

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Ramazan GÜNER¹ Yurdagül GÜNAL² Arslan Volkan TURAN³
Murat KAYA⁴

Öz: Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını “öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” ve “dil becerilerini geliştirme” alt boyutlarında incelemektir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” 221 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. “Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinde bilgisayar destekli istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, nicel faktörlerle elde edilen sonuçları derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nicel boyuta katılmış ve gönüllü olan 10 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimindeki yeterlik durumuna dair Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini-araçlarını uygulama, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalar, konuna fikir öğretimi ve öneriler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine dair yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretim sürecini sınıfların kalabalık olması, BEP konusundaki yetersizlik gibi durumların olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve sınıf öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler:
Öz yeterlik, Türkçe öğretimi, Sınıf öğretmeni

Self-Efficacy Perceptions of Grade Teachers in Teaching Turkish: A Mixed Method Study

Abstract: The aim of study is to examine the self-efficacy perceptions of classroom teachers towards Turkish language teaching in the sub-dimensions of “planning, monitoring and evaluating teaching” and “developing language skills”. In the study, explanatory sequential design which is one of the mixed research method, was used in the study. In order to collect quantitative data, “Self-efficacy Scale for Teaching Turkish” was applied to 221 classroom teachers. A computer-aided statistical program was used to analyze the data collected with the scale. In the qualitative aspect of the study, it was aimed to understand the data, which was obtained with quantitative factors, deeply. In the qualitative dimension of the study, interviews were conducted with 10 classroom teachers who participated in the quantitative dimension and volunteered. As a result of the analyses, four themes were identified regarding the proficiency of classroom teachers in Turkish language teaching and these themes are applying the measurement and evaluation methods-tools in Turkish Course Curriculum, applications for students with special needs, teaching the subject-main idea and suggestion. It was concluded that classroom teachers' proficiency in teaching Turkish is generally high. It was determined that situations such as overcrowded classrooms and inadequacy in IEPs negatively affected the Turkish teaching process. In line with these results, suggestions were made to researchers and classroom teachers.

Key Words:
Self-efficacy, Turkish teaching, Classroom teacher

Geliş Tarihi : 16.10.2022
Kabul Tarihi : 19.02.2023
Yayın Tarihi : 30.06.2023

¹ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ramazanguner61@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6955-4931

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yurdagulgunal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9385-1167

³ Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, arslanvturan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4829-8841

⁴ Doktora Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dekadand28@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2232-2081

GİRİŞ

Eğitim tarih boyunca üzerinde kafa yorulan en önemli alanlardan biridir. Devlet politikaları, teknolojik gelişmeler, sosyolojik değişimler, salgın hastalıklar gibi birçok faktör eğitimin niteliğini ve durumunu etkilemekte ve buna bağlı olarak eğitim üzerinde değişiklikler yapılmaktadır. Eğitim sistemleri değişen ve gelişen dünya düzenine göre kendini yeniler. Ülkelerin eğitim alandaki en önemli adımı kendi eğitim programların güncellemek ve öğretmen yeterliklerini bir üst noktaya taşımakla gerçekleşir. Diğer taraftan eğitim- öğretim ortamlarındaki eski metotları terk ederek yerine çağdaş öğretim teknikleriyle yola devam etmek de yapılan önemli çalışmalarındandır. Devletler, yaşanan bu durum karşısında kendi müfredat planlamalarını değişime ve gelişime ayak uydurabilmek adına düzenli olarak yeniler. Öğretmen yeterlikleri de bu değişimin önemli bir aşamasını oluşturur. Özellikle değişen eğitim planlamalarında öğretmen yeterliklerini bu sürece dâhil edebilmek, eğitim sistemlerini düzenlemek adına son derece değerlidir.

Yeterlik, herhangi bir mesleğin veya işin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla bireyde bulunması gereken özellikleri (bilgi, yetenek, tutum) belirtmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2008). Açıklanan bu yeterlikler kapsamında, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açık bir şekilde ortaya konmuştur (MEB, 2017). Bununla birlikte MEB tarafından ortaya konan yeterlik kriterlerine karşın öğretmenlerin meslekî niteliği probleminin tartışılmasına devam edilmesi, yeterlik olgusunun nispeten özel olarak işlenmesini, öğretmenlerde olması beklenen niteliklerin belirlenmesini, bu niteliklerin değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin yanında kendilerini meslekî açıdan ne kadar yeterli bulduklarını belirlemek oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları becerilerden hareketle kendilerini yeterli görme durumları öz yeterlilik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Öz yeterlilik kavramı alan yazında Kiremit ve Gökler (2010), tarafından kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olma konusundaki inancı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik kavramı, öğretmenlik mesleği açısından ele alınacak olursa mesleğinin yerine getirilmesinde öğretmenlerde bulunması zorunlu olan bilgi ve beceridir (Demirtaş ve ark., 2011).

MEB, öğretmenlerde bulunması gereken temel niteliklerin belirlenmesi, eğitim kalitesinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki anlamda desteklenmesi amacıyla “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” adı altında bir çalışma hazırlamıştır. Bu çalışma ilk defa 17.04.2006’da Temel Eğitime Destek Programı kapsamında (TEDP) hazırlanarak yürürlüğe girmiş daha sonra 01.12.2017 tarihinde güncellenerek yeniden yayınlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin genel yeterlilikleri ve onlara ait özel yeterlilikler belirlenerek somut bir şekilde ortaya konmuştur (MEB, 2017). MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri programında tutum ve değerler yeterlik alanındaki iletişim ve iş birliği yeterlik alanında yer alan ‘Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır’ ifadesi sınıf öğretmenlerinin Türkçe yeterlikleriyle yakından ilgilidir. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri, Türkçe dersinde dilin kullanımına dair sınıf içerisinde gerekli özeni göstermesi son derece önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu durum karşısında multidisiplin ve disiplinler arası görüşe bağlı yeterliklere de sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2006). Türkçe dersini dilin imkânları ölçüsünde kurallarına uygun bir şekilde işlemesi bu ders özelinde oldukça kıymetlidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde Türkçeyi öğrencilerine öğretirken kurallara uygun bir şekilde kullanması son derece önemlidir. Özellikle temel dil becerilerinin kazandırılması noktasında dilin bütün imkânlarını kullanarak etkili ve kurallı bir Türkçe öğretimi sınıf öğretmenlerinin öncelikli görevlerindedir. Dil becerilerinin temel eğitimde şekillendiği ve gelişim gösterdiği göz önüne alınırsa Türkçe öğretiminin bu düzeyde öğretimi çok değerlidir. Temel eğitimde sınıf öğretmenlerinin dikkat çekici ve önemli bir model olması Türkçe öğretimi açısından oldukça kıymetlidir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi özelindeki gayreti bu dersin eğitiminde büyük bir yere sahiptir.

