

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin
Öz Yeterlik Algı ve Tutumları

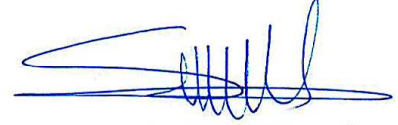
Tuncay ÖZTÜRK
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Çanakkale
Mart, 2015

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı ve Tutumları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



16.03.2015

Tuncay ÖZTÜRK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Tuncay ÖZTÜRK tarafından hazırlanan çalışma, 16/03/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10068205.

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman	PROF.DR	MURAT ÖZBAY
Üye	PRO.DR	AZİZ KILINÇ
Üye	DOÇ.DR	ÇAVUŞ ŞAHİN
Üye	YRD.DOÇ.DR	FERHAT ENSAR.
Yedek Üye	YRD.DOÇ.DR	MEHMET TOK

İmza

.....

.....

.....

.....

.....

Tarih: 30.03.2015

İmza:

DOÇ.DR AJDA KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Dünyada, iletişim ağlarının gelişmesiyle birlikte, ülkeler arasında bilimsel, siyasal, sosyal ve kültürel ilişkilerin arttığı bir gerçektir. Küreselleşmenin tabii sonucu olarak her gün daha da küçülen dünyada, dil öğrenimi de büyük önem kazanmıştır. Kültürün temel dinamiklerinden olan dil, bir konuşma ve düşünme vasıtası olmanın yanında, geçmişteki zenginlikleri günümüze, bugünkü birikimlerimizi de geleceğe intikal ettirmede önemli bir köprü vazifesi görmektedir.

Bugün UNESCO verilerine göre Türkçe, dünyada en çok konuşulan diller arasındadır. Bu özelliği ile birlikte binlerce senelik tarihi, kendine has kuralları ve kendi iç mantığıyla Türkçe, yabancıların da ilgisini çekmektedir. Aynı zamanda Türkiye'nin seksenli yıllardan sonra dışa açılmasıyla Türkçe öğretimi dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenler gündeme gelmeye başlamıştır.

Eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin, öğrenmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için, alan bilgilerinin yanı sıra öz yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları da büyük rol oynamaktadır. Ülkemizde farklı branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları ile ilgili pek çok araştırma mevcuttur. Ancak özel olarak yurt dışında yabancılarla Türkçe öğreten öğretmenler üzerine henüz bir araştırma yapılmamıştır.

Bu araştırmada, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki bilgi-becerilerine yönelik düşünceleri incelenmiştir. Bu açıdan çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların bu alanı iyileştirmesi ve ilgili çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın ilk bölümünde problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve bazı tanımlara; ikinci bölümünde literatür taramasına; üçüncü bölümünde yöntem; dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise tartışma ve sonuçlar sunulmuş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler oluşturulmuştur.

Çalışma alanının belirlenmesinden tezin oluşumuna kadar geçen sürecin her aşamasında yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, ayrıca değerli önerileriyle araştırmaya büyük katkı sağlayan kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Aziz KILINÇ ve Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN Beylere teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Son olarak, araştırmaya katılan bütün öğretmenlerle birlikte, Türkçenin ve Türk kültürünün dünyada daha saygın ve etkin bir konuma getirilmesi ve Türkiye ile bütün ülkeler arasında barış, dostluk, diyalog köprülerinin kurulmasına katkı sağlamak amacıyla yurt dışında görev yapan fedakâr öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2015

Tuncay ÖZTÜRK

Özet

Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin

Öz Yeterlik Algı ve Tutumları

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki bilgi-becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamalarını ortaya çıkarmaktır.

