

Geliş Tarihi / Received Date
20.07.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date
06.09.2023

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anahtar Yetkinlikler Algısı¹

Key Competences Perception of Turkish Prospective Teachers

Tahacan KARAHÜSEYİN²

Hasan Hüseyin MUTLU³

Öz

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi; akademik, mesleki, genel ve diğer eğitimlerde öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını sunan ulusal yeterlilikler çerçevesidir. Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından meydana getirilen bu çerçevede 2018 yılında güncellenen; bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olarak tanımlanan sekiz anahtar yetkinlik yer almaktadır. Öz miras, toplumun millî ve manevi kaynaklarından edinilen değerlerdir. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata dâhil olup katkıda bulunmasını sağlayan eylemsel unsurdur. Bununla birlikte öğretmen adayları hem öğrenim hem de öğretim hayatlarında yetkinliklerin öncüleridir. Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik onların sosyal, akademik vb. algılarını ve/veya becerilerini ortaya çıkarmak ya da ölçmek amacıyla çeşitli araçlar geliştirilmiş, uygulanmış ve çalışmalar hâlinde sunulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu Türkçe öğretmeni adaylarının anahtar yetkinliklere dair mevcut algılarını ortaya çıkarmaya odaklı bilimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırma, Türkçe öğretmenliği mezunu ve Türkçe öğretmenliği bölümüne devam eden öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anlayışı gereği Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında öğretim programlarına eklenmiş olan sekiz anahtar yetkinliğin Türkçe öğretimi bağlamındaki mevcut algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde okumakta olan ve söz konusu kurumdan mezun Türkçe öğretmeni adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analiz ve yorumlamalara göre, katılımcıların yetkinlik algıları konusunda Tavsiye Kararı metninde yer alan uluslararası, kültürlerarası ve disiplinlerarası anlayıştan çoğunlukla uzak oldukları; sosyallik, etkileşim gibi

¹ Çalışmanın yürütülmesinin etik yönden uygun olduğu, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından kararlaştırılmıştır. (01/06/2022 ve 2022-129). Çalışmanın araştırma ve yayın süreci, etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Bu makale, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu'nda sunulan özet bildiriden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Ordu/TÜRKİYE, E-mail: tahacankarahuseyin@outlook.com ORCID ID: 0000-0001-5422-3355

³ Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Ordu/TÜRKİYE, E-mail: hasanhuseyinmutlu@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-9082-709X



kavramlardan ziyade bireysellik üzerinde yoğunlaşan, daha çok ulusalcı bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi tek başına hatalı öğrenildiğinde tasarruflu bir şekilde giderilebilse de algı, tutumla ilişki dâhilinde olduğundan değişimi ve gelişimi daha zorlayıcıdır. Fakülte ders içeriklerinin düzenlenmesi yoluyla edinilecek teorik bilgilerin, topluma hizmet ve öğrenme-deneyim merkezli öğretmenlik uygulamaları yoluyla pratik kazanması ile daha gelişmiş akademik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar yetkinlik, öğretim programı, öğretmen adayı algısı, Türkçe öğretmeni, hayat boyu öğrenme.

Abstract

The Turkish Qualifications Framework is a national qualifications framework that presents the principles of all qualifications acquired through learning in academic, vocational, general and other education. In this framework created by the Vocational Qualifications Authority, there are eight key competences updated in 2018 and defined as a combination of knowledge, skills and attitudes. Inheritance is the values acquired from the national and moral resources of society. Competences on the other hand, are the actional element that enables this heritage to be included in and contribute to life. In addition, prospective teachers are the forerunners of competences in both their learning and teaching lives. In the literature, various tools have been developed, applied and presented as studies in order to reveal or evaluate the social, academic, etc. perceptions and/or skills of teachers and prospective teachers. As a result of the research, no scientific studies focused on revealing the current perceptions of prospective Turkish teachers about key competences were found. The research aims to reveal the current perceptions of Turkish language teaching graduates and prospective teachers in the Turkish language teaching department in the context of Turkish language teaching of eight key competences that have been added to the curriculum within the scope of the Turkish Qualifications Framework in accordance with the lifelong learning approach. For this purpose, the study was conducted with a case study, which is one of the qualitative research designs. The study group consisted of prospective Turkish language teachers studying at a state university in the Black Sea Region and who graduated from this institution. Data were collected using a semi-structured interview form created by the researchers and analyzed using content analysis method. According to the analysis and interpretations, it has been concluded that the participants' perceptions of competence are mostly far from the international, intercultural and interdisciplinary understanding in the text of the Recommendation; they have a more nationalist perception that focuses on individualism rather than concepts such as sociability and interaction. While knowledge can be economically removed when learned on its own, perception is more difficult to change and improve because it is in the context of attitudes. It is recommended that more advanced academic studies should be carried out with the theoretical knowledge to be acquired through the regulation of faculty course contents and practical gain through community service and learning-experience-centered teaching practices.

Keywords: Key competence, course curriculum, prospective teacher perception, Turkish teacher, lifelong learning.

Giriş

İnsan, hayatını zihinsel faaliyetlerle doğan öğrenmeler sonucu var etmiştir. Gelişmek ve geliştirmek için başvuracağı sistemler bütünü ise eğitimidir. Medeniyetlerin gelişmesi ve fenomenler insan zihnini etkileyen temel değişkenler olmuştur. Böylelikle yüzyıllar boyunca insanoğlunun farklı yaşantıları, farklı yaklaşımların temelini atmıştır. Bu olgu, birçok disiplinde olduğu gibi günümüz eğitim modelleri ve yaklaşımlardaki farklılıkların da kaynağını oluşturmuştur. Sosyal ve bilimsel gelişmeler sonucu dünyanın ulaşılabilirliği artmış ve anlık olarak gelişmeler takip edilebilir hâle gelmiştir. Devletler ve toplumlar düzeyindeki bu imkân eğitim politikalarına yansımıştır. Bu durumun akabinde gelişen ve yankı uyandıran bir anlayış olarak dünya çapında etkisi bulunan “*Hayat Boyu Öğrenme*” anlayışı Türkiye’de de vücut bulmuştur.

Hayat boyu öğrenme ilk kez 1960 yılında bir kavram olarak UNESCO’nun düzenlediği bir konferansta ifade edilmiştir. İlk başta nitelikli iş gücü güdüsüyle faaliyette olan bu kavram UNESCO tarafından 1972 yılında yeni bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmıştır. Böylelikle hayat boyu öğrenme anlayışı, gelişen ve evrenselleşen yeni dünyanın hedeflenen hayat kalitesine ulaşması hedefini edinmiştir. OECD ülkeleri arasında olan Türkiye de bu gelişmelerin içerisinde yer almıştır. (Güleç ve ark., 2013).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nde “Hayat boyu öğrenmenin bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerini” ifade ettiği belirtilmektedir. (MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Türkiye’nin Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1985-1989) yer alan Eğitim bölümünün Genel İlkeler başlığı 534. Maddesinde, “Eğitim beşikten mezara kadar sürekli bir vetire olarak kabul edilecektir.” ifadeleri yer almıştır (Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1984). Böylelikle Türkiye hayat/yaşam boyu öğrenme anlayışını bir üslup süreci olarak eğitim planına dâhil etmiştir. Yine bu anlayış dâhilinde uluslararası düzeyde geçerliliği kanıtlanmış bir yeterlilik sistemi ihtiyacıyla 2006 yılında Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) kurulmuştur. MYK bünyesinde yer alan Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve 2018 tarihli Tavsiye Kararı ise anahtar yetkinliklerin Türkiye’deki zamandizininin oluşturmaktadır.

Ülkelerdeki yeterliliklerin daha açık olması için bir karşılaştırma aracı görevi üstlenen, ulusal düzeyde yeterlilik sistemleri arasındaki bağı sağlayan ve bireyler, ülkeler ve bölgeler arasındaki ağı kolaylaştırmayı amaçlayan ortak bir çerçeve görevi görmesi adına 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi’nin Tavsiye Kararı ile Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) oluşturulmuştur (MYK, 2019).

“Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir.” (MYK, 2015, s. 4). Bir yeterlilik türü olarak yer alan anahtar yetkinlikler hakkında aynı çerçevede şunlar ifade edilmiştir: “Anahtar yetkinliklerin belirlenmesi ilgili sorumlu kurumların (MEB, YÖK ve benzeri); kazandırılması eğitim kuruluşlarının; ölçme, değerlendirme ve belgelendirmesi ise eğitim ve



belgelendirme kuruluşlarının sorumluluğundadır." (MYK, 2015, s. 25). Bu madde, anahtar yetkinliklerin eğitimin girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim sistemindeki dönüşümsel sorumluluğunu eğitim kuruluşlarına üstlendirmektedir.

"Anahtar Yetkinlikler: Bilgi toplumunun gerektirdiği, tüm bireylerin sahip olması gereken, kişilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireysel gelişimini, topluma etkin ve sorumlu bireyler olarak sosyal katılımlarını, istihdam edilebilmelerini destekleyen temel yetkinliklerdir." (MYK, 2015, s. 41). TYÇ'de böyle tanımlanan anahtar yetkinlikler; mevcut veri ve fikirlerden ibaret olan ve belirlenen alan veya konunun anlaşılmasına yardımcı olan bilgi; bu edinilen bilgilerin, istendik eylemi gerçekleştirmek veya süreç yürütüp sonuçlar elde etmek için kullanıldığı beceriler; yaşantılara ve fikirlere karşı gerekeni yapabilmek ve etkiyi karşılamak olarak ifade edilen tutumların birleşimi olarak tanımlanmıştır. (Tavsiye Kararı, 2018).

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin, anahtar yetkinlik için 2018 yılında yayınladığı Tavsiye Kararı'nın ekinde yetkinlikler için Avrupa Referans Çerçevesi yer almaktadır. Bu çerçevede yer alan sekiz anahtar yetkinlik şu sıralamada verilmiştir:

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifade (Tavsiye Kararı, 2018).

Tavsiye Kararı'nın ardından yenilenen anahtar yetkinlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programlarına eklenmiştir. "Öz miras, toplumun millî ve manevi kaynaklarından edinilen değerlerdir. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata dâhil olup katkıda bulunmasını sağlayan eylemsel unsurdur." Programlarda vurgulandığı gibi değerler ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz teori-pratik bütünlüğündeki asli parçalardır. (MEB, 2019, s. 4).