Türkiye’de okullarda ana dili eğitimi Türkçe dersi ile gerçekleştirilmektedir. Fakat ilk olarak ana dili eğitimi ailede informal olarak başlamaktadır. Bu eğitim okullarda ise planlı verilmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinin öğretimi konusunda çok önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ana dili eğitimi dersi olan Türkçeye dair öz yeterlik seviyelerinin yüksek olması gerek ana dili eğitiminin gerekse de Türkçe öğretiminin başarısını arttırarak öğrencilerin bu noktadaki algılarına olumlu yansımaktadır (Öztürk ve Ertem, 2017). Uygun ve Katrancı (2011)’ya göre hazırlanan her öğretim programından beklenildiği gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) da başarılı olunması, büyük ölçüde programın en temel uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerine dayanmaktadır. Ana dili dersi olan Türkçede yapılan tüm dil etkinlikleri, Türkçenin öğretimi

için son derece önemlidir. Pollet (2015)'e göre dil öğretmek amacıyla yapılan faaliyetlerin en temel gayesi ilk olarak öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmek; öğrencilerin hedef dili algılamasını, kullanmasını ve hedef dil aracılığıyla iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu noktada ana dil eğitiminin sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe dersi etkinlikleri kapsamında sıklıkla gerçekleştirilmesi dil bilinci oluşturmada oldukça değerlidir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi kapsamında yer alan öz yeterlikleri temelde bu yeterlikleri kullanma durumları ve imkânları ile ilgili olsa da Türkçe dersinin sorunları ile de yakından ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin TDÖP kapsamında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara programdan hareketle cevap aramaları dikkat çeken önemli noktalardır. Ülkemizde TDÖP belirli zamanlarda güncellenerek en son şeklini 2019 yılında almıştır. TDÖP'nin Türkçe dersinin özel amaçları incelendiğinde, öğrencilerin yaşamları süresince yararlanabilecekleri yazma, okuma, dinleme ve konuşmayla alakalı dil becerilerinin ön plana çıktığı, Türkçe sevgisiyle istekli olarak okuma ve yazma alışkanlıklarının geliştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2019).

2019 TDÖP'nin ölçme ve değerlendirme yönü incelendiğinde öğrencilerin süreç boyunca takip edilmesi, rehberlik edilmesi, öğrenme zorluklarının tespit edilerek aza indirilmeye çalışılması, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla onlara devamlı dönüt verilmesine ilişkin bir ölçme değerlendirme algısıyla bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme anlayışı benimsenmiştir. 2009 Programı süreç ve sonuç değerlendirme olarak iki aşamalıdır. Buna karşın 2017 ve 2019 Programlarında değerlendirme; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç aşamalı bir şekilde hazırlanmıştır. 2009 Programında sözü edilen ölçme araçlarının; ne olduğu, nasıl kullanılacağıyla ilgili açıklamaların yanında, bu ölçme araçlarına ilişkin örneklerle de yer verilmiştir. 2017 ve 2019 Programlarında bahsedilen ölçme araçlarıyla ilgili herhangi bir açıklama ya da örnek bulunamamıştır. Diğer yandan 2017 ve 2019 Programlarında daha güncel ölçme araçlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat bu ölçme değerlendirme araçlarının açıklamalarına, nasıl uygulanacağına dair herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Programlarda verilen ölçme araçlarının nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi ve örneklerin verilmesi öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından gereklidir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin TDÖP'nin özel amaçlarından hareketle öz yeterlik konusunda her anlamda desteklenmeli, var olan sorunları incelenmeli ve Türkçe öğretimi noktasında yaşadıkları sorunlar giderilmelidir. Bu çerçevede Türkçe öğretimine ait sorunların detaylıca tespit edip değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına da olumlu katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik öz yeterlik algıları Türkçe dersi sorunları içerisinde ele alınan ancak yeteri kadar üzerinde durulmayan sorunlardan biridir. Ana dil eğitiminin ve bu eğitimin hayat boyu öğrenme kapsamında sürekli gelişen bir süreç olduğu göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi özelindeki yeterlikleri dikkatlice incelenmesi gerekir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik öz yeterlilik algılarının ortaya konmasının yanı sıra buradan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe dersine yönelik görüşleri, düşünceleri ve deneyimlerin de derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada sadece nicel sonuçları elde etmek için değil aynı zamanda katılımcıların bu konudaki görüş ve düşüncelerinin de derinlemesine incelemek için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma bu doğrultuda karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desene uygun bir şekilde yürütülmüştür. Çalışmanın birinci aşamasında nicel ikinci aşamasında ise nitel bir yol izlenmiştir. Türkçe dersinin özellikle sınıf öğretmenlerinin elinde ve imkânlarında şekillenen yapısı hesaba katılırsa onların bu derse olan algıları ve dersten beklentilerinin yanı sıra öz yeterlilik algıları da son derece önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algısını incelemektir. Bu iki aşamalı keşfedici sıralı desen karma yöntem araştırmasında bir örneklemeden nicel sonuçlara ulaşmak ve devamında bu sonuçlardan hareketle, sonuçları detaylıca incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- 1.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yaptıkları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 3.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcudu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile görev yerleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde, öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımı nitel ve nicel yöntemlerin veri toplama ve/veya veri analizi kademelerinde birlikte kullanılarak tek yöntemle ulaşılabileceğinden daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar oluşturmayı hedefleyen bir araştırma stratejisidir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Keşfedici sıralı desen ise nicel boyuttan elde edilen bulguları yorumlama ve açıklama maksadıyla nitel verilerin toplandığı ve çözümlenmelerin birlikte yapıldığı bir karma araştırma yöntemidir. Keşfedici sıralı desen, öncelikle araştırma sorusuna cevap veren nicel verilerin elde edilmesi ve elde edilen bu verilerin analiziyle başlamakta, akabinde nicel araştırma bulgularından hareketle nitel verilerin elde edilmesi, analizlerinin yapılması ve akabinde nitel bulguların nicel bulguları açıklamada kullanılıp çalışmanın genel amacıyla bütünleştirilmesi ve raporlanmasıyla tamamlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada bu desenin kullanılmasının amacı, ulaşılan nicel manidar sonuçları, olumlu işleyen modelleri, aykırı veya şaşırtıcı sonuçları açıklamak için nitel veriye gereksinim duyulduğunda araştırmacılar tarafından kullanılabilmesidir.

