strongly Disagree, Disagree, Partially Agree, Agree and Strongly Agree'. The scale has 3 dimensions: The first sub-dimension is the 'planning and implementation' dimension covering items 1-7, the second sub-dimension is the 'evaluation' dimension covering items 12-16, and the third sub-dimension is the 'effective use' dimension covering items 8-11. The basis of the study is the participants' successive completion of the Turkish Teaching Self-Efficacy Perception Scale. The participants were asked to answer the items of the scale firstly by considering the teaching of Turkish as a native tongue and then by considering the teaching of Turkish as a foreign language and two separate data sets were obtained.

The data obtained with the data collection tool were analysed using Jamovi software. Descriptive statistics were used in line with the objectives of the study. Mode, arithmetic mean and standard deviation values were calculated on item basis. Then, Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine normality distributions. It was determined that the measurement results did not show normal distribution. For this reason, Wilcoxon Signed Ranks Test, which is one of the non-parametric inverse tests, and Kruskal Wallis Test were preferred for the analysis.

The arithmetic mean values of the answers belonging to the planning and implementation processes for teaching Turkish as a native tongue are in the range of 3,92 and 4,31. The arithmetic mean values of the answers belonging to the effective use processes are in the range of 4,55 -4,61. The arithmetic mean values of the answers belonging to the evaluation processes are in the range of 3,92 and 4,11. The arithmetic mean values of the answers related to planning and implementation processes in teaching Turkish as a foreign language are in the range of 3,58 and 4,27. The arithmetic mean values of the answers related to effective use processes are in the range of 4,34 and 4,40. The arithmetic mean values of the answers related to evaluation processes are in the range of 3,08 and 3,90. It was concluded that the participants' self-efficacy perceptions regarding teaching Turkish as native tongue and teaching Turkish as a foreign language were at a high level. A significant difference was found between the scores of pre-service teachers' Turkish as a native tongue and teaching Turkish as a foreign language ($p < .05$). This difference is in favour of Turkish as a native tongue education. However, it was determined that the self-

efficacy perceptions of the participants did not show a significant change according to the grade level.

According to the findings obtained, it is seen that prospective Turkish teachers have the highest self-efficacy in the effective use dimension in both applications. Afterwards, while their self-efficacy perceptions in the planning and implementation dimension, the dimension in which they felt themselves least competent was the monitoring and evaluation dimension. It was determined that the results of the research coincided with the results of similar studies. It can be concluded that the number of courses taken by prospective Turkish teachers in the context of teaching Turkish as a foreign language and the total duration of these courses do not have a negative effect on their self-efficacy. It is thought that prospective Turkish teachers are able to transfer their knowledge to the field of foreign language teaching although they are generally educated on native tongue education.