Dil becerileri odaklı, sarmal, metinsel ve tematik öğretimi barındıran Türkçe Dersi Öğretim Programı ile anahtar yetkinlikler arasında disiplinlerarası bir bağ mevcuttur. Bu bağ araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Türkçe öğretim programlarındaki dil becerilerinin disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefler ilk ve ortaokul düzeyindeki öğretim programlarında olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda da diğer alan ve bilimlerle disiplinlerarası ilişki kurmayı planlamaktadır. Orakçı ve Arhan (2019). Maden (2021) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretiminin disiplinlerarası özelliği barındırdığını ve bu hususun öğretim sürecindeki planlamalarda gözükmediğini belirtmiştir. Yine Süğümlü (2021), Türkçe öğretiminin bireylerin dil becerilerinin yanında zihinsel becerilerinin de geliştirilmesine odaklandığını, bu sebeple

bu iki beceri alanının ayrı olması yerine birbirini tamamlayan alanlar olarak değerlendirildiğini ve Türkçe öğretim uygulamalarının da buna göre planlandığını belirtmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hayat boyu öğrenme, 21.yy. becerileri, anahtar yetkinlikler gibi anlayış çerçeveleri yer almaktadır. Programın yapısında yer alan bu hususların yürütücüsü ise öğretim sürecinin sorumlusu olan öğretmenlerdir. Araştırmalar, Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ve programın diğer hususlarının birinci derece sorumlusu olduğu gibi anahtar yetkinlikler konusunda da önem arz edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan Türkçe öğretmenliği eğitiminde de bu durumun ilişkisi önemlidir. Direkçi vd. (2020) araştırmalarında, TDÖP (2019)'te bilgi, bilim, bilişim, çoklu, dijital, eleştirel, matematik, medya ve teknoloji okuryazarlık becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Programın yanında ders kitapları da bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler için en etkili unsur öğretmenlerdir. Hususi olarak Türkçe öğretmenlerinin programda yer alan okuryazarlık becerilerinde yetkin olmaları ve öğrencilere bu becerileri program ve ders kitapları gibi vasıtalarla kazandırmaları beklenmektedir, düşüncelerine yer vermektedirler. Ülper ve Bağcı (2012) çalışmalarında, Türkçenin öğretilmesinde Türkçe öğretmenliği azami derecede önem arz etmektedir. Ulusal bir anadili olarak Türkçe, etkili iletişim ve bireylerin bilişsel gelişimi için oldukça kritik bir role sahiptir. Dil öğretiminin amacı; düşünme, eleştirme, sorgulama ve üst düzey bilişsel becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Onların yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri öğrencilere yansıtacağından ötürü öğretmen yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır, değerlendirmelerine vermişlerdir. "Türkçe öğretimi; yaklaşımı, amaçları, öğrenme alanları (dört temel dil becerisi), tema ve konuları, kazanımları, ders kitaplarında yer alan metin ve etkinlik unsurları ile TYÇ'de belirtilen ve öğretim programlarında da yer verilen anahtar yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak için işlevsel ve gereklidir." (Süğümlü, 2021, s. 218).

"Geleceğin neslini yetiştirecek günümüz öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterliliklerinin artırılması amacıyla ilgili yeterliliklerin hangi değişkenler tarafından etkilendiğinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır." (Özgür, 2016, s. 25). Taneri ve Yüksel (2020) çalışmalarında, okullar ile birlikte öğretim programlarının hayat boyu öğrenme için önemli bir oynadığını, anahtar yetkinliklerin ders içeriklerinde yer verilmesi ve buna göre öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesini, bu durumun çocukların istedik becerilere ulaşmasını sağlayarak hem çocukluk hem de ilerleyen dönemlerde büyük önem taşıdığını belirtmektedirler. Bununla birlikte öğretmen adayları hem öğrenim hem de öğretim hayatlarında yetkinliklerin öncüleri konumundadır. Konca (2020) çalışmasında, eğitim 4.0 olarak tanımladığı; yeni eğitim anlayışının yenilikçi, üretici, bütüncül ve disiplinlerarası yapısından bahsederken şu sonuca yer vermiştir: "...eğitim bilimleri alan yazınımızda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Anahtar Yetkinlikler ile ilgili yayın, araştırma ve çalışma sayısı yok denecek kadar azdır." (s. 28). Taneri ve Yüksel (2020)'in araştırmalarında, uluslararası düzeyde yapılan araştırmalara göre hayat boyu öğrenme yeterliliklerinde birçok öğrencinin kritik düzeyde eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşıldığı, belirtilmektedir.



Anahtar yetkinliklerin TDÖP'deki varlığı disiplinlerarasılık bağını vurgulamaktadır. Ayrıca TDÖP, dil becerileri odağında bir ders programıdır. Bu hâliyle dil, öğrenmenin temel kanalı olduğuna göre TDÖP'deki anahtar yetkinliklerin başarılı bir şekilde kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin yetkinlik düzeyleri kritik derecede önemlidir. Üst düzey bilişsel yükü olan öğretmenlerin dil becerilerini işlerken sergilemesi gereken mesleki profesyonellik anahtar yetkinlikler için de gerekli konuma gelmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu bağlamda anahtar yetkinliklere dair algılarını ortaya koymak bu çalışmanın temel gerekçesidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak onların sosyal, akademik düzeyde; yeterlik, yeterlilik ve metaforik algıları ve/veya becerilerini ortaya çıkarmak ya da ölçmek amacıyla çeşitli araştırmalar ortaya konulmuş, araçlar geliştirilmiş, uygulanmış ve çalışmalar hâlinde sunulmuştur. Bununla birlikte yapılan araştırmalar sonucu Türkçe öğretmeni adaylarının anahtar yetkinliklere dair mevcut algılarını ortaya çıkarmaya odaklı bilimsel çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırma, Türkçe öğretmenliği mezunu ve Türkçe öğretmenliği bölümüne devam eden öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme anlayışı gereği Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında öğretim programlarına eklenmiş olan sekiz anahtar yetkinliğin Türkçe öğretimi bağlamındaki mevcut algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada aday öğretmenlerin anahtar yetkinliklere dair algılarını ortaya koymak, çeşitli sorular dâhilinde bu olguya dair derinlemesine analiz yapmak ve detaylı sonuçlara ulaşarak ayrıntıları görmek amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum araştırması modeli kullanılmıştır.

“Durum çalışmalarında araştırmacı ele aldığı olgunun ya da olayın yer aldığı bağlamı incelediği için araştırmacı ‘nasıl’ ve ‘neden’ türündeki soruların cevaplarına ulaşır. Bu durum çalışmanın derinlik kazanmasına olanak sağlar.” (Akkaş-Baysal ve Hocaoğlu, 2019, s. 133).

Araştırma Grubu

Çalışma grubunu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş olan 5 ve hâlihazırda öğrenimine devam eden son sınıf 5 öğrenciden oluşan toplam 10 aday öğretmen oluşturmaktadır. Gruptaki kadın ve erkek sayısı eşit oranlanmıştır.

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yönteminde, önemli ve zengin bilgilerin var olduğu düşünülen durumların ayrıntılı çalışmasına belli ölçütleri sağlayan kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar örnekleme dâhil edilirler. (Büyüköztürk ve ark., 2018).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anahtar Yetkinlikler Algısı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için öncelikle geniş bir soru havuzu oluşturulmuş, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacı ve içeriği doğrultusunda soru sayısı 20'ye düşürülerek pilot uygulama yapılmıştır. Sonrasında alanında yetkin 3 uzmana gönderilen ve

görüşleri doğrultusunda düzeltilen form için bir pilot uygulama daha yapılmıştır. Akabinde görüşme formu yeniden yapılandırılarak son hâli verilmiştir. Geliştirilmesi tamamlanan görüşme formu; program ve mesleki alan odağı (2 soru), anahtar yetkinlik algısı (8 soru) ve bireysel konum algısı (3 soru) kategorilerini içeren toplamda 13 sorudan oluşmaktadır.

“Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 159).

Verilerin Toplanması

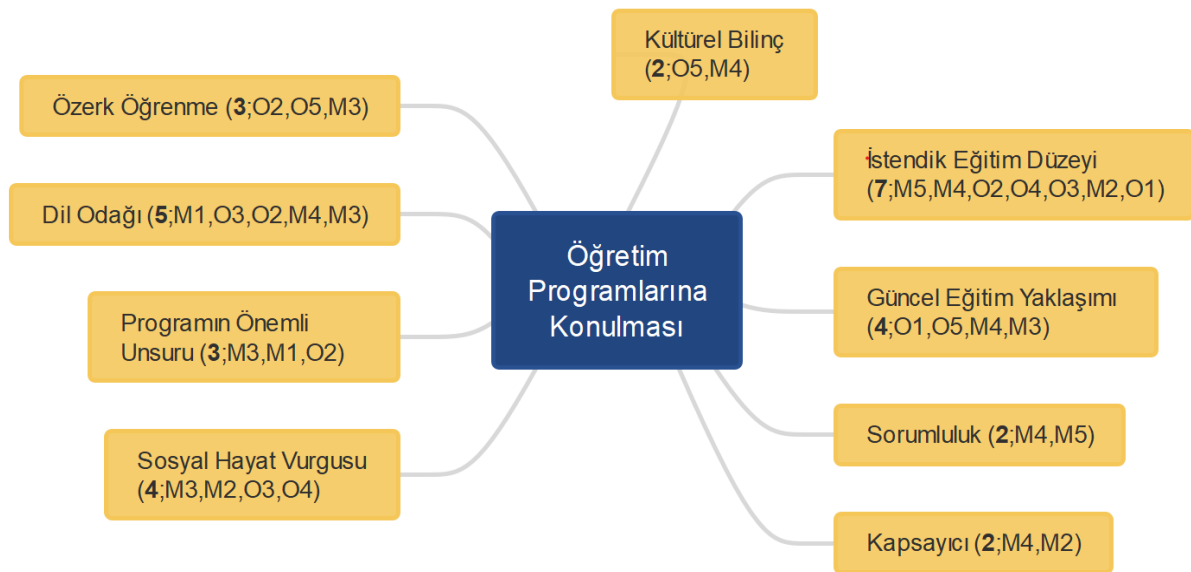
Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında söz konusu üniversite tarafından yayımlanan bahar yarıyılı akademik takvimince gerçekleştirilmiştir. Görüşme, araştırmacı ve katılımcının belirlediği ortak bir zaman diliminde çevrimiçi görüşme araçlarınca ve yüz yüze şekilde yapılmıştır. Veriler eş zamanlı olarak kaydedilerek analiz için yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, belirlemeye yönelik yapılır.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 259). EdrawMind programı ile analiz edilen veriler; bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler başlığı altında sistematik bir düzenle raporlaştırılmıştır.