Araştırmanın her aşamasında farklı varsayımlar kullanılmıştır. Çalışma nicel olarak başlamış ve bu çalışma yöntemine uygun olarak post-pozitivist bakış açısı tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılandırmacılık varsayımları kullanılmıştır. Bu çalışmada post-pozitivist varsayımdan yapılandırmacı varsayıma doğru bir geçiş söz konusudur. Bu çerçevede, araştırmada nicel sonuçlar istatistiki anlamlılık çerçevesinde genel sonuçları ortaya koyarken elde edilen sonuçların nasıl olduğunu açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle nicel aşamadan elde edilen bulguların derinlemesine anlaşılması için nitel aşamadan yararlanılarak sonuçların nasıl olduğunu derinlemesine inceleme olanağı oluşmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki çalışma grubu yer almıştır. Araştırmanın nicel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve zaman kazandır. Araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan örnekleme çalışması fırsatı sunar. Nitel araştırma için ise amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç görece olarak daha küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan duruma taraf olabilecek bireylerin çalışmaya maksimum düzeyde yansımaktır (Büyüköztürk ve ark., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede nitel aşama için çalışma grubuna, 221 sınıf öğretmeni arasından cinsiyet, kıdem yılı, sınıf düzeyi, eğitim durumu, öğrenci mevcudu ve görev yeri gözeterek maksimum çeşitliliği sağlayacak kişiler seçilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel örnekleme ilişkin detaylar sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Araştırmanın Nicel Örneklemi*

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	118	53.4
	Erkek	103	46.6
Kıdem Yılı	1-5	30	13.6
	6-10	46	20.8
	11-15	83	37.6
	16 üzeri	62	28.1
	1. Sınıf	59	26.7
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	52	23.5
	3. Sınıf	56	25.3
	4. Sınıf	54	24.4
	Lisans	201	91
Eğitim Durumu	Lisansüstü	20	9
	1-9 Öğrenci	26	11.8
Öğrenci Mevcudu	10-19 Öğrenci	104	47.1
	20-29 Öğrenci	80	36.2
	30 ve üzeri	11	5
	Merkez	150	67.9
Görev Yeri	Kırsal	71	32.1

Tablo 2.*Araştırmanın Nitel Örneklemi*

Değişkenler	Grup	Kod	%
Kıdem Yılı	1-5	K6	10
	6-10	K8	10
	11-15	K2, K4, K7, K9	40
	16 üzeri	K1, K3, K5, K10	40
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	K2, K3, K4, K5, K7, K10	60
	4. Sınıf	K1, K6, K8, K9	40
Eğitim Durumu	Lisans	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	80
	Lisansüstü	K9, K10	20
Öğrenci Mevcudu	1-9 Öğrenci	K1, K2, K4	30
	10-19 Öğrenci	K5, K6, K7, K8, K9, K10	60
	20-29 Öğrenci	K3	10
Görev Yeri	Merkez	K2, K3, K5, K9, K10	50
	Kırsal	K1, K4, K6, K7, K8	50

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama araçları, katılımcıların kişisel bilgilerini içeren kısa bir form, Bulut ve Uzunoğlu (2021) tarafından geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiş "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" (TÖYÖYÖ) ve yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. 5'li Likert tipinde hazırlanan Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, 20 madde ve "Dil Becerilerini Geliştirme" ile "Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme" alt boyutlarından oluşmaktadır. TÖYÖYÖ'de 8'i birinci, 12'si ikinci alt boyutta yer alan 20 madde bulunmaktadır. 5 madde ters kodlanmıştır. Diğer yandan iki faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans %54,2 olarak belirlenmiştir. Ayrıca güvenilirlik için yapılan analizlere göre ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır. Boyut bazlı Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplandığında "Dil Becerilerini Geliştirme" .828, "Öğretimi Planlama, İzleme ve Değerlendirme" .831 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .903 bulunmuş ve Barlett testine göre ise Ki-Kare değerinin anlamlı olduğu hesaplanmıştır ($\chi^2 = 2138.608$, sd: 190, $p < .001$). Araştırmanın nitel boyutunda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde, öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla, nicel sonuçlardan hareketle araştırmacılar tarafından, toplam 3 adet açık-uçlu soru ile bu açık uçlu sorulara ilişkin alt sorulardan meydana gelen bir yarı yapılandırılmış mülakat

hazırlanmıştır. Açık uçlu soru formları dört Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından alanla ilgili literatür ışığında tartışılmış ve elde edilen nicel sonuçlara göre aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır

1. 2019 TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemleri-araçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a) Bu araçları uygulayabiliyor musunuz? (Kontrol listesi, Dereceli puanlama anahtarı, Gözlem formları...)
 - b) Bu araçları uygularken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
 - c) Bu konuda yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencinizin öğrenme sürecinde karşılaştığı yetersizlikle başa çıkmada kendinizi yeterli görüyor musunuz?
 - a) Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları gidermek için neler yapıyorsunuz?
 - b) Bu konuda yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
3. Konu kazanımlarını sağlamak için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturabiliyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
 - a) Ana fikir kazanımlarını sağlamak için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturabiliyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
 - b) Konu ve ana fikir ile ilgili eğitim sürecinde en çok hangisinin öğretiminde zorlanıyorsunuz? Niçin?
 - c) Yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel araştırmada Trabzon'un farklı semtlerinde MEB'e bağlı okullarda çalışan ve araştırmaya gönüllü katılmak isteyen sınıf öğretmenleri yer almıştır. Nitel araştırma grubuna ise nicel araştırma boyutuna katılmış ve nitel boyuttaki açık uçlu soruları cevaplamayı kabul eden sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. Nitel boyuta katılan öğretmenler, ölçekten elde edilen manidar sonuçlardan hareketle seçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada çalışmaya katılım gösterecek gönüllü öğretmenlerden Google form aracılığı ile "Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"ndeki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. İlk aşama tamamlandıktan sonra toplanan veriler SPSS 23'te analiz edilmiştir. Nicel veriler üzerinde normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılımı karşıladığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın "öğrenci mevcudu", "kıdem" ve "sınıf düzeyi" değişkenleri Anova ile analiz edilmiş "görev yeri" değişkeni için Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise sonuçlara göre gönüllü katılımcılara yarı-yapılandırılmış formlarla sorular sorulmuş ve verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Analiz işlemlerinde mülakatlar öncelikle MAXQDA 18 programına aktarılmıştır. Katılımcı öğretmenlere temsilen birer numara verilmiş (K1, K2,...) ve veriler kodlanmıştır. Betimsel analiz çerçevesinde önce kodlar çıkarılmış sonrasında temalar tespit edilmiştir. Daha sonrasında kod ve temalara göre düzenleme ve tanımlamalar yapılmış en son aşamada ise bulguların yorumlanmasına geçilmiştir. Betimsel analizde, mülakat yapılan katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri görüşme sürecinde sorulan sorular çerçevesinde sunulmuş olup kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Nitel verilerin analizinde elde edilen bulgular MAXQDA 2018 programı ile analiz edilmiştir. Mülakatlardan ulaşılan ham veriler doğrultusunda dört araştırmacı tarafından temalar ve alt kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini sağlama adına veri toplama aşamaları titizlikle açıklanmış ve bulgular kısmında katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar sunulmuştur. Buna ek olarak katılımcılardan görüşmelere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından ise elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından analizler ayrı ayrı MAXQDA 2018'de yapıldıktan sonra sonuçlar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği güvenilirlik formülü çerçevesinde (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) güvenilirlik .90 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ("Türkçe öğretiminde planlama, izleme ve değerlendirme", "Dil becerilerini geliştirme" ve toplam puanlar) için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış olup sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre araştırma grubunun Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları toplamının (Basıklık = -0,44, Çarpıklık = 0,40), Türkçe öğretiminde planlama,