Yukarıdaki amaç doğrultusunda veri toplama araçları şekillendirilmiştir. Araştırmada genel tarama yöntemi benimsenmiş ve çalışma iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın birinci boyutunu nicel veri analizi, ikinci boyutunu ise nitel veri analizi oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci boyutunda ilişkisel tarama, ikinci boyutunda betimsel tarama modelleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan birinci boyutunda, yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin tutum ve öz yeterlik algıları ile bunlar üzerinde etkisi olabileceği düşünülen çeşitli değişkenler hakkında nicel veriler toplanmış, bu veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın betimsel tarama modelinde tasarlanan ikinci boyutunda ise yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili düşünce ve uygulamaları hakkında nitel veriler toplanmış ve bu veriler üzerinden betimsel analizler yapılmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmen öz yeterliklerini belirlemek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği”; kişisel bilgilerini toplamak için uzman görüşü alınarak hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik düşünce ve uygulamalarını belirlemek için yine uzman görüşü alınarak hazırlanan

“Anket Formu” kullanılmıştır. Ölçek ve formlar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine başvurularak toplanmıştır.

Uygulama sonrasında veri toplama araçları ile toplanan veriler bilgisayar ortamına girildikten sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla “İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi, Mann Whitney Testi” ve “Kruskal Wallis Testi” kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarıyla ilgili tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve nicel olarak SPSS ile değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde öz yeterliğe ve olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dil öğretiminde uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerden; soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog tekniklerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Doktora tezi çalışmasının ortaya koyduğu sonuçlar, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle ilgili önemli verileri ortaya koymuştur.

Abstract

Self-efficacy Beliefs and Attitudes of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language Abroad

The purpose of this study is to find out the self-efficacy beliefs of teachers teaching Turkish as a foreign language abroad, and their attitudes towards teaching profession along with their opinions and applications for their professional knowledge and skills.

General survey method has been conducted in this study. The study has been designed in two phases. The first phase comprises quantitative data analysis and the second phase comprises qualitative data analysis. In the first phase of the study, relational survey model and in the second phase of the study, descriptive model have been adopted.

In the first phase that conducted in the relational survey model, the attitudes of teachers teaching Turkish language abroad toward teaching profession and their self-efficacy beliefs have been investigated. In this context, quantitative data about teachers' attitudes and self-efficacy beliefs along with various variables considered to have effect on them have been analysed using appropriate statistical methods.

In the second phase that was conducted using descriptive survey model, qualitative data about the applications of teachers teaching Turkish language abroad and their opinions about teaching Turkish to foreigners have been collected and descriptive analyses have been carried out over this data.

In this study, "Teacher Self-Efficacy Scale" to determine the teacher self-efficacy of teachers teaching Turkish as a foreign language; "Attitude Scale Toward Teaching Profession" to measure their attitudes toward teaching profession; "Personal Information Form", prepared in consultation with experts, to collect personal information and "Survey Form", prepared after getting the expert views, to find out their opinions and applications

about professional knowledge and skills have been used. Data have been collected by asking for opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language.

After collecting and getting the data into computer, “Unrelated Samples T-Test, “One-Way ANOVA Test, Mann Whitney Test” and “Kruskal Wallis Test” have been conducted to show the relationship between variables. Pearson correlation coefficient has been calculated to show the relationship between self-efficacy beliefs of teachers teaching Turkish as a foreign language and their attitudes toward teaching profession. Descriptive statistics have been used to show the efficacy beliefs of teachers teaching Turkish as a foreign language toward their professional knowledge and skills. The data gathered from the interviews have been analysed using the content analysis method for the qualitative part of the study. The quantitative data were analysed using SPSS.

As a result of the analyses, it has been determined that teachers teaching Turkish as a foreign language abroad have a medium level of self-efficacy and a positive attitude. Furthermore, it has been found out that there is a significant and positive relationship between the attitudes toward teaching profession and the level of self-efficacy beliefs of the teachers participated in the research. It has been identified that the majority of the teachers participated in the research use the approaches, methods and techniques applied in language teaching such as question-answer, demonstration and practice, and dialogue. The results obtained from this dissertation study indicated some important data about the teachers teaching Turkish as a foreign language abroad.