Bulgular

1. Anahtar yetkinliklerin öğretim programlarına konulması size ne anlam ifade ediyor? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 1. Anahtar Yetkinliklerin Öğretim Programlarına Konulmasına Yönelik Kod Ağı

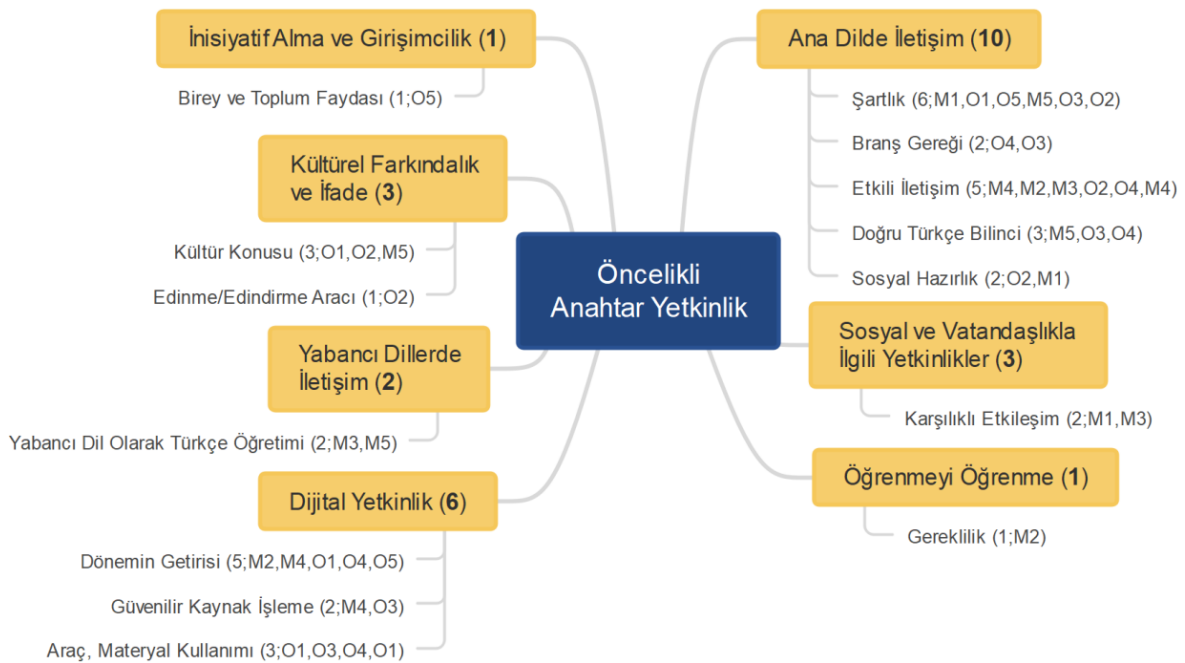


Görsel 1 incelendiğinde; istendik eğitim düzeyi (7), dil odağı (5), güncel eğitim yaklaşımı (4), sosyal hayat vurgusu (4), özerk öğrenme (3), programın önemli unsuru (3), sorumluluk (2), kapsayıcı (2) ve kültürel bilinç (2) kategorileri belirlenmiştir.

M4: "Aşında bizim eğitimde girdi ve çıktılarımız var. Çıktılarımız öğrenci ve sonuçlarımız. Bu çıktılarda belli bir şey edinmek istiyoruz. Bunlar da ortak olanlar. Her öğrencinin ana dilde iletişiminin iyi olmasını istiyoruz, öğrenmeyi öğrenmesini istiyoruz. Bu yetkinliklerin hepsini kazanmasını istiyoruz ders ayrımı olmadan." (istendik eğitim düzeyi)

M1: "Nasıl ki Türkçe dil olarak programın uygulanmasında esas, anahtar yetkinlikler de bunun üzerinde yapılandırılmış kaynaklardır." (dil odağı)

2. Programdaki yetkinliklerden sizce hangileri Türkçe öğretmenleri için daha önemli? Sebebini açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 2. Öncelikli Anahtar Yetkinliklere Yönelik Kod Ağı

Görsel 2 incelendiğinde; ana dilde iletişim (10), dijital yetkinlik (6), kültürel farkındalık ve ifade (3), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (3), yabancı dillerde iletişim (2), öğrenmeyi öğrenme (1) ve inisiyatif alma ve girişimcilik (1) yetkinliklerinin Türkçe öğretmenleri için daha önemli olduğu belirlenmiştir.

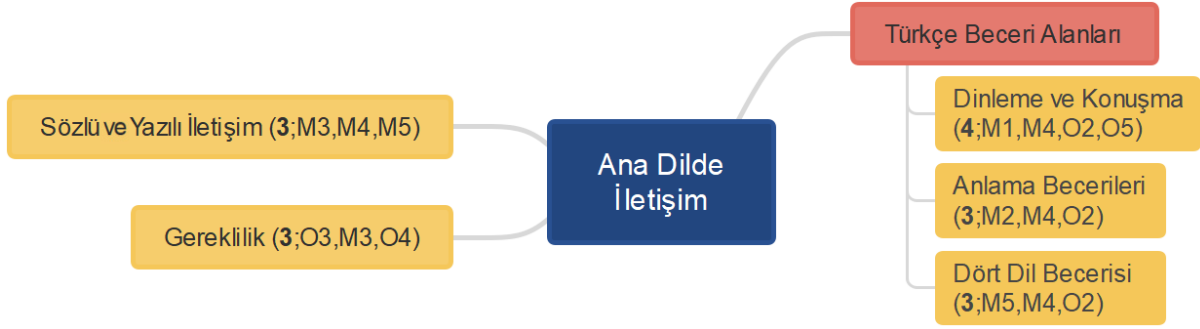
Ana Dilde İletişim (10)

O5: "Anadilde iletişim cepte gibi. Çünkü kendimiz bilmezsek öğrencilere de aktaramayız. Bir öğretmende olmalı öncelikle." (şartlık)

Dijital Yetkinlik (6)

M2: “Dijital yetkinlik de önemli çünkü dijital çağdayız. Bir öğretmen dijital platformu kullanmadan ne kadar ders işleyebilir şu an? Akıllı tahta ya da tablet sistemi vardı, bunları verimli kullanabilmek de dijital yetkinliği gerektiriyor.” (dönemin getirisi)

3. Ana dilde iletişim yetkinliğini Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 3. Ana Dilde İletişim Yetkinliğine Yönelik Kod Ağı

Görsel 3 incelendiğinde; sözlü ve yazılı iletişim (3) ve gereklilik (3) kategorilerinin ayrı olarak yer aldığı; dinleme ve konuşma (4), anlama becerileri (3) ve dört dil becerisi (3)'ne ait kodların oluşturduğu kategorilerin ise Türkçe beceri alanları temasında birleştiği belirlenmiştir.

Türkçe Beceri Alanları

M1: “Okuma ve yazma biraz daha üst düzey ama temelde dinleme ve konuşma... Öğrenciyle hiç okuma ve yazma olarak karşı karşıya gelmeyeceğimizi düşünelim; anlayıp anlatmayı, dinleme konuşma ile yapıyoruz. Üzerinde daha fazla durulabilir. (dinleme ve konuşma)

M4: “Etkili bir Türkçe dersi işlendiğinde öz güvenli, kendini iyi ifade edebilen öğrenciler yetiştirebiliriz. Okuduğunu anlayan, dinlediğini anlayan...” (anlama becerileri)

4. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğini Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 4. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğine Yönelik Kod Ağı

Görsel 4 incelendiğine; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (3) ve ana dil şartı (2) kategorilerinin ayrı olarak yer aldığı; ekonomik gelir (2) ve cazip eğitim merkezi (3)'ne ait kodların oluşturduğu kategorilerin ise stratejik fayda temasında birleştiği belirlenmiştir.

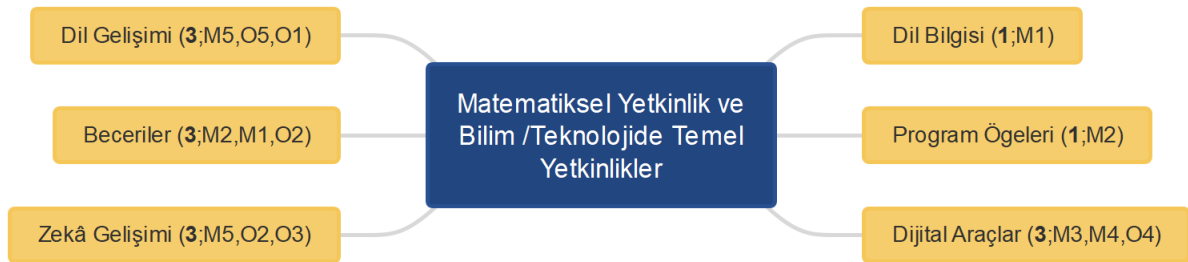


O2: "Yabancılara Türkçe öğretimi geldi, sadece Türkiye'de Türkçe öğretmiyoruz. Başka ülkelerde hatta birçok ülkede Türkçe öğrenimi var." (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi)

Stratejik Fayda

O4: "Bir Avrupa devletinden veya işte Amerika'dan öğrenci biraz zor çekiyoruz. Bu konuda gelişirsek onların da buraya geleceğini düşünüyorum. Bir ticari güç gibi aslında. Hani yabancı öğrencilerin burada olması her türlü ülkeye katkı..." (ekonomik gelir)

5. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikleri Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



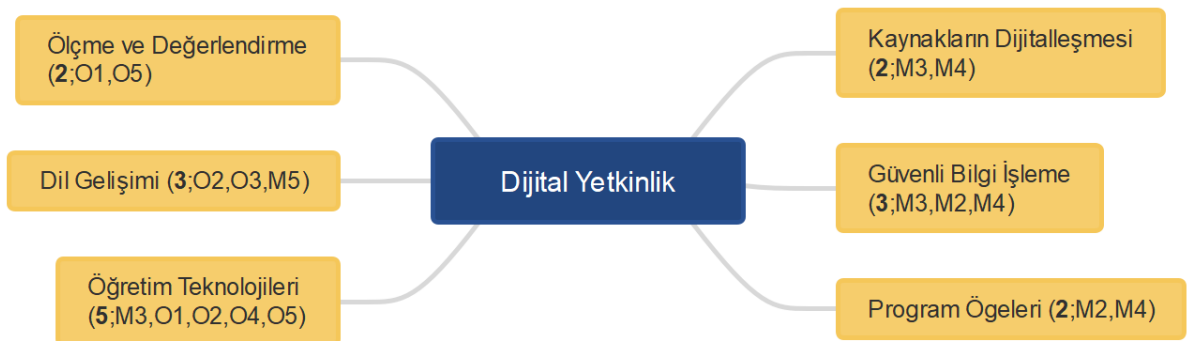
Görsel 5. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim /Teknolojide Temel Yetkinliklere Yönelik Kod Ağı

Görsel 5 incelendiğinde; dil gelişimi (3), beceriler (3), zekâ gelişimi (3), dijital araçlar (3), program öğeleri (1) ve dil bilgisi kategorileri belirlenmiştir.