izleme ve değerlendirme (Basıklık = -,44, Çarpıklık = -,26), Dil becerilerini geliştirme (Basıklık = -0,34, Çarpıklık = 0,55) alt boyutlarının faktörlerinden aldıkları puanların değerlerinin ($\pm 1,0$) arasında dağılım gösterdiği görülmüştür. Hair ve ark. (2013)'a göre $\pm 1,5$ basıklık ve çarpıklık değeri psikometrik amaçlar ve normal dağılım için çok iyi düzey olarak kabul edilmektedir. $\pm 2,0$ arasındaki bir değer de çeşitli durumlara bağlı olarak çoğu çalışmada kabul edilebilir. Diğer yandan Seçer (2013) de normal dağılım varsayımının; 'çarpıklık ve basıklık' değerlerine göre ölçümlenmesinin daha uygun bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla TÖYÖYÖ'ye ait puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında bulunduğundan puanların normal dağıldığı söylenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.04.2022 tarihli 2022-4/1.10 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı almıştır.

BULGULAR ve YORUM

Nicel Analiz Bulguları

Çalışmanın nicel boyutunun analizi bu bölümde yapılmıştır.

Tablo 3.

TÖYÖYÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	2,13	5	3,72	0,67	0,26	-0,44
Dil Becerilerini Geliştirme	1,92	5	3,38	0,64	0,55	-0,34
Toplam Öz Yeterlilik	2,40	5	3,51	0,60	0,40	-0,44

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve meslekî kıdemleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Varyans homojenliği gerçekleştiği için Post Hoc tekniklerinden Tukey seçilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Meslekî Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1-5	30	3,25	0,88	Gruplar Arası	11,83	3	3,94	9,92	,01*	0,12	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,55	0,71	Gruplar İçi	86,23	217	0,40				1-5 yıl;
	11-15	83	3,92	0,54	Toplam	98,06	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,82	0,52								1-5 yıl;
Dil Becerilerini Geliştirme	1-5	30	3,07	0,56	Gruplar Arası	3,55	3	1,18	2,92	,03*	0,40	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,36	0,70	Gruplar İçi	87,94	217	0,40				1-5 yıl;
	11-15	83	3,45	0,65	Toplam	91,49	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,44	0,60								1-5 yıl
Toplam Öz Yeterlilik	1-5	30	3,14	0,62	Gruplar Arası	6,08	3	2,03	6,09	,01*	0,07	16 ve üzeri>
	6-10	46	3,43	0,66	Gruplar İçi	72,32	217	0,33				1-5 yıl;
	11-15	83	3,64	0,55	Toplam	78,41	220					11-15 yıl>
	16 ve üzeri	62	3,60	0,52								1-5 yıl

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

*p < ,05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” ($F=9,92$, $p<,05$, $\eta^2=,12$), “Dil Becerilerini Geliştirme” ($F=2,92$, $p<,05$, $\eta^2=,40$) ve toplam öz yeterlilik puanları ($F=6,09$, $p<,05$, $\eta^2=,07$) arasında anlamlı farklar belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi neticesinde “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,82$), 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,25$, $p=,00$); 11- 15 yıl kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,92$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,25$, $p=,00$) ve 6 - 10 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,55$, $p=,01$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden meslekî kıdemi fazla olanların düşük olanlara göre planlama, izleme ve değerlendirme konusunda yüksek ortalamaya sahip olmaları, eskiden tutulan günlük plan alışkanlığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,44$, $p=,04$) ve 11- 15 yıl kıdeme sahip olanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,45$, $p=,03$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,07$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi ise araştırmaya katılan meslekî kıdemi yüksek sınıf öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirme konusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin yararlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçekten elde edilen toplam puanlarına bakıldığında 16 yıl üzeri kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,60$, $p=,00$) ve 11 - 15 yıl kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=3,64$, $p=,00$) 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=3,14$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve görev yaptıkları sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1. Sınıf	59	3,54	,68	Gruplar Arası	3,86	3	1,29	2,97	,03*	,04	4>1
	2. Sınıf	52	3,69	,67	Gruplar İçi	94,90	217	,43				
	3. Sınıf	56	3,77	,57	Toplam	98,06	220					
	4. Sınıf	54	3,90	,69								
Dil Becerilerini Geliştirme	1. Sınıf	59	3,12	,64	Gruplar Arası	7,88	3	2,62	6,81	,01*	,08	4>1
	2. Sınıf	52	3,39	,73	Gruplar İçi	83,6	217	,38				
	3. Sınıf	56	3,37	,49	Toplam	91,48	220					
	4. Sınıf	54	3,64	,61								
Toplam Öz Yeterlilik	1. Sınıf	59	3,28	,56	Gruplar Arası	6,02	3	2,00	6,02	,01*	,07	4>1
	2. Sınıf	52	3,51	,66	Gruplar İçi	72,40	217	,33				
	3. Sınıf	56	3,53	,48	Toplam	78,41	220					
	4. Sınıf	54	3,75	,60								