İçindekiler

Onay Sayfası	i
Ön Söz	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi	xxi
Kısaltmalar	xxv
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Varsayımları	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Araştırmanın Tanımları	9
Bölüm II: Alanyazın	11
Kuramsal Çerçeve	11
Dil, Ana Dili ve Öğretimi.....	11
Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	15
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	22
Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	28
Davranışçı Öğrenme Kuramları	28
Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	29

Bağlaşık Öğrenme Kuramı	29
Gestalt Kuramı	29
Yapılandırmacı Kuram	30
Bilgi İşleme Kuramı	30
Nörofizyolojik Kuram	31
Hümanist Öğrenme Kuramı	31
Bitişiklik Kuramı	31
Sosyal Öğrenme Kuramı	31
Sosyal Öğrenme Kuramının Temel Kavramları	33
Sosyal Öğrenme Kuramında Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	35
Sosyal Öğrenme Kuramının Temel İlkeleri	36
Eğitimde Sosyal Öğrenme Kuramı	38
Öz Yeterlik Algısı Kavramı	39
Öz Yeterlik Algısının Temel Faktörleri	42
Davranışta Öz Yeterliğin Rolü ve Etkisi	43
Öğretmen Öz Yeterlik Kavramı	44
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerde Öz Yeterlik Algısı	46
Tutum Kavramı	46
Tutumun Özellikleri	49
Tutumun Ögeleri	50
Tutum ve Davranış İlişkisi	51
Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum	52
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerde Mesleğe Yönelik Tutum	53
İlgili Araştırmalar	53
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar	53

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Alanında Yapılan Çalışmalar.....	66
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Alanında Yapılan Çalışmalar.....	74
Bölüm III: Yöntem.....	82
Araştırma Modeli.....	82
Evren ve Örneklem.....	83
Veri Toplama Araçları.....	86
Kişisel Bilgi Formu.....	86
Anket Formu.....	86
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	86
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	87
Verilerin Toplanması.....	88
Verilerin Analizi.....	88
Nicel Verilerin Analizi.....	89
Nitel Verilerin Analizi.....	90
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumları.....	91
Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular.....	91
Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular.....	126
Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	163
Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik düşünce ve uygulamalarına ilişkin bulgular.....	164
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	215
Tartışma.....	215

Araştırmanın Birinci Boyutu.....	215
Araştırmanın İkinci Boyutu.....	225
Sonuç.....	228
Araştırmanın Birinci Boyutunda Ortaya Çıkan Sonuçlar	228
Araştırmanın İkinci Boyutunda Ortaya Çıkan Sonuçlar	229
Öneriler.....	230
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	230
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	232
Kaynakça.....	233
Ekler	246
Ek A: Kişisel Bilgi Formu.....	247
Ek B: Anket Formu	251
Ek C: Öz Yeterlik Ölçeği	255
Ek D: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.....	257

Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa
1	Araştırma Kapsamında Toplanan Tutum Verilerinin Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanması (Kolmogorov-Smirnov Test).....	89
2	Araştırma Kapsamında Toplanan Öz Yeterlik Algısı Verilerinin Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanması (Kolmogorov-Smirnov Test).....	90
3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	92
4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olduğu Bölümden Memnun Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	93
5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yabancı Dil Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	94
6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Daha Önce Başka Ülkelerde Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	95
7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yurt Dışına Çıkmadan Önce Öğretmenlik Deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)....	96
8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTO ile İlgili Eğitim/Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	97

9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ ile İlgili Sertifika Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	98
10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yurt Dışında Çalışma İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	99
11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Lisansta YTÖ Dersi Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	100
12	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ ile İlgili Yayını Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	101
13	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mesleğiyle İlgili Süreli Yayın Takip Edip Etmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	102
14	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Ayrı Bir YTÖ Programı Açılmasını Gerekli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi).....	103
15	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Türkçe Derslerinde Yerel/Yabancı Dil Kullanıp Kullanmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)....	104
16	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	105

17	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	106
18	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Program Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	107
19	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	108
20	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	109
21	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	110
22	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	111
23	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	112
24	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	113

25	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	114
26	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	115
27	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	116
28	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	117
29	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ'de Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	118
30	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Ders Verilen Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	119
31	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Kültürel Farklılıkların Etkili Olup Olmadığını Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	120
32	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Türkçe Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	121

33	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Diğer Öğretmenlerle Bilgi ve Deneyimlerini Paylaşma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	122
34	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumlu Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	123
35	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumsuz Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	124
36	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi).....	125
37	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	127
38	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Olduğu Bölümden Memnun Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	128
39	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yabancı Dil Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	129