O5: "Dil laboratuvarların açılması gerektiğini, dilimizi teknolojiyle de aktarabileceğimizi düşünüyorum. Teknolojinin Türkçe dersinde kesinlikle olması gerektiğini ve olduğunda da faydalı bir şekilde çalışmalar yapılabileceğini düşünüyorum" (dil gelişimi)

M5: "Görsel zekâ artırmak... Kimi yazarak kimi analitik zekaya sahiptir ama bilim ve teknolojide öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için görsele daha ihtiyaç duyulduğundan bunu kullanabiliriz. Ana dilde iletişimle de bağdaştırabiliriz. Öğrencilerin teknoloji kullanarak dinleme becerilerini artırabiliriz. Daha iyi kavrama ve görüş sahibi olmalarını sağlayabiliriz." (zekâ gelişimi)

6. Dijital yetkinliği Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



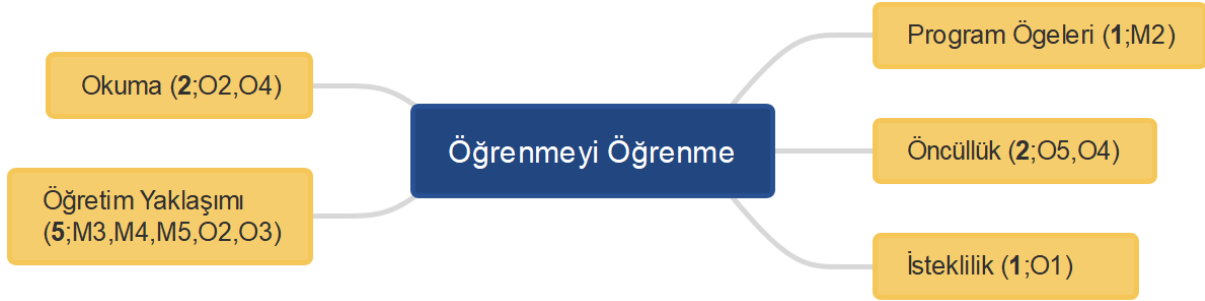
Görsel 6. Dijital Yetkinliğe Yönelik Kod Ağı

Görsel 6 incelendiğinde; öğretim teknolojileri (5), dil gelişimi (3), güvenli bilgi işleme (3), program öğeleri (2), ölçme ve değerlendirme (2), kaynakların dijitalleşmesi (2) kategorileri belirlenmiştir.

O1: “Mesela bizim materyal dersimiz var. Orada web sitesi yaptık, blog oluşturduk. Onu kullanarak çocuklar oraya yaptığı şeyleri koyabilir. Başka insanlar, başka sınıf arkadaşları görüp yorum yapabilir. Sonra etkileşimli sınıf kurabiliriz internetten. Oraya ödevleri atarız biz, çocuklar da ödevleri yaparlar.” (öğretim teknolojileri)

M4: “Türkçe dersinde az önce söylediğim gibi bilgiler ansiklopedi sözlük değil de internet üzerinden elde diliyor. “gov., edu.” gibi güvenilir uzantılar kullanılmalı.” (güvenli bilgi işleme)

7. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğini Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 7. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine Yönelik Kod Ağı

Görsel 7 incelendiğinde; öğretim yaklaşımı (5), okuma (2), öncüllük (2), isteklilik (1) ve program öğeleri (1) kategorileri belirlenmiştir.

M3: “Türkçe dersi de diğer tüm derslerde olduğu gibi yapılandırmacı programın en iyi kullanılabilir derslerinden birisidir. Bu sebeple öğrenciye bilgiyi doğrudan sunmaktansa öğrenciye bilgiye nasıl ulaşabileceğini göstermek, bu yolda rehberlik etmek gerekir.” (öğretim yaklaşımı)

O5: “Öğrenmeyi öğrenmeyle birlikte öğrencinin Türkçeyi grup ya da birey hâlinde, kendini geliştirerek değiştirerek ana dilini daha iyi şekilde öğrenebileceğini düşünüyorum. Çünkü bir obje gibi bir şey Türkçe, bunu öğrenmesi gerekiyor, bunun için de nasıl öğrenmesi gerektiğini öğreniyor. (öncüllük)

8. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 8. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinliklere Yönelik Kod Ağı



Görsel 8 incelendiğinde; temalar (4), vatandaşlık bilinci (2), duruma uygun davranmak (2), öğretim yaklaşımı (2) ve öğretim yöntem teknikleri (1) kategorileri belirlenmiştir.

M2: "Vatandaşlık ve hak ve özgürlükler temalarımız vardır, bu temalar ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bu temalar altında öğrendikleri konular; bireysel haklar, demokrasi, adalet, eşitlik gibi konular. Bu konularla yetkinliğin verilmeye çalışıldığını düşünüyorum." (temalar)

O3: "Vatandaşlık olarak alırsam; insan sadece hayatta sosyal olarak var olmuyor, vatandaşlık görevlerimiz var. Onları yerine getirmek için, bir şeyi savunuyorsak ya da karşı çıkıyorsak belli etmek için dilimizi iyi kullanmamız gerekiyor. Bu yüzden de Türkçe ile çok güzel bir bağlantısı olduğunu düşünüyorum." (vatandaşlık bilinci)

9. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğini Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular



Görsel 9. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliğine Yönelik Kod Ağı

Görsel 9 incelendiğinde; dil becerileri (3), öğretim yöntem teknikleri (2), program öğeleri (2), özgüvensizlik (2) ve sorumluluk (2) kategorileri belirlenmiştir.

O1: "Aslında ana dilde iletişimle ilişkili gibi. Böyle bir ortamdayken sorumluluk alacak dedim ya; ben yaparım diyebileceğim. Bu yüzden iletişimi iyi olması gerekiyor, çekingen olmaması gerekiyor. Aslında beceri eğitimi ya Türkçe, beceri dersi... O yüzden konuşmayla alakalı ilişki kurabilirim." (dil becerileri)

O4: "Hiçbirinin iyi ya da kötü bir hedefi yok. Bu da şundan kaynaklanıyordu: Aile yapıları maalesef... Her şeyi aileler karşıladı için, süper çocuklar yetiştirmeye çalıştıkları için maalesef çocukların girişimcilik duyguları ya da kendi karar alma inisiyatif almaları eksik diye düşünüyorum." (öz güvensizlik)

10. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini Türkçe öğretimi açısından nasıl algılıyorsunuz?



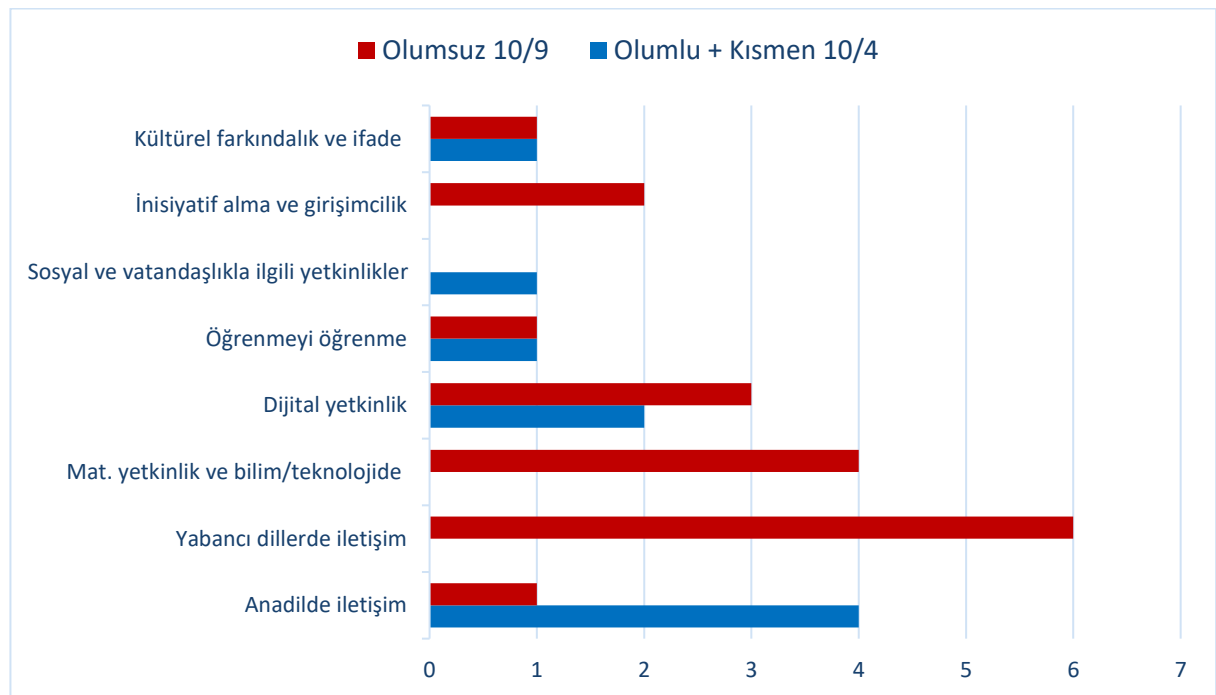
Görsel 10. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Yönelik Kod Ağı

Görsel 10 incelendiğinde; öğretim araçları (5), öğretim yaklaşımı (3), program öğeleri (2) ve fikir sunma (2) kategorileri belirlenmiştir.

M4: “Yine her zamanki gibi Türkçe dersinde kullanılan metinler, etkinlikler, halı dokumacılığundan hayvancılıktan, şehirlerden, coğrafyalarımızdan bahseden metinlerin kültürü aktarmada çok etkili olduğunu düşünüyorum. O metinlerin öğrencilere okutulmasının bile etkili olduğunu düşünüyorum.” (öğretim araçları)

O4: “İçinde bulunduğumuz kültür çok büyük kültür. Bin yıllar öncesine dayanıyor. Öğrencilere de kültür aktarımını sadece kültür diye vermekten ziyade... Hani, Temmuz şehitlerimiz için de metinlerin içinde bir şeylerle sevdirecek yani onlara direkt aktarmaktan ziyade hap bilgiler gibi aktarıyoruz.” (öğretim yaklaşımı)

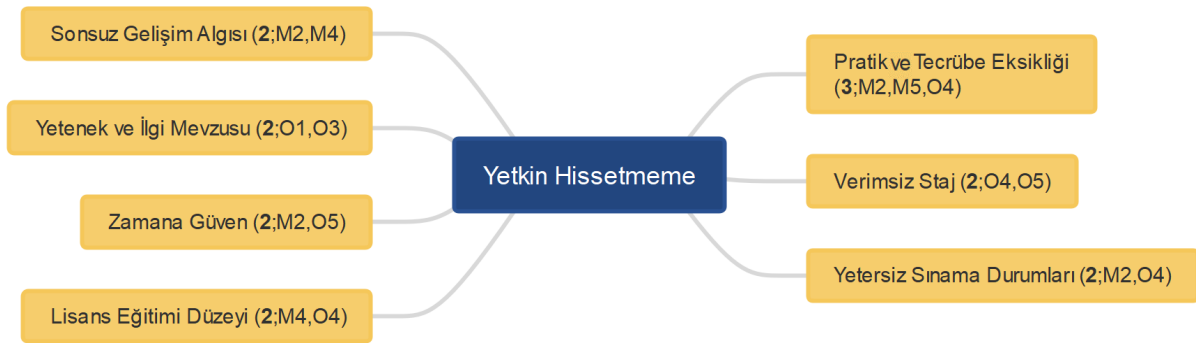
11. Anahtar yetkinlikler konusunda kendinizi yetkin düşünüyor musunuz ve hangi alanlarda yetkin olduğunuzu düşünüyorsunuz? Sorularına ilişkin bulgular



Görsel 11. Anahtar Yetkinlik Hususunda Yetkin Düşünme/Düşünmemeye Yönelik Grafik

Görsel 11 incelendiğinde katılımcıların 10/9'unun anahtar yetkinliklere dair olumsuz, 10/4'ünün ise olumlu ve kısmen düşündüğü belirlenmiştir. Olumsuz düşünenler için yetkinlikler; yabancı dillerde iletişim (6), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (4), dijital yetkinlik (3), inisiyatif alma ve girişimcilik (2), ana dilde iletişim (1), öğrenmeyi öğrenme (1), kültürel farkındalık ve ifade (1) olarak sıralanmıştır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere dair yetkin düşünme durumu görülmektedir.