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

* $p <,05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “planlama, izleme ve değerlendirme” ($F=2,97$, $p<,05$, $\eta^2=,04$), “dil becerilerini geliştirme” ($F=6,81$, $p<,05$, $\eta^2=,08$) ve toplam öz yeterlilikleri ($F=6,02$, $p<,01$, $\eta^2=,07$) arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerden 4. sınıf düzeyinde çalışanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,90$), 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=3,54$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutu olan “Dil Becerilerini Geliştirme” boyutunda da araştırmaya katılan öğretmenlerden 4. sınıf düzeyinde çalışanların aldıkları puanların ($\bar{X}=3,64$), 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=3,12$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilen toplam puanlara bakıldığında 4. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenlerin ortalamasınının ($\bar{X}=3,75$) 1. sınıf düzeyinde görev yapanların ortalamalarına göre ($\bar{X}=3,28$) istatistiksel olarak

anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 4. sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin alt boyutlarda diğer sınıflara göre anlamli olarak yüksek puan almalarının sebebi, 4. sınıfta ölçme-değerlendirme uygulamalarının sayısal olarak yapılmasından kaynaklanmış olabilir. 1. sınıf düzeyinde çalışan öğretmenler, öğrencilere daha çok okuma yazma etkinlikleri yaptırmaktadırlar. Ölçme-değerlendirme boyutunda öğrencilere sayısal değerli notlar verilmemektedir. Bu bakımdan 1. sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutunda aldıkları puanlar 4.sınıf öğretmenlerine göre görece düşük çıkmış olabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanları ve görev yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcudu arasında anlamli farklılık olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yaptıkları Sınıftaki Öğrenci Mevcudu Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Sonuçları

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Anlamlılık
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	1-9	26	3,11	0,53	Gruplar Arası	15,18	3	5,06	13,24	,01*	0,15	10-19>1 - 9;
	10-19	104	3,84	0,66	Gruplar İçi	82,88	217	0,38				10-19>30 ve üzeri;
	20-29	80	3,85	0,56	Toplam	98,06	220					20-29> 1-9;
	30 ve üzeri	11	3,22	0,81								20-29>30 ve üzeri
Dil Becerilerini Geliştirme	1-9	26	3,10	0,48	Gruplar Arası	3,10	3	1,03	2,54	,06	0,03	-
	10-19	104	3,43	0,69	Gruplar İçi	88,37	217	0,41				
	20-29	80	3,43	0,62	Toplam	91,48	220					
	30 ve üzeri	11	3,15	0,59								
Toplam Öz Yeterlilik	1-9	26	3,10	0,46	Gruplar Arası	6,84	3	2,28	6,91	,01*	0,09	10-19 > 1 - 9;
	10-19	104	3,60	0,62	Gruplar İçi	71,58	217	0,33				20-29 > 1-9
	20-29	80	3,60	0,54	Toplam	78,42	220					
	30 ve üzeri	11	3,18	0,62								

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

*p < ,05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik alt faktörlerinden “Dil Becerilerini Geliştirme” puanlarında (F= 2,54, p>,05, η^2 = ,03) anlamli bir farklılık olmadığı belirlenmişken “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” faktöründe (F= 13,24, p<,05, η^2 = ,15) ve toplam puanları (F=6,91, p<,05, η^2 = ,09) arasında istatistiksel olarak anlamli farklar tespit edilmiştir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerden “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda sınıf mevcudu 10-19 arası olanların aldıkları puanların (\bar{X} =3,84) sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,11, p=,00) ve 30 ve üzeri olanlara (\bar{X} =3,22, p=,01) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 20-29 olanların aldıkları puanların da (\bar{X} =3,85) benzer şekilde sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,11, p=,00) ve 30 ve üzeri olanlara (\bar{X} =3,22, p=,01) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları toplam puanlar incelendiğinde sınıf mevcudu 10-19 arası olanların aldıkları puanların (\bar{X} =3,60) sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,1, p=,00) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudu 20-29 olanların aldıkları puanların da (\bar{X} =3,60) benzer şekilde sınıf mevcudu 1-9 olanlara (\bar{X} =3,1, p=,00) göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu oldukça dikkat çekicidir. Öğrenci mevcudu 20-29 olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonu, görece az öğrenci olan sınıflara göre fazla olmuş olabilir. Bu bakımdan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden öğrenci mevcudu 20-29 arası olanların toplam öz yeterlik algısı nispeten yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Öz Yeterlilik Puanları ile Görev Yerleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

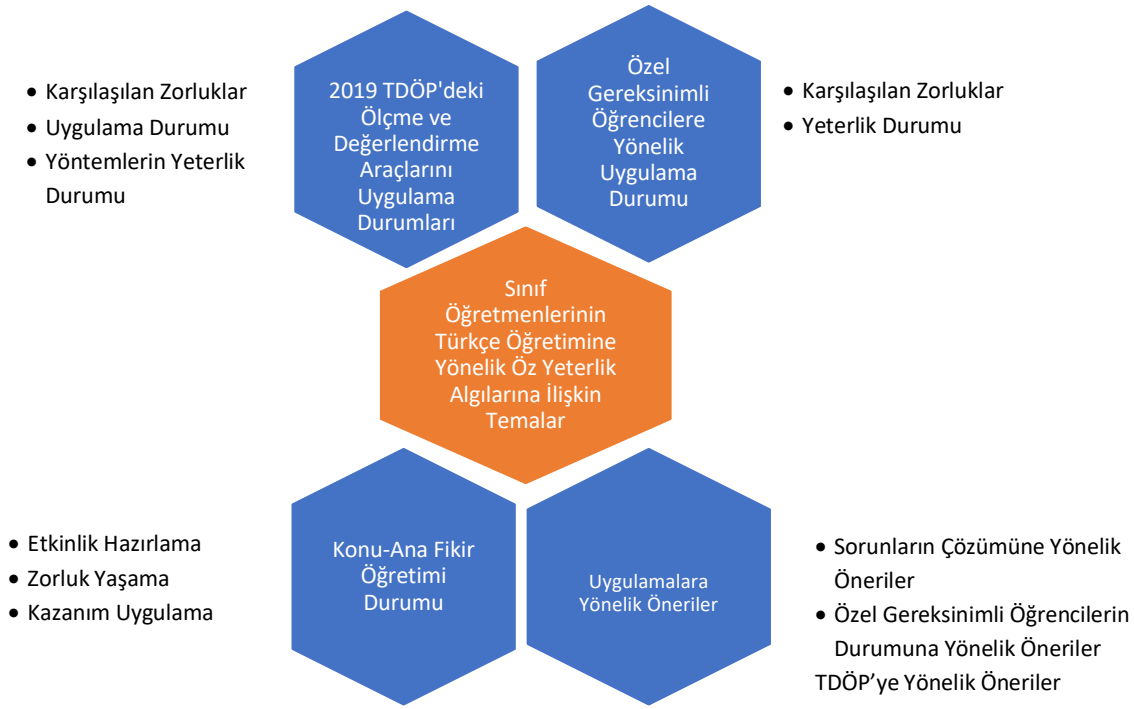
Alt Faktör	Grup	n	Ort (\bar{X})	SS	t	sd	p
Planlama, İzleme ve Değerlendirme	Merkez	150	3,82	,58	2,88	107,55	,01*
	Kırsal	71	3,51	,78			
Dil Becerilerini Geliştirme	Merkez	150	3,40	,61	,88	219	,38
	Kırsal	71	3,32	,71			
Toplam	Merkez	150	3,57	,53	1,81	109,77	,07
	Kırsal	71	3,40	,70			