40	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Daha Önce Başka Ülkelerde Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	130
41	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yurt Dışına Çıkmadan Önce Öğretmenlik Deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	131
42	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Eğitim/Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	132
43	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Sertifika Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	133
44	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yurt Dışında Çalışma İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	134
45	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Lisansta YTÖ Dersi Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	135
46	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Yayını Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	136
47	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Mesleğiyle İlgili Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	137

48	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Ayrı Bir YTÖ Programı Açılmasını Gerekli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)...	138
49	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Türkçe Derslerinde Yerel/Yabancı Dil Kullanma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi).....	139
50	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	140
51	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)...	141
52	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Program Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	142
53	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	143
54	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	144
55	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	145
56	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	146
57	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İkili Karşılaştırması (Mann Whitney Testi)...	147

58	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	149
59	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	150
60	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	151
61	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Haftalık Ders Yükü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	152
62	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	153
63	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	154
64	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının YTÖ'de Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	155
65	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Ders Verilen Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	156
66	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Kültürel Farklılıkların Türkçe Öğretimi Üzerinde Etkili Olup Olmadığını Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)....	157
67	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Türkçe Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	158

68	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Diğer Öğretmenlerle Bilgi ve Deneyimlerini Paylaşma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	159
69	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumlu Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	160
70	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Öğrencinin Ana dilini Bilmenin Olumsuz Etkisi Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	161
71	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Türkçe Öğretmek için Hazırlanmış Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi).....	162
72	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenliğe Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki	163

Şekiller Listesi

Şekil No	Başlık	Sayfa
1	Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Temel Kavramları	33
2	Gözlem Yoluyla Öğrenmenin Süreçleri	36
3	Birey, Davranış-Sonuç Sürecinde Öz Yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi	40
4	Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması	41
5	Öğretmen Yeterliğinin Doğal Döngüsü	45
6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Ülkeler	85
7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri	91
8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri	126
9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Dil Bilme Oranları	164
10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bildikleri Yabancı Diller	165
11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dil Bilgisi-Çeviri Yaklaşımı Kullanma Oranları	167
12	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görsel Yaklaşımı Kullanma Oranları	168
13	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Konu Tabanlı Yaklaşımı Kullanma Oranları	169
14	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Doğal Yaklaşımı Kullanma Oranları	170

15	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yapısalcı Bilimsel Yaklaşımı Kullanma Oranları	171
16	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşitsel-Dilsel Yaklaşımı Kullanma Oranları	172
17	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilişsel Yaklaşımı Kullanma Oranları	173
18	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İletişimsel Yaklaşımı Kullanma Oranları	174
19	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini Kullanma Oranları	175
20	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Düz Varım (Dolaysız/Direkt) Yöntemini Kullanma Oranları	176
21	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Doğal Yöntemi Kullanma Oranları	177
22	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Berlitz Yöntemini Kullanma Oranları	178
23	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Seçmeci Yöntemi Kullanma Oranları	179
24	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Telkin Yöntemini Kullanma Oranları	180
25	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sözlü Yöntemi Kullanma Oranları	181
26	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşitsel-Dilsel Yöntemi Kullanma Oranları	182
27	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sessiz Yol Yöntemini Kullanma Oranları	183
28	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tüm Fiziksel Tepki Yöntemini Kullanma Oranları	184

29	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Düz Anlatım/Anlatma Tekniğini Kullanma Oranları	185
30	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Soru-Cevap Tekniğini Kullanma Oranları	186
31	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tartışma Tekniğini Kullanma Oranları	187
32	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örnek Olay Tekniğini Kullanma Oranları	188
33	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Tekniğini Kullanma Oranları	189
34	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Birlikli Öğrenme Tekniğini Kullanma Oranları	190
35	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Forum Tekniğini Kullanma Oranları	191
36	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Diyalog Tekniğini Kullanma Oranları	192
37	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Konferans Tekniğini Kullanma Oranları	193
38	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Söylev Tekniğini Kullanma Oranları	194
39	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sempozyum Tekniğini Kullanma Oranları	195
40	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Münazara Tekniğini Kullanma Oranları	196
41	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Drama Tekniğini Kullanma Oranları	197
42	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gezi Tekniğini Kullanma Oranları	198