Olumlu düşünenler için yetkinlikler; ana dilde iletişim (4) dijital yetkinlik (3), kültürel farkındalık ve ifade (1), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (1) ve öğrenmeyi öğrenme (1) sıralanmıştır. İnisiyatif alma ve girişimcilik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ve yabancı dillerde iletişim yetkinliklerinin, katılımcılar tarafından yetkin düşünme durumu görülmektedir.



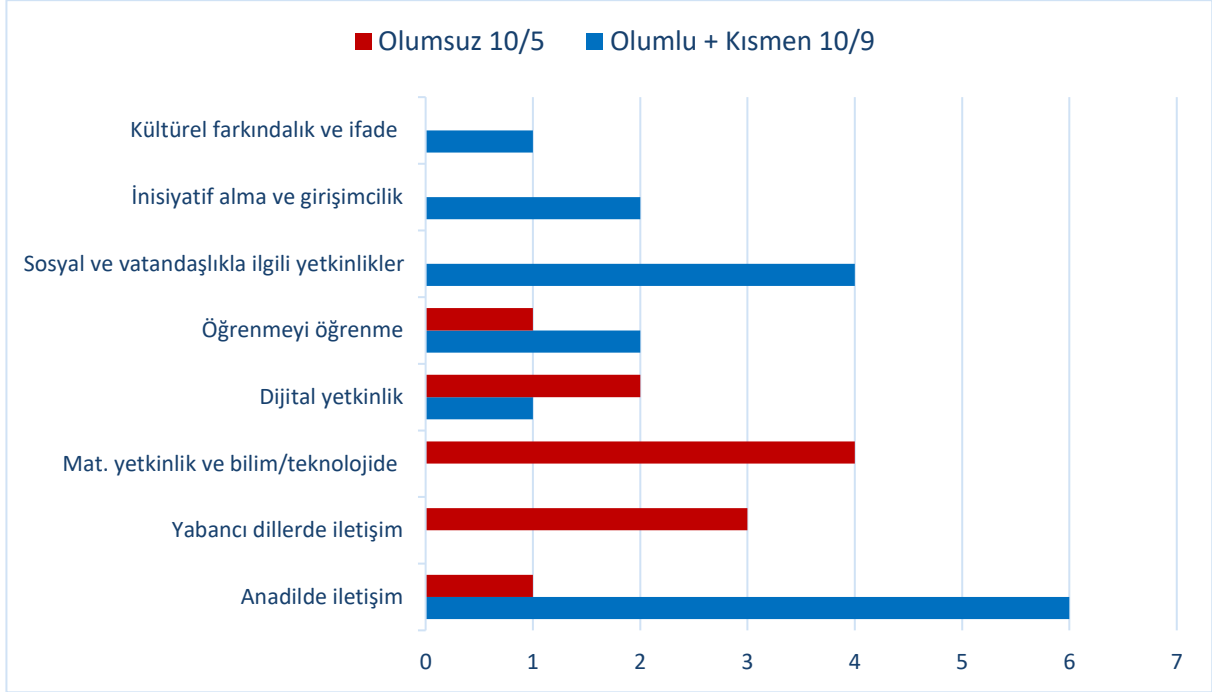
Görsel 12. Anahtar Yetkinlik Hususunda Yetkin Düşünmemeye Yönelik Kod Ağı

Görsel 12 incelendiğinde; pratik ve tecrübe eksikliği (3), lisans eğitimi sorunu (2), sonsuz gelişim algısı (2), yetenek ve ilgi mevzusu (2), zamana güven (2), verimsiz staj (2) ve yetersiz sınama durumları (2) belirlenmiştir.

O4: "Toplam bir sene boyunca anlattıklarımızı bunu öğretmen olunca bizi 1 haftada anlattıracaklar. Yani 1 ay bile değil, 1 haftada bunu anlatacaklar o açıdan. Ben tecrübe olayının şu seviyede bende olduğunu düşünmüyorum. Beceriler açısından yetkinlikler açısından. E işin pratik kısmı ile bunların oturabileceği düşünüyorum. Pratik az bizde."

O3: "Yeni bir dil öğrenmek için zihnimin kuvvetli olmadığını düşünüyorum. Farklı bir dili belki okuma ve yazmada öğrenebilirim ama konuşmada yapamayacağımı düşünüyorum. Bu yüzden bir tık bana uzak. ...ben formül uygulayamıyorum, formüllere karşı yapamıyorum. Denklem kurmada, grafik okumada çok zorlanırım. Onun için bir tık bana. Formülleri art arda uygularken modülleri grafikleri okurken yorumlamaya gidiyorum. Düz mantık gidemediğim gibi matematiksel yetkinlikte bir tık zorlanıyorum." (yetenek ve ilgi mevzusu)

12. Anahtar yetkinlikleri kazandırma noktasında kendinizi yetkin düşünüyor musunuz ve hangi alanlarda yetkin olduğunuzu düşünüyorsunuz? Sorularına ilişkin bulgular



Görsel 13. Anahtar Yetkinlikleri Kazandırma Noktasında Yetkin Düşünme/Düşünmemeye Yönelik Grafik

Görsel 13 incelendiğinde katılımcıların 10/5'inin anahtar yetkinlikleri kazandırmaya dair olumsuz, 10/9'unun ise olumlu ve kısmen düşündüğü belirlenmiştir. Olumsuz düşünenler için yetkinlikler; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (4), yabancı dillerde iletişim (3), dijital yetkinlik (2), öğrenmeyi öğrenme (1) ve ana dilde iletişim (1) olarak sıralanmıştır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri kazandırmaya dair yetkin düşünme durumu görülmemektedir.

Olumlu düşünenler için yetkinlikler; ana dilde iletişim (6), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (4), inisiyatif alma ve girişimcilik (2), öğrenmeyi öğrenme (2) ve dijital yetkinlik (1) olarak sıralanmıştır. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ve yabancı dillerde iletişim yetkinliklerinin, katılımcılar tarafından yetkin düşünme durumu görülmemektedir.



Görsel 14. Anahtar Yetkinlikleri Kazandırma Noktasında Yetkin Düşünmemeye Yönelik Kod Ağı

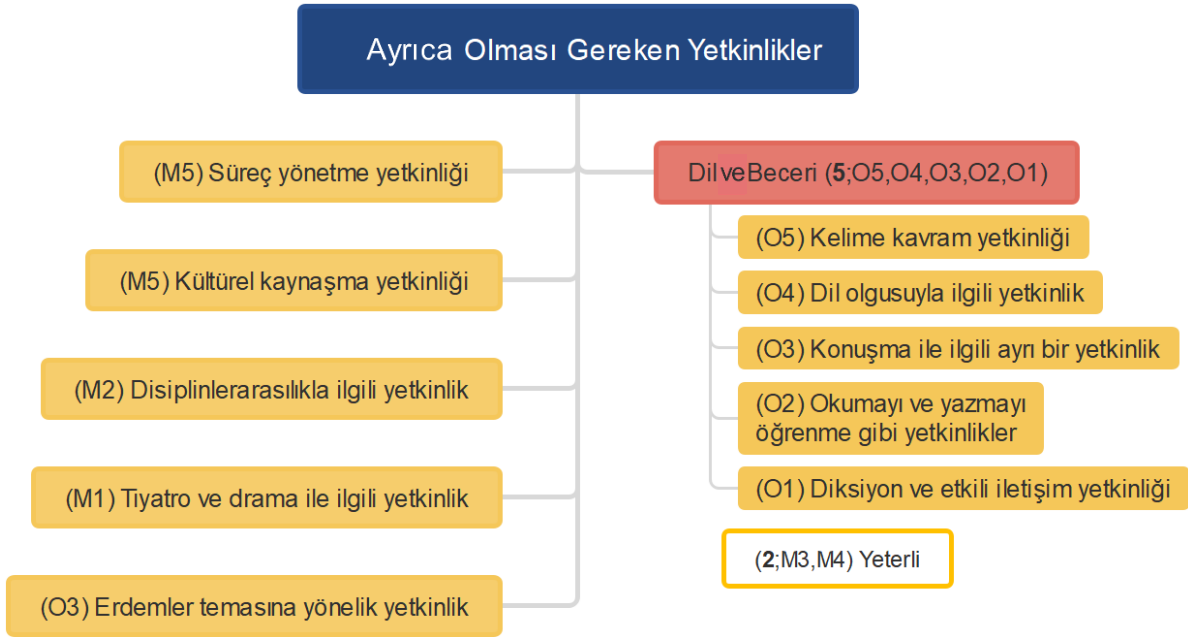


Görsel 14. incelendiğinde; yetkin olma şartı (3), not kaygısı (1), yetenek ve ilgi mevzusu (1), imkânsızlık (1) ve pratik ve tecrübe eksikliği belirlenmiştir.

M3: "Yetkin olmadığım bir şeyi kazandırmam da mümkün değil herhâlde." (yetkin olma şartı)

O4: "Şimdi hocam hep not kaygısı var. Bir de bizde maalesef not kaygısı olunca öğrenme olmuyor. Şimdi ben dershaneye gidiyorum aynı zamanda. Burada gördüğümüz çoğu dersin aynısını görüyoruz. Fark eden bir şey yok. Müfredat aynı ama orada daha rahatım. Niye yok?.. Kaygım yok. Oradaki tek kaygım şu sınavı kazanır mıyım... Bir korkun olmuyor, bir soğukluk olmuyor. Üniversitede maalesef bu var. Staja gidiyoruz, orada bile bizim kaygımız var. Acaba hoca kaç verecek, acaba hoca beğendi mi, oradaki hoca beğendi mi, buradaki hoca ne diyecek?.. Biz şeyde değiliz; çocuğa ne vereceğimde değiliz; staj da ben kaç alacağım, kredisi yüksek bu dersin falan, not kaygısı..." (not kaygısı)

13. Türkçe öğretim programında ayrıca olması gerektiğini düşündüğünüz yetkinlikler var mıdır? Varsa gerekçelendirerek açıklayınız. Sorusuna dair bulgular



Görsel 15. Türkçe Öğretim Programına Ayrıca Konulmasına Gereken Yetkinliklere Yönelik Kod Ağı

Görsel 15 incelendiğinde programda olması gerektiği düşünülen; süreç yönetme yetkinliği, kültürel kaynaşma yetkinliği, disiplinlerarasılıkla ilgili yetkinlik, tiyatro ve drama ile ilgili yetkinlik ve erdemler temasına yönelik yetkinlikler belirlenmiştir.