*p < ,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanlarının görev yerlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir. Analiz sonucuna göre merkez ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda (t=,88, p=,38) ve toplam puanlar (t= 1,81, p=,07) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunurken görece olarak merkezde görev yapan öğretmenlerin “Dil Becerilerini Geliştirme” alt boyutunda (\bar{X} =3,40) ve toplam puanlarda (\bar{X} =3,57) daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. “Planlama, İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda öğretmenlerin (t=2,88, p=,01) elde ettikleri puanlar arasında Merkezde görev yapanların Türkçe öğretiminde öz yeterlilik puanlarının (\bar{X} =3,82) kırsalda görev yapanlara göre (\bar{X} =3,51) istatistiksel olarak anlamlı derece daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan merkezde çalışan sınıf öğretmenlerinin planlama, izleme ve değerlendirme konusunda kırsalda çalışan sınıf öğretmenlerine göre yüksek puan almasının sebebi öğrenci velilerinin ilgisinden kaynaklı olabilir. Çünkü merkezlerde ikamet eden velilerin öğrenciyi takip etmesi ve öğrencinin akademik durumunu düzenli olarak öğrenmek istemesi sınıf öğretmenlerini değerlendirme yapmaya teşvik ettiği söylenebilir. Dil becerilerinin geliştirilmesi alt boyutunda merkezde ve kırsalda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmaması sevindiricidir.

Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, nicel verilerden hareketle elde edilen bulgular doğrultusunda gönüllü katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar çerçevesinde elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve dört tema altında toplanmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan temalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Nitel Analizler Sonucunda Elde Edilen Temalar

TDÖP'deki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini-Araçlarını Uygulama Durumları

Nitel boyuta katılan sınıf öğretmenlerinin TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını kullanma durumlarına baktığımızda, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu yöntemleri derslerinde uyguladıkları ifade edilmiştir. Diğer yandan programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemleri-araçları hakkındaki görüşlere bakıldığında, katılımcıların çoğu bu yöntemlerin yeterli olduğunu; K5 ve K6 ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“...Yetersiz buluyorum. Çünkü 1.sınıf öğrencilerine uygulama yapmakta zorlanıyorum...” K5

“...Çünkü programdaki ölçme değerlendirme yöntemleri öğrenci seviyelerine uygun değil...” K6

TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının bireysel farklılıkları dikkate alması ve süreç odaklı ölçmeyi sağlaması bakımından yeterli olduğunu K10 ve K9 ifade etmiştir.

“...TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıkların dikkate alınması, çoklu değerlendirme yapılması ve süreç içerisinde ölçme yapılması bakımından çağdaş anlayışa uygundur...” K10

...TDÖP yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin hem öğretim sürecinin başında hem öğretim süreci boyunca hem de süreç sonunda değerlendirilmesine imkân sağlaması, öğrencinin performansının daha çok verimli olmasına yardımcı oluyor. Sonuç değil süreç odaklı öğrenci performansının ölçülmesi son derece önem arz etmektedir... K9

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edildiğinde, sınıf öğretmenlerinin TDÖP'de yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini-araçlarını uygularken birtakım zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu zorlukların başında sınıfların kalabalık olduğu ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının uygulanmasının ve sonuçlarının değerlendirilmesinin zaman aldığı ifade edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerden dönüt alma sorunu olduğu ve bazı ölçme değerlendirme sorularının da teknik açıdan yetersiz olduğu araştırmaya katılanlar tarafından dile getirilmiştir. K9 ve K10, sınıfların kalabalık olmasından dolayı TDÖP'deki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorluk yaşadıklarını ve bu yöntemleri uygularken fazla zaman harcadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...Sınıfların kalabalık olması ve her öğrenci için ayrı ölçme ve değerlendirme yapılması zaman alıyor...” K9

“...Sınıflardaki öğrenci sayılarının ortalamanın üzerinde olması değerlendirme sürecinin zaman almasına sebep olmaktadır...” K10

Ayrıca ölçme ve değerlendirme yöntemlerine-araçlarına öğrencilerin dönüt vermemesi ya da verdikleri dönütlerin konuyla alakasız olması da karşılaşılan bir başka zorluk olduğu K5 tarafından dile getirilmiştir.

"...Öğrencilerin anlayıp uygulamayı yapmasında zorluklar yaşıyorum..." K5

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını genel olarak uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat sınıf öğretmenleri; sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin düşüklüğü gibi nedenlerden dolayı çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Uygulama Durumu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında K3, K4, K9 ve K10'un kendilerini yeterli gördüğü; K1, K2, K5, K6, K7, K8'in ise kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu derslerde farklı etkinlikler uygulayarak süreci yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf ortamını öğrencinin durumuna göre düzenleme, zümrelerden yardım alarak süreci yürütme ise yaptıkları uygulamalardan bazılarıdır. Örneğin; K1, K3 ve K4 farklı etkinlikler hazırlama konusunda şu ifadeleri kullanmışlardır;

"...Özel gereksinimli öğrencinin daha iyi öğrenebildiği ve etkin olduğu yöntemi tekniği yaklaşımları yakalayıp ona göre bir tavır sergiliyorum. Bu daha etkili oluyor. Tek tip değil farklı yaklaşımlar benimsiyorum..." K1

"...Ders dışı zamanlarda öğrencilerin gereksinimlerine göre etkinlik hazırlıyorum..." K3

"...Öğrencinin seviyesine uygun ekstra etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum..." K4

Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalarda karşılaştıkları zorlukları aşma noktasında kendilerini nispeten yeterli gördüğü belirlenmiştir.

Konu-Ana Fikir Öğretimi Durumu

Konu ve ana fikir öğretimiyle ilgili maddeye verilen yanıtlara bakıldığında K9 haricindekiler, konu ve ana fikir öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. K3, K5 ve K7 konu ve ana fikir kazanımlarının soyut düşünme becerisi gerektirdiğini; K2, K4, K6 ve K8 ise öğrencilerin anlamakta güçlük çektiğini; son olarak K10 da bu kazanımların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiğini ifade etmişlerdir.

"...Çünkü okunan metinde ders çıkarmak üst düzey beceri gerektirdiğinden öğrenciler öğrenmekte zorluk yaşıyor..." K10

"...Öğrenciler de okuduğunu anlamada sıkıntı yaşadıkları için konu ve ana fikir bulmakta zorlanıyorlar..." K2

"...Ana fikri bulmakta öğrenci zorlanıyor. Çünkü soyut olduğu için anlamakta zorluk çekiyor..." K3

Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, K2 ve K3 dışındakiler konu ve ana fikir kazanımlarının öğretilmesi için ders kitabı dışında etkinlik hazırladıklarını ifade etmektedirler. Hazırlanan etkinlikler daha çok slayt hazırlama, seviyeye uygun etkinlikler tasarlama ve akıllı tahta üzerinde pekiştirme yapma şeklinde olduğu görülmektedir.