43	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gözlem Tekniğini Kullanma Oranları	199
44	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sergi Tekniğini Kullanma Oranları	200
45	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Benzetim Tekniğini Kullanma Oranları	201
46	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Beyin Fırtınası Tekniğini Kullanma Oranları	202
47	Tekniklerin Etkililiği ile İlgili Görüşler	203
48	Eksikliği Hissedilen Araç ve Gereçler	204
49	Kullanılan Araç ve Gereçler	205
50	Kullanılan Ders Kitapları	206
51	Sürelili Yayın Takip Etme Oranları	207
52	Takip Edilen Sürelili Yayınların Türleri	208
53	Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Okudukları Kitapların Türleri	209
54	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin YTÖ ile İlgili Yayınları	211
55	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin YTÖ ile İlgili Yayınlarının Türü	212
56	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Mezuniyet Yılları	213
57	A1 ve A2 Düzeyi İçin Gerekli Görülen Haftalık Ders Saati	214

Kısaltmalar

YTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TİKA	: Türkiye Kalkınma İdaresi Başkanlığı
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
Akt.	: Aktaran
vd.	: Ve devamı, ve diğerleri
vb.	: Ve başkası, ve başkaları, ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en önemli araçlardan birisi dildir. Dil aracılığıyla deneyimler, inançlar ve tutumlar gelecek nesillere aktarılmaktadır. Bu nedenle bir milletin bütün kültürel hazinesi dilin içerisinde kodludur denilebilir.

Hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası etkileşimin doğal bir sonucu olarak yabancı dil öğretimi gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle ülkeler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk hâline getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dil bilgisi kurallarıyla birlikte kültürel öğelerin öğretimine de ağırlık verilmeye başlanmıştır.

1983 yılından sonra Türkiye'nin dışa açılmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gündeme gelmiştir. Yabancı dil olarak öğretilen Türkçe dersi özellikle 1990'lı yıllardan sonra yurt dışında açılan orta öğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında yaygın bir şekilde verilmeye başlanmıştır. Bugün yabancılara Türkçe öğretimi, akademik bir araştırma alanı olmasının yanı sıra uzmanlık gerektiren bir çalışma alanıdır. Bu anlamda yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlere duyulan ihtiyaç da her geçen gün artmaktadır.

Yalın (2006), eğitim kurumlarının işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlayan bazı unsurların olduğunu belirtmektedir. Buna göre eğitim-öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşması için öğrenci grubunun; yaş, cinsiyet gibi çeşitli özellikleri, zaman, öğretim ortamı ve araç-gereç durumu ne kadar belirleyici ise öğretmenin yeterliği ve tutumu gibi başka pek çok faktör de son derece belirleyicidir.

Bu açılardan öğretmen öz yeterlik algısı, son yıllarda önem kazanmış ve hakkında pek çok araştırma yapılan konulardan biri olmuştur. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin

akademik başarılarının ve okula karşı tutumlarının, öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz yeterlik algı ve tutumlarıyla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Ülkemizde öz yeterlik algısı ve tutum konusunda yapılmış çalışmalar olmasına karşın yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumlarına yönelik çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleğe yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları incelemeye değer bulunmuş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

Bu çalışma, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği; Fen-Edebiyat Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları alanlarından mezun olmuş ve şu anda yurt dışındaki kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle uğraşan öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları ile meslekî bilgi ve becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamalarını konu edinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın ortaya koyduğu birçok yeni bilgi ve bulgu gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekse Türkçenin yurt dışındaki kurumlarda öğretimi konusunda yeni çalışmalara kapı aralayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamalarını ortaya çıkarmaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar. Yukarıdaki amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

A. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları,

1. Ne düzeydedir?
2. Cinsiyetlerine,
3. Mezun oldukları bölümden memnun olup olmamalarına,
4. Yabancı dil bilip bilmemelerine,
5. Daha önce başka ülkelerde çalışıp çalışmamalarına,
6. Yurt dışına çıkmadan önceki öğretmenlik deneyimlerine,
7. YTÖ ile ilgili eğitim/seminer ve sertifika alıp almamalarına,
8. Yurt dışında çalışma isteklerine,
9. Lisans eğitimlerinde YTÖ dersi alıp almamalarına,
10. YTÖ ile ilgili yayınlarının olup olmamasına,
11. Meslekleri ile ilgili süreli yayın takip edip etmemelerine,
12. Ayrı bir YTÖ programı açılmasını gerekli görüp görmemelerine,
13. Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanıp kullanmamalarına,
14. Yaşlarına,
15. Mezun oldukları lise türüne,
16. Mezun oldukları fakülte/programa,
17. Mezun oldukları bölüme,
18. Mezun oldukları bölümü tercih sırasına,

19. Baba mesleğine,
 20. Baba eğitim düzeyine,
 21. Anne mesleğine,
 22. Anne eğitim düzeyine,
 23. Görev yaptıkları kurum türüne,
 24. Haftalık ders yüklerine,
 25. Bilgisayar kullanma düzeylerine,
 26. Mesleki kıdemlerine,
 27. YTÖ'deki kıdemlerine,
 28. Ders verdikleri seviyeye,
 29. Kültürel farklılıkların Türkçe öğretimi üzerinde etkili olup olmadığını düşünmelerine,
 30. Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmamalarına,
 31. Diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına,
 32. Öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olup olmadığını düşünme durumlarına,
 33. Öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olup olmadığını düşünme durumlarına,
 34. YTÖ'de kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmamalarına, göre farklılaşmakta mıdır?
- B.** Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları,
1. Ne düzeydedir?
 2. Cinsiyetlerine,
 3. Mezun oldukları bölümden memnun olup olmamalarına,

4. Yabancı dil bilip bilmemelerine,
5. Daha önce başka ülkelerde çalışıp çalışmamalarına,
6. Yurt dışına çıkmadan önceki öğretmenlik deneyimlerine,
7. YTÖ ile ilgili eğitim/seminer ve sertifika alıp almamalarına,
8. Yurt dışında çalışma isteklerine,
9. Lisans eğitimlerinde YTÖ dersi alıp almamalarına,
10. YTÖ ile ilgili yayınlarının olup olmamasına,
11. Meslekleri ile ilgili süreli yayın takip edip etmemelerine,
12. Ayrı bir YTÖ programı açılmasını gerekli görüp görmemelerine,
13. Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanıp kullanmamalarına,
14. Yaşlarına,
15. Mezun oldukları lise türüne,
16. Mezun oldukları fakülte/programa,
17. Mezun oldukları bölüme,
18. Mezun oldukları bölümü tercih sırasına,
19. Baba mesleğine,
20. Baba eğitim düzeyine,
21. Anne mesleğine,
22. Anne eğitim düzeyine,
23. Görev yaptıkları kurum türüne,
24. Haftalık ders yüklerine,
25. Bilgisayar kullanma düzeylerine,
26. Mesleki kıdemlerine,
27. YTÖ'deki kıdemlerine,
28. Ders verdikleri seviyeye,

29. Kültürel farklılıkların Türkçe öğretimi üzerinde etkili olup olmadığını düşünmelerine,
30. Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmamalarına,
31. Diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına,
32. Öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olup olmadığını düşünme durumlarına,
33. Öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olup olmadığını düşünme durumlarına,
34. YTÖ'de kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmamalarına, göre farklılaşmakta mıdır?
- C. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- D. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin,
1. Dil öğretiminde uygulanan yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanma oranları nelerdir?
 2. Kullanılan bazı tekniklerin etkililiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
 3. Eksikliğini hissettikleri ve kullandıkları araç-gereçler nelerdir?
 4. Kullandıkları ders kitapları nelerdir?
 5. Takip ettikleri süreli yayın oranları ve türleri nelerdir?
 6. Okudukları kitap türleri nelerdir?
 7. YTÖ ile ilgili yayınlarının olup olmama oranları ve bu yayınların türleri nelerdir?
 8. Temel seviye (A1, A2) için gerekli gördükleri haftalık ders saatleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin gereklerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için bazı yeterliklere sahip olmalıdırlar. Öz yeterlik algısı, bunların başında gelir.

Öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili öz yeterlik algısının, onun sınıf içindeki