Kelime kavram yetkinliği, dil olgusuyla ilgili yetkinlik, konuşma ile ilgili bir yetkinlik, okumayı ve yazmayı öğrenme gibi yetkinlikler ve diksiyon ve etkili iletişim yetkinliği olarak söylenen yetkinliklerin dil ve beceri temasında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler ve temanın haricinde iki katılımcı mevcut yetkinliklerin yeterli ve akıllarına gelenleri kapsadığını düşünmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında adaylara üç bölüme ayrılan görüşme soruları yöneltilmiştir. Bulgular görüşme formunun bölümlerine göre ele alınmıştır.

Program ve mesleki alan odağı

Bölümdeki iki soruda katılımcıların anahtar yetkinliklerin programa konulmasının kendilerine ne ifade ettiği ve programdaki yetkinliklerin hangilerinin Türkçe öğretmenleri için daha önemli olduğu sorulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre; katılımcılar, anahtar yetkinliklerin eğitim verecekleri ortaokul düzeyindeki öğrenciler için bir program çıktısı olduğunun çoğunlukla farkındadır. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık yarısı yetkinlikleri güncel eğitim yaklaşımı başta olmak üzere benzer öğelerle de bağdaştırabilmiştir. Programdaki yetkinliklerden hangilerinin Türkçe öğretmenleri için daha önemli olduğuna dair bulgulara göre; katılımcıların tamamı ana dilde iletişimi şart, etkili iletişim gibi gerekçelerle daha önemli bulmuştur. Bunun yanı sıra yarısından fazlası dijital yetkinliği çağın gerekleri ve öğretmenlik hayatlarında kullanacakları araç ve materyalleri göz önüne alarak önemli bulmuştur. İki sorunun cevapları, adayların mesleki alan verimliliklerini ön planda tuttıkları sonucunu göstermektedir.

Anahtar yetkinlik algısı

Anahtar yetkinliklerin Türkçe öğretimi bağlamındaki algılarına yönelik adaylara yetkinlik soruları yöneltilmiştir. Bu sorulardan elde edilen cevapların tartışılmasında Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinliklere İlişkin Konsey Tavsiye Kararı (2018) metinleri ile analiz boyutunda yapılmış çalışmalar olarak alanyazına katkılar sunan Süğümlü (2021) tarafından yapılan yetkinlik kavram ağı ve Erkek vd. (2022) tarafından oluşturulan ölçek maddelerinden başlıca yararlanılmıştır.

1) Ana dilde iletişim: Sözlü ve yazılı anlatım, dinleme ve konuşma kavramları, alanı anlatmaya yönelik kodlar olarak ortaya çıkmıştır. Dört dil becerisi genel olarak akla ilk gelen temel kavramlar olmuştur. Katılımcıların alanlarını beceri odaklı düşünmeleri, ana dilde iletişim yetkinliğinin özel durumlarına değinmeseler de genel olarak isabetli bir algıya sahip olduklarını ön plana çıkarmaktadır. Yetkinlik analizlerinin yapıldığı çalışmaların ikisiyle de genel olarak örtüşebilen bu cevaplarla birlikte Tavsiye Kararı'nda belirtilen işlevsel dil bilgisine sahip olma durumuna dair herhangi bir ifadenin kullanılmaması; programda ayrı bir beceri olarak yer almayan dil bilgisinin sezdirme yaklaşımıyla verilmesi, dil bilgisinin dil becerilerinin yanında soyut bir algıda kaldığını düşündürmektedir. Nitekim Güneş (2017) de çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin eskiden dil kurallarına odaklanırken günümüzde bu uygulamanın değiştiğini, dilin anlaşılmasıyla birlikte iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesini ve zihinsel yeteneklerin ilerlemesini önceleyen amaçların öğretildiğini, dil bilgisinin sadece bir iletişim aracı olmadığını ve dilin anlaşılıp öğrenilmesinin temeli olduğunu vurgulamaktadır. Böylelikle varılan sonucun nedenselliği ile ilgili bağ kurulabilir.

2) Yabancı dillerde iletişim: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile bağdaştırıldığı belirlenmiştir. Katılımcılar arasında bu yetkinliğin edinilmesi için ana dili eğitiminin şart olduğunu vurgulayanlar vardır. Ana dili eğitimi noksan olursa bu yetkinlikten verim alınmayacağı düşünülmektedir. "...ana dilde iletişim yetkinliği, diğer yetkinliklerin temelini oluşturmaktadır. Ana dilde iletişim yetkinliği



yeterince gelişmemiş bir birey, diğer temel yetkinliklerini geliştirmekte zorlanabilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin bu bilinçte olması, Türkçe öğretmeni adaylarının bu bilinçle yetiştirilmesi gerekliliği ortadadır." (Süğümlü, 2021, s. 220). Adayların düşünceleri bu alıntıyı kapsamakla birlikte onların ana dili yetkinliğine dair keskin algılara sahip olduğunu da düşündürmektedir. Günümüzde sosyal, kültürel, kişisel etkilerden dolayı eğitim, iş veya özel amaçlarla Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenenler ve yurt dışında Türkçe öğrenimi görenler göz önüne alındığında kodların stratejik birer faydaya bağlandığı sonucuna da ayrıca ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte çerçeve metinler incelendiğinde bu yetkinliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden ziyade ikinci bir dilde iletişim kurabilme yeteneğinin kastedildiği görülmektedir. Bu yetkinliğin ana dilde iletişim yetkinliği ile çoğunlukla benzer mantığa sahip olduğu, kültürlerarası anlayış ve farkındalık noktasında ayrışmasına ve öğretmen adaylarının bu algıyı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında düşünmeleri, onların kavramsal çerçevede yetkinliği doğru algılayamadıklarıyla alakalı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır. Bu durum adayların ilk iki yetkinlik arasında tutarlı ilişki kuramadığı sonucunu göstermektedir.

3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Katılımcılar arasında yetkinliği ikiye bölerek düşünenler mevcuttur. Bu yetkinlik alanlarının beceri, zekâ ve dil gelişimi üzerine algılanması Türkçe eğitimi ile aralarında doğrudan ve dolaylı eğitim bağı kurulabildiği düşüncesini ortaya koymaktadır. Referans alınan iki çalışmadaki analizlerin yarısı kadarıyla algıların bir kısmının örtüşebildiği söylenebilmektedir. Katılımcılardan iki tanesi TDÖP programındaki; grafik, tablo ve çizelgelerin kullanımı ve yorumlanması gibi kazanımları farklı kategoriler altında direkt olarak bahsetmişken bir işin işlem basamaklarının yazımı, araştırmaların sonuçlarının yazılı olarak sunulması, çıkarımlarda bulunma gibi diğer kazanımlara değinmemişlerdir. Diğer yandan eleştirel yazma ve okuma, problemi görme becerisi, daha iyi kavrama ve görüş sahibi olma, bilgiye ulaşma gibi kodlar ise Tavsiye Kararı'ndaki anlayışlarla bağdaşabilmektedir. Gardner'in çoklu zekâ teorisine göre, "Mantıksal-matematiksel zekâ; problemleri mantık çerçevesinde analiz etme, matematiksel işlem yürütme ve konuları bilimsel olarak araştırma kapasitesinden oluşur." (Göğebakan-Yıldız, 2018, s. 29). Bu kurama göre Türkçe eğitimindeki eleştirel düşünme, yaratıcılık, analiz, değerlendirme sebep-sonuç ilişkileri kurmak gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların yarıdan azının bu yetkinliklerle tutarlı algılara sahip olduğu görülmektedir.

4) Dijital yetkinlik: Katılımcıların yarısının bu yetkinliğin Türkçe eğitiminde bir araç olduğunu; nihai bir hedef değil, nihai olana ulaştıran bir yetkinlik olarak algıladıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte referans çalışmaların ikisiyle de yüksek oranda tutarlılık bulunmuştur. Katılımcılar medya metinleri ve bilgi kaynaklarına yönelik yer alan TDÖP kazanımlarını kastederek yetkinlikle bağdaştırabilmiştir. "Bireyler, dijital teknolojilerin iletişim, yaratıcılık ve yenilikçiliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı ve bunların fırsatları, kısıtları, etkileri ve risklerinin farkında olmalıdır". (Tavsiye Kararı, 2018). Yine Tavsiye Kararı metninde yer alan medya okuryazarlığı ve dijital teknolojileri kullanma ifadeleri Türkçe ile direkt olarak bağdaştırılabilecek kavramlardır. Kanık-Uysal ve Çınpolat (2022) araştırmalarında, öğretim esnasında öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagoji ile sınırlı olmayıp teknolojinin de kullanılmasının gereksinim oluşturduğunu ve yapılan çalışmaların sonucunda Türkçe eğitimi alanında da teknolojiden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısının bu minvallerde yetkinlik ile ilgili tutarlı bağ algılarına sahip olduğu söylenebilmektedir.

5) Öğrenmeyi öğrenme: Katılımcıların yarısı bu yetkinliğin bir felsefe gereği programa konulduğunun ve buna uygun öğretim metotlarının uygulanması gerektiği görüşünde düşünceler sunmuştur. Bununla birlikte referans çalışmalarda yapılan analizlerin yarısı kadarına en az birer kez değinebilmişlerdir. Bilgiyi doğrudan sunmaktansa nasıl ulaşabileceğini göstermek, başka ortam ve durumlarda da öğrenmeye açık olmak, araştırmaya teşvik etmek gibi kodlar vurgulanmaktadır. Tavsiye Kararı (2018) metninde, kişinin kendi kapasitesi ile becerilerinde bir odak söz konusu olduğu kadar kişilerarası ilişkiler ve sosyal katılım da vurgulanmaktadır lakin katılımcılar bu duruma yönelik açık bir şekilde değerlendirmede bulunmamışlardır. Kocayığıt ve Karademir (2022) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin TDÖP'ü incelemediklerini belirtmelerine karşın öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine yükledikleri anlam doğrultusunda görüş sunduklarını, ayrıca katılımcı öğretmenlerin yetkinliğe verdikleri anlam ile öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeleri konusuna yönelik görüşleri arasında zıtlıkların mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Katılımcılardan yarıya yakını Türkçe eğitimini; program ve ders kitaplarındaki temalar üzerinden teorik odaklı düşünüyorken öğretim yöntem teknik ve yaklaşım, duruma uygun davranmak ve vatandaşlık bilinci üzerinden de direkt olarak işlev odaklı isabetli bağlar kurabilmişlerdir. Referans çalışmaların analizleriyle ulusal, kültürel ve demokratik bağlar kurulabilse de Tavsiye Kararı (2018) metninde yer alan eleştirel düşünme, bütünlük problem çözme, ulusal olduğu kadar uluslararası düzeyde becerilerin kullanımı gibi algıların belirtilmediği de görülmektedir.

7) İniyatif alma ve girişimcilik yetkinliği: Katılımcılardan yarıdan azı yetkinliği; gerek ikna gerekse de ifade becerisi gereği dil becerileriyle, programdaki iletişim odaklı, üretme ve paylaşma odaklı kazanımlarla bağdaştırmışlardır. Öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilere bu yetkinliğin daha iyi verileceği düşünülmüştür. Kodlar ile referans çalışmalardaki analizlerin çoğuyla direkt olarak bir bağ kurulamamıştır. Tavsiye Kararı (2018) metninde yetkinlik için, kişisel, sosyal ve profesyonel etkinliklerde fikirleri eyleme dönüştürmek için farklı ortam ve fırsatlar olduğunu bilmeyi ve bunların nasıl ortaya çıktığını anlamayı gerektirir, ifadeleri ile süreç boyunca başkalarını motive etme isteği ve fikirlere önem verme, empati, insanlar ve dünyayı gözetme ve etik yaklaşımları kullanarak sorumluluk almayı içermektedir, ifadeleri yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmının ikna, ifade becerisi, sorumluluk gibi kilit kavramları belirtmekle birlikte etik değerler, fırsatlar ve kararlılık noktasında görüş belirtmedikleri görülmektedir. İki katılımcının öğrencilere yönelik olan özgüvensizlik kategorisinde toplanan fikirleri de burada dikkat çekmektedir.

8) Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği: Katılımcıların yarısının yetkinlik bağının öğretim araçları olarak belirttiği görülmektedir. Bu bağda kültürel materyaller, kültürel metinler, teknoloji kullanımı ile tarihsel benzeşimler oluşturma gibi düşünceler ön plandadır. Fikirlerin ve düşüncelerin ifade edilmesi de ortaya çıkan kodlardandır. Bunun yanında kuvvetli bir bağ kurulamaması bu yetkinlik türünün de dolaylı bir ilişki olarak görüldüğü ve nihai olana ulaştıran araç gibi algılandığını düşündürmektedir. Kodlar referans çalışmalardaki analizlerin bazıları ile örtüşebilmektedir. Bununla birlikte uluslararası değil ulusal kültürle sabit kaldığı ve etkin katılımın pek vurgulanmadığı görülmektedir. Tavsiye Kararı (2018) metninde, yetkinliğin diller, miras ve gelenekler ile kültürel ürünler dâhil yerel, ulusal, bölgesel, Avrupa ve küresel kültür ve ifadelerle dair bilgiyi ve bu ifadelerin bireyin fikirlerini ve birbirlerini nasıl etkileyebileceğine dair anlayışı gerektirdiği, ifadeleri yer almaktadır.



Özdaş (2019) araştırmasında; öğrenmeyi öğrenme, sosyal, kültürel farkındalık ve ifade, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerinin alt boyutlarının 'ara sıra' düzeyinde gerçekleştiğinin tespit edildiği, bu durumun öğretim programındaki yetkinliklerin yeterli seviyede kazandırılmadığının ve programın ilgili kısmının uygulanışındaki sorunun göstergesi olduğu, bununla birlikte ana dilde iletişim yetkinliğinin kazandırılmasında, öğrencinin öğrenim süreci boyunca Türkçeyi sıkça kullanmasının etkili olduğu ve diğer yetkinlik alt boyutlarına kıyasla ortalamaların üstünde olmasının beklendik bir sonuç olduğu belirtilmektedir.

Ana dilde iletişimin alt boyutunun kazandırılmasında, öğrencinin okul hayatı boyunca Türkçeyi kullanmasının etkili olduğu ve diğer alt boyutlara göre ortalamasının yüksek olmasının beklendik bir durum olduğunu görülmüştür.

Bireysel konum algısı

Bölümdeki üç soruda alınan cevaplar ve analizlere göre; anahtar yetkinliklere dair mevcut yetkinlik düşünceleri ve kazandırma noktasındaki düşünceleri arasında zıtlık bulunmuştur. Katılımcılar kendi mevcut yetkinliklerine dair olumsuz düşünceler de kazandırma boyutunda yetkin düşündüklerini beyan etmişlerdir. Bu sonucun meydana gelmesinde katılımcıların mesleki hayatlarında edinecekleri deneyime ve zamana güvendiklerini, görev bilinci ve sorumluluk duygusuyla da bu yetkinliklere dair çabalarının artacağına olan öz inançlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Yetkin düşünmeme ve kazandırma noktasında yetkin düşünmemeye dair düşünceler istendiğinde ise pratik ve tecrübe eksikliklerinin, verimsiz staj uygulamalarının, kişisel yetenek ve ilgi ile lisans eğitimindeki nitelik ve not kaygısının etkili olduğu belirtilmiştir. Kazandırmada yetkin düşünmeme durumu için 5 katılımcının 3'ü yetkin olmanın şart olduğunu söylemiştir. Bu adayların lisans eğitiminden sonra yetkinlikler üstünde durup durmayacağı ve sadece yetkin olduğunu düşündükleriyle devam edip gerisine önem verip vermeyeceği ise bir soru işareti doğurmuştur.

Ayrıca Türkçe öğretim programında olması gerektiği düşünülen yetkinliklerde; adayların yarısının dil ve becerileri çatısı altında yetkinlik tavsiye etmesi ve yetkinlik önerilerinin hâlihazırda ana dilde iletişim yetkinliğinde barınması ve ana dilde iletişim yetkinliği mevcut olmasına rağmen bu katılımcıların ana dilde iletişim yetkinliğinde sadece birinin yetkin düşünmüyorum cevabı yanında diğerlerinin bunu dememesi, katılımcıların yetkinliklere dair bilgileri ve yetkinlik düşüncelerinde emin olup olmadığı hususunda bir merak uyandırmaktadır. Bu isteklerin tamamı son sınıf katılımcıların duyuşsal olarak kendi ideal yetkinlik istek ve ihtiyaçları ile akılcı ifadeleri arasında çelişki doğurmaktadır. Bunun haricinde mezun olmuş iki aday akıllarına gelen anahtar yetkinliklerin mevcutta olduğunu ve hâlihazırdaki yetkinliklerin kapsamı altında olduklarını söylemiştir. Kelime kavram, dil olgusu, diksiyon ve etkili iletişim, konuşma, okuma ve yazmayı öğrenme gibi yetkinlik tavsiyelerinin katılımcılar tarafından öz ve harici gözlemlerin sonunda ihtiyaç olarak gördükleri düşünülmektedir.

Disiplinlerarasılık ile ilgili yetkinlik tavsiyesinin programın yapısını ve yetkinlikleri daha iyi algılamak için temelli bir gerekçeye bağlandığı söylenebilir. Bununla birlikte süreç yönetme yetkinliği, kültürel kaynaşma ve erdemler temasına yönelik yetkinlikler ise Tavsiye Kararı metnindeki yetkinlikler ile yüksek oranda bağdaşmaktadır.

Anahtar yetkinliklerin programlara genel olarak konulduğunun bilincinde yorumlar alınmasına karşın; yetkinlik özelindeki Türkçe öğretimi bağıyla ilgili sorulan sorularda yetkinliklerin doğrudan değil, dolaylı bir etki vereceği düşüncesi; Türkçe eğitiminde nihai bir amacı olmayan yetkinliklere dair, “*Türkçe eğitiminde doğrudan kullanılmayacaksa önem bazında arka planda kalabilir,*” şüphesini akıllara getirmiştir. Ana dilde iletişim branş gereği söylene de dijital yetkinlik çağ gereği haricinde Türkçe eğitiminde bir araç olarak görüldüğü için söylenmiştir. Kalan yetkinliklerin Türkçe öğretmenleri için daha önemli görülmemesine yönelik olan görüşler bazı yetkinliklerin ihmalini doğurabilir. Bu durum; yetkinliklerin akıbetinin doğrudan mı yoksa dolaylı mı etki vereceğine yönelik bir kriter doğurup doğrudan olanın nihai gibi algılanıp dolaylı olanın araç gibi görüldüğü yanlış bir algıyı meydana getirebilir.

Tavsiye Kararı’nda yetkinliklerin açıklama ve yaklaşımı verilmiştir. Öğretim programlarında bu yetkinliklerin öz hâli yer almaktadır. Öğretmen adayları yetkinliklere dair bilgilerini bu programlardan ve sezgisel olarak açıklamaya çalışmaktadır. Türkçe öğretimi ile bağ kurulduğunda öncelikle yetkinliğin tanımı ve tasviri yapılmış, sonrasında bağ ilişkisine dair söylemler dile getirilmiştir. Yapılan tanım ve tasvirler belli bir uyum sağlasa da anahtar yetkinliklerin tam olarak bilinmediği ve yapısına aşına olunmadığı katılımcılardan gelen yetkinlik tavsiyelerinde görülmüştür. Keza, katılımcılar tarafından hâlihazırdaki yetkinliklerin içindeki beceriler alınıp ayrıca yetkinlik olması gerektiği söylenmiştir. Asıl kaynak olan Tavsiye Kararı’nda öncelikle farkındalık yer almaktadır. Ardından temel düzeyde beceriler ile birlikte bunu hayata geçirmek ve tüm bu süreç zarfında tutumun pozitif yönde olması belirtilir. Bu genel anlayışa sabit kalarak sürekli bir gelişim izlenmelidir.

Özdeş (2019) araştırmasında, öğretmenlerin programlardaki yeterliliklerin kazandırılması adına yaptıkları çalışmaların incelendiğini, çalışmaların çoğunun öğretmen merkezli etkinliklerden oluşmasıyla birlikte 50 öğretmenin 20’sinin “öğrenci merkezli yaklaşım” kullandığına dair görüş bildirdiğini, bunun yanında öğretmenlerin, derslerinde öğretmen merkezli yaklaşım kullanmaları ve yeterliliklerin kazandırılması noktasındaki ilgisizliklerinin ise programlardaki yeterliliklerin kazandırılmamasına dair öğretmen kaynaklı sorunlar arasında gösterildiğini belirtmiştir. Kocayigit ve Karademir (2022)’in çalışmalarında, yapılan görüşmeler sonucu, öğretmenlerin programa dair yeterince inceleme yapmadıkları ve dolayısıyla yetkinlikler konusunda da yeterli düzeyde bilgiyi barındırmadıkları sonucunu vurgulamaktadırlar.

Araştırmada yapılan analiz ve yorumlamalara göre, katılımcıların yetkinlik algıları konusunda Tavsiye Kararı metninde yer alan uluslararası, kültürlerarası ve disiplinlerarası anlayıştan çoğunlukla uzak oldukları; sosyallik, etkileşim gibi kavramlardan ziyade bireysellik üzerinde yoğunlaşan, daha çok ulusalcı bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarz çerçeve metinlere dair bilgilerinin eksik olduğu ve böylelikle de şemalarındaki boşlukları kendi ideal düşünce ve sezgilerine göre tamamladıkları düşünülmektedir. Bu durum, katılımcıların çok azının yetkinliklerin geneline dair tutarlı bağ kurabilmesini açıklar niteliktedir.

“...araştırmada her ne kadar öğretmen adaylarının yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiş olsa da eğitim fakültelerinde lisans programlarının 21. yüzyıl becerileri ile bütünleştirilerek yapılandırılması gerekmektedir.” (Özdemir-Özden ve ark., 2018, s. 1180). “...öğretmenlerin program okuryazarlığı



konusundaki eksikliklerin giderilmesi, ilgili yeterlilikleri kazandırmak için araştırma konularının bireysel veya grupla yaptırılması, proje ödevlerinin öğrenciyi geliştirecek şekilde hazırlanması, uygun yöntem teknik seçmeleri ve uygun ortam hazırlamaları yeterlilikleri kazandırmada daha fazla katkı sağlayabilir. (Özdaş, 2019, s. 783).

Anahtar yetkinliklerin ders özelinde öğretim programlarına konulmadığı ve genel bir çerçeve uygulaması olduğu eğitim sürecindeki bireyler tarafından edinilmelidir. Tavsiye Kararı (2018) metninde anahtar yetkinliklerin gelişiminin desteklenmesi için başlık ve maddeler hâlinde bilgiler sunmaktadır. Bu maddelerin kullanılabilirliğinin ve verimliliğinin artırılması için fakültelerdeki dersler içinde yetkinliklerle ilgili hedef ve içerikler oluşturulabilir. Bilinen eksik ve yanlış bilgiler hizmet içi ve öncesi eğitimlerle giderilmelidir. Bilgi tek başına hatalı öğrenildiğinde tasarruflu bir şekilde giderilebilse de algı, tutumla ilişki dâhilinde olduğundan değişimi ve gelişimi daha zorlayıcıdır. Bu sebeple eğitim süreçlerinde anahtar yetkinlik, hayat/yaşam boyu öğrenme, 21.yy. becerileri gibi günümüzde yaygın eğitim kavram ve felsefelerini öğretmen adaylarına akademik düzeyde hassas bir şekilde edindirmek gerekir. Böylelikle kavram yanlışları ve akabinde oluşan hatalı algıların önüne geçilebilir.

Adayların deneyim ve tecrübe ihtiyacını karşılamak için; topluma hizmet uygulamaları adı altında daha çeşitli imkânlar sunulmasıyla öğretmen adayları kendilerine dair teorik olarak farkında olduğu anahtar yetkinliklerini ve hayat/yaşam boyu öğrenme yaklaşımını aktif olarak edinebilir. Öğretmenlik uygulamaları için öğrencilerin not kaygısından ve evrak/rapor işlerinden ziyade öğrenme-deneyim merkezli hususi bir yapı oluşturulabilir. Bu da adayların direkt olarak edindikleri ve öğrendiklerini vermekle birlikte daha fazlasını yapmak için motive ve şans faktörünü devreye alması demektir. Bununla birlikte aday ve öğretmenlere yönelik yetkinlik odaklı ölçekler geliştirilebilir. Böylelikle farkındalığa aktif olarak varan ve alıcı olarak deneyimleyen aday ve öğretmenlerin anahtar yetkinlikleri bir program çıktısı olarak kendi öğrencilerine kazandırmalarının temeli sağlanabilir.

Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: % 60, 2. Yazar: % 40, oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anahtar Yetkinlikler Algısı" başlıklı makalemizle ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akkaş-Baysal, E. ve Hocaoğlu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. b.) içinde (s. 126-149). Pegem Akademi Yayınları.
- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989. (1984). *T.C. Resmî Gazete* (18467, 23 Temmuz 1994).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Direkçi, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Erkek, N., Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Studies*, 6(19), 43-70. <https://doi.org/10.31455/asya.1034936>
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güneş, F. (2017). Dil bilgisi öğretimi. *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (12. b.) içinde (s. 273-299). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gögebakan-Yıldız, D. (2018). Çoklu zekâ kuramı. *Beceri gelişiminde çoklu zekâ ve bütünleştirilmiş program yaklaşımı*. (2. b.) içinde (s. 17-49). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinliklere İlişkin Konsey Tavsiye Kararı (2018). *Avrupa Birliği Resmî Gazetesi* (2018/C 189/01, 4.6.2018).
- Kanık-Uysal, P. ve Çınpolat, E. (2022). Okuma becerisi öğretiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan ve Ü. Süğümlü (Ed.), *Web araçları ile Türkçe öğretimi*. (3. b.) içinde (s. 59-88). Eğitim Kitap.
- Kocayığit A. ve Karademir Ç. A. (2020). Türkçe dersi öğretim programı "öğrenmeyi öğrenme" yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.640835>
- Konca, F. (2020). *Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz?* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maden, S. (2021). Disiplinler arası bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında Türkçe algısı. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 51-72.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete* (30388, 11 Nisan 2018).
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2019). Avrupa yeterlilikler çerçevesi.



- Orakçı, A. ve Arhan, S. (2019). 2018 yılı Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ile Türkçe ders kitaplarında roman türünün yeri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim* 48(1), 149-176.
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262>
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S. ve Bayram, F. (2018). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies*, 13(27), 1163-1184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14298>
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.08241>
- Sügümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretim programında yetkinlikler. S. Aslan ve N. D. Şimşek (Ed.), *Türkçe öğretmenin rehberi: öğretim programı*. (8. b.) içinde (s. 203-225). Anı Yayıncılık.
- Taneri, A. ve Yüksel, S. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*. 7(2), 1115-1131. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>

Extended Abstract

The European reference framework for competences is included in the annexe of the recommendation of the European Parliament and the Council of Europe for key competences published in 2018. Following the Recommendation, the renewed key competences were added to the curricula published by the Ministry of National Education.

Turkish Curricula include frameworks such as lifelong learning, 21st-century skills and key competences. The conductor of these issues in the structure of the Curriculum is the teachers who are responsible for the teaching process. Research studies have indicated that Turkish language teachers are the first degree responsible for language skills and other aspects of the programme and they should also be given importance in terms of key competences.

In the literature, various tools have been developed, applied and presented as studies in order to reveal or evaluate the social, academic, etc. perceptions and/or skills of teachers and prospective teachers. As a result of the research, no scientific studies focused on revealing the current perceptions of prospective Turkish teachers about key competences were found.

In the study, the case study model, one of the qualitative research designs, was used since it was aimed to reveal the perceptions of prospective teachers about key competences, to make in-depth analyses of this phenomenon within various questions and to see the details by reaching detailed results. The study group consists of 10 prospective teachers. In the study, the "Turkish Teacher Candidates' Perception of Key Competences Interview Form" developed by the researchers, which includes the categories of programme and professional field focus (2 questions), key competence perception (8 questions) and individual position perception (3 questions), was used. The interviews were conducted using online interview tools and face-to-face. The data were recorded simultaneously and transcribed for analysis. The qualitative data obtained in the study were analysed by content analysis method. The data analysed using the EdrawMind programme were reported in a systematic order under the title of findings, discussion, conclusion and recommendations.

According to the results, the participants are mostly aware of the fact that the key competences are programme outcomes for the secondary school students they will teach. According to the findings on which of the competences in the programme are more important for Turkish teachers, all of the participants found communication in their native language more important for reasons such as necessity and effective communication. In addition to this, more than half of the participants thought that digital competence is important considering the requirements of the age and the tools and materials they will use in their teaching life. The answers to the two questions show that the prospective teachers prioritise their professional field efficiency.

A contrast was found between their current competence thoughts about key competences and their thoughts at the point of acquisition. Although the participants thought negatively about their current competences, they declared that they thought competent in the dimension of acquisition. It is thought that the participants' confidence in the experience and time they will gain in their professional lives and their self-belief that their efforts for these competences will increase with the sense of duty and responsibility are effective in this result.

Although the comments were taken with the awareness that the key competences are generally included in the programmes, the idea that the competences will give an indirect effect rather than a direct effect in the questions asked about the competence-specific Turkish language teaching link brought to mind the suspicion that the competences, which do not have an ultimate purpose in Turkish education, "may remain in the background on the basis of importance if they will not be used directly in Turkish education". Although communication in native language was mentioned as a requirement of the branch, digital competence was mentioned because it was seen



as a tool in Turkish language education rather than a requirement of the age. The view/presumption that the remaining competences are not considered more important for Turkish teachers may lead to the neglect of some competences. This situation may create a criterion for whether the fate of the competences will have a direct or indirect effect and may create a false perception that the direct one is perceived as the ultimate and the indirect one is seen as a tool.

The description and approach of the competences are given in the Recommendation. The curricula contain a summary of these competences. Prospective teachers try to explain their knowledge of competences from these programmes and intuitively. Although the definitions and descriptions provided a certain harmony, it was seen in the competence recommendations from the participants that the key competences were not fully known and their structure was not familiar. Likewise, the participants stated that the skills within the existing competences should be taken and should be a separate competence.

According to the analyses and interpretations made in the research, it has been concluded that the participants are mostly far from the international, intercultural and interdisciplinary understanding of the text of the Recommendation in terms of their perception of competence; they have a more nationalist perception that focuses on individualism rather than concepts such as sociability and interaction.

The text of the Recommendation (2018) provides information in the form of headings and items to support the development of key competences. In order to increase the usefulness and efficiency of these items, objectives and contents related to competences can be created in the courses in faculties. Incomplete and incorrect knowledge should be eliminated through in-service and pre-service training. Although knowledge alone can be eliminated in a cost-effective way when it is learnt incorrectly, perception is more challenging to change and develop since it is in a relationship with attitude.

Today's common educational concepts and philosophies such as key competence, life/lifelong learning, 21st century skills should be sensitively taught to prospective teachers at the academic level. In this way, misconceptions and subsequent misperceptions can be prevented. In order to meet the experience and experience needs of the candidates; offering more diverse opportunities under the name of community service practices, creating a special learning-experience-centred structure for teaching practices rather than students' grade anxiety and paperwork/report work, developing competency-oriented scales for prospective teachers and teachers, together with the development of competency-oriented scales for prospective teachers and teachers, the basis for prospective teachers who actively reach awareness to bring key Competences to their students as a programme output can be strengthened.