"...Açık ve anlaşılır kısa metinlerle etkinlikler sunuyorum akıllı tahtadan oyun ve uygulamalar yoluyla da pekiştirmelerini sağlıyorum..." K5

"...Farklı kaynaklar üzerinden çocukların seviyelerine uygun etkinlikler oluşturmaya çalışıyorum..." K7

"...Derse hazırlık noktasında kendi slayt ve videolarımla kaynak oluşturuyorum..." K8

Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar çözümlendiğinde, konu ve ana fikir kazanımlarının öğretimi noktasında öğretmenler zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri sebep olarak ise bu kazanımların üst düzey düşünme becerisi gerektirdiğini öne sürmüştür.

Uygulamalara Yönelik Öneriler

TDÖP’de yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin katılımcıların önerilerine baktığımızda katılımcılar; öğrenci merkezli çağdaş yöntemlerin kullanılmasını, ders kitapları hazırlanırken programdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerine bağlı kalınması ve ölçme-değerlendirme yöntemleri-araçları hakkında öğretmenlere eğitimler verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

“...Daha çok yenilikçi çağdaş yapılandırmacı, öğrencinin daha çok işin içinde olduğu yaklaşımlar tercih edilmeli. Bunun altyapısı ilkökulda atılmalı. Hatta anasınıfından çocuk böyle yetişmeli ki buna alışmalı bu yaklaşımları sonradan görürse bocalar, bu eğitim öğretimin her kademesine yansıtılmalı...” K1

“...Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili öğretmenlere çeşitli eğitimler verilebilir, sınıflardaki öğrenci sayıları belli bir düzeye indirilebilir...” K10

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine dair katılımcıların önerilerine bakıldığında, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Bunun yanında, MEB tarafından bu öğrencilere kaynak gönderilmesi ve velilerin bilgilendirilmesi diğer önerilenler arasındadır. K6, K7, K8, K9 ve K10 öğretmenlere seminer-hizmet içi eğitim verilmesini önermektedirler.

“...Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli...” K6

K3 ve K9, özel gereksinimli çocukların ailelerinin bilgilendirilmesi gerektiğini önermektedirler.

“...Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri bilinçlendirilmeli. Velilerin öğretmenlere yardımcı olması sağlanmalı...” K3

K2 ve K9, özel gereksinimli öğrenciler için MEB tarafından okullara kaynak gönderilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

“...İhtiyaç duyulan materyaller bakanlıkça temin edilmeli...” K9

Bunların dışında, okullarda donanımlı destek eğitim odalarının açılması, okullardaki rehberlik servislerinin aktif çalışması da diğer öneriler arasındadır.

Katılımcılar tarafından konu ve ana fikir kazanımının öğretimiyle ilgili dile getirilen önerilere bakıldığında kitaptaki metinlerin ilgi çekici hale getirilmesi başta olmak üzere zümrelerle iş birliği yapılması ve öğretmenin kendini geliştirmesi gerektiği göze çarpmaktadır.

“...Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenceli metinler kullanılabilir dil bilgisi kazanımları belirli bir sırada farklı etkinliklerle verilebilir...” K2

“...Ders kitaplarının içeriği sadeleştirilmeli, etkinlikler ilgi çekici hale getirilmeli...” K3

“...Yaşadığım sorunlarla ilgili araştırma yaparım, makale ve kitap okurum arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum kendimi geliştirecek seminerlere katılırım...” K9

“...Zümrelerle iş birliğine gidilebilir...” K10

Araştırmacıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği cevaplar analiz edildiğinde, ders kitapları hazırlanırken programdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerine-araçlarına bağlı kalınması ve öğretmenlere çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerine dair eğitimler verilmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine dair önerilerine bakıldığında, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi dile getirilmektedir. Konu ve ana fikir kazanımının öğretimiyle ilgili dile getirilen öneriler incelendiğinde ise zümrelerle iş birliğine gidilmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları; öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme ve dil becerilerini geliştirme boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konulan sonuçlara bağlı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Katılımcılara uygulanan, analizleri yapılan ölçek ve görüşme formundan elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini Türkçe öğretimi konusunda “yeterli” düzeyde gördüğü söylenebilir. Elde edilen bulgular literatürde yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Anılan ve

Kılıç (2013)'ın sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini araştırdıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde kendilerini yeterli bulduklarını saptamıştır. Aşkın ve Demirel (2012) ile Anılan ve Kılıç (2013) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların Türkçe öğretimi alanında kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin herhangi bir konuyla ilgili olarak kendilerini yeterli ya da yetersiz algılamalarının öğretme-öğrenme sürecini etkileyeceği düşünüldüğünde, araştırmadan ulaşılan bu olumlu sonuç sevindiricidir. Öğretimi planlama, izleme-değerlendirme ve dil becerilerini geliştirme alt boyutuna ilişkin kıdem yılı 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine kıdem yılı daha düşük öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça öz yeterlilik algılarının da arttığını söyleyebiliriz. Bu sonuçtan farklı olarak literatürde sınıf öğretmenlerinin, öğretimde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlilik algılarında kıdem yılına göre bir farklılık tespit edilmemiştir (Dilci, 2012; Özenç, 2013; Şahin, 2010)

Araştırmanın nitel boyutunda da katılımcıların, ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını kullanabilme konusunda kendilerini yeterli buldukları tespit edilmesine rağmen bu yöntemleri uygulama konusunda bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Erdoğan ve Gök (2009)'ün araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının, TDÖP'deki ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine dair fikirleri olmasına rağmen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini ders sürecinde çeşitli nedenlerden ötürü çok fazla kullanamadıkları görülmüştür. Bunun yanında çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde kimi sorunlarla karşılaşmaları çalışmamızın bulgularıyla benzerlik ortaya çıkmaktadır (Coşkun ve Alkan, 2010; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Anılan ve ark., 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini-araçlarını iyi bildiklerini zannettiği söylenebilir.

Sınıf mevcudu 10-19 arasında olan sınıf öğretmenlerinin lehine, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin öz yeterlilik algıları, 1-9 ve 30 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç çerçevesinde sınıf mevcudunun çok az olması ve çok fazla olmasının öğretmenlerin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlilik algısını olumsuz etkilediği söylenebilir. Günal (2014) etkili okul ve hesap verebilirliğe ilişkin yaptığı araştırmada, sınıf mevcudu 21-25 ve 26-30 aralığında olan öğretmenlerin "öğrenciyi izleme ve değerlendirme" boyutuna ilişkin algıları diğer sınıf büyüklüğüne sahip öğretmenlerin algılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmiştir. Sınıf mevcudu arttıkça, öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ölçekteki dil becerilerini geliştirme alt boyutundan aldıkları toplam puanlar diğer boyuta göre görece düşük çıkmıştır. Görece düşük çıkmasının sebebine bakıldığında, dil becerilerini geliştirme alt boyutundaki ana fikir ve konu öğretimi ile ilgili maddelere verilen düşük puanlar olduğu görülmüştür. Bunun sebebini detaylı olarak tespit etmek için nitel boyutta katılımcıların konuyla ilgili görüşleri alınmış ve ilkokul çağındaki öğrencilerin soyut düşünme becerisi gerektiren bu kazanımları algılamada güçlükler çektiği ifade edilebilir. Bu sonuç, Çiftçi ve Uzunyol (2019)'un araştırmalarında ulaştığı ilkokul kademesindeki öğrencilerin gelişim seviyelerinin düşük olması, zihinsel becerilerinin yetersizliği gibi sebeplerden ötürü sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde bazı sıkıntılar yaşayabileceği bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilere dair sınıf öğretmenlerinin yeterlik durumlarının nispeten yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere dair almış oldukları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere dair yeterlik durumlarının yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri üniversite öğrenimlerinde özel gereksinimli öğrencilere dair yeterli eğitim alamadıkları ve kendilerini bu konuda yetersiz algıladıkları söylenebilir. Yapılan bu araştırmada elde edilen benzer bulgulara, Babaoğlu ve Yılmaz (2010) ve Demir ve Açar (2011) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Altun ve Gülben (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmamalarına ulaşmaları çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecindeki etkinliklerde birtakım problemlere maruz kaldıkları görülmüştür. Katılımcılar; velinin okula ve eğitime ilgisizliği, Türkçe ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve diğer öğrencilerin dersin işlenişini engellemeye teşebbüs etmesi gibi problemleri ifade etmişlerdir. Altun ve Gülben (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin

karşılaştıkları zorlukları; istenmeyen davranışların oluşması, velilerin ilgisizliği ve ders sürelerinin azlığı olarak tespit etmişlerdir. Diğer yandan Saraç ve Çolak (2012)'in çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterli düzeyde zaman veremediği, özel gereksinimli öğrencilerin dikkatinin hızlı dağıldığı ve sorunlu davranışlarından dolayı sınıfın hakimiyetini kuramadığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde aynı problemle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin özel gereksinimlilere ve kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl davranış sergilemeleri gerektiği hususunda yeterince fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere eğitim-öğretim sürecinde nitelikli eğitimin verilebilmesi için de yeterli tecrübeye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Berry, 2011). Diğer yandan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterince vakit ayıramadıkları (Horne ve Timmons, 2009; Blecker ve Boakes, 2010), bu alanda kendilerini geliştirmek için gerekli eğitimleri alamadıkları (Lalvani, 2012), eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmak için gerekli materyal yoksunluğu ve tam teşekküllü destek eğitim odalarının yaygın olmayışı (Shevlin ve ark., 2013; Balo, 2015) gibi sıkıntılarla karşılaşmaları çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve gelecekte araştırma yapacak araştırmacılara ayrı ayrı önerilerde bulunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerine Öneriler

- Konu ve ana fikir kavramları aynı örnek metinler üzerinden kavratılabilir. Örnek metni okumadan önce başlık ve görsellerden hareketle metnin konusu öğrencilere tahmin ettirilebilir ve bu şekilde konu daha iyi kavratılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğini artırmak için düzenlenen eğitimlere katılımları sağlanabilir.
- Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının, sınıf ortamında kullanılması öğrencilerin derslere karşı ilgi düzeylerini yükseltebilir.
- Güncellenen öğretim programlarının getirdiği yenilikler seminerler yoluyla öğretmenlere anlatılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine etkili sınıf yönetimi konusunda eğitimler verilebilir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarına Dair Öneriler

- TDÖP'deki ölçme değerlendirme araçları ve uygulanma süreçleri hakkında sınıf öğretmenlerine ölçme değerlendirme uzmanları tarafından bilgilendirmeler yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe grubu derslerini daha etkili şekilde öğrenebilmeleri için üniversitelerde uygulama sınıfları oluşturulması önerilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak sınıf öğretmenlerine, velilere ve ilgililere sürece dair uzmanlar tarafından bilgilendirici eğitimler verilebilir.
- Çağdaş yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanmış Türkçe öğretimi kitapları, bakanlık tarafından sınıf öğretmenlerine dağıtılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Üniversitede öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile MEB'de çalışan sınıf öğretmenleri arasında Türkçe öğretimine dair yeterliliklerinin değerlendirildiği karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın evrenini Trabzon ilinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılacak yeni bir çalışmada evren olarak Türkiye genelinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile çalışılabilir.

Teşekkür ve Yazar Katılım Oranı

Yazar Katkısı (Authors' contributions): Bu çalışmada 1. yazarın %20, 2. yazarın %40, 3. yazarın %20 ve 4. yazarın %20 oranında katkısı bulunmaktadır. 1. Yazar: Danışmanlık, denetim, yöntemi planlama, inceleme ve düzenleme. 2. Yazar: Veri toplama, analiz etme, raporlama, tartışma. 3. Yazar: Araştırma hipotezini oluşturma, literatür inceleme, veri toplama, analiz etme. 4. Yazar: Veri toplama, analiz etme, tartışma.

Etik Kurul Onayı (Ethics approval): Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.04.2022 tarihli 2022-4/1.10 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı almıştır.

Çıkar çatışması (Conflict of interest): Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aşkın, İ., & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B., & Okkırman, U. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (s. 783-788). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anılan, H., & Kılıç, Z. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 2-48.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 627-648.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bulut, B., & Uzunoğlu, D. (2021). Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(1), 49-61.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, E., & Alkan, M. (2010). Evaluation of learning and teaching process in Turkish courses. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 387-407.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., & Uzunoy, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Demir, M., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 166-183.
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.

- Horne P. E., & Timmons, V. (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286,
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kiremit, Ö. H., & Gökler İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28, 14-27.
- MEB, (2006). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Pollet, D. (2015). *Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant?* Analyse FAPEO. www.fapeo.be/analyses adresinden erişilmiştir.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 13-28.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1119-1133.
- 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, İstanbul.
- Uygun, M., & Katrancı M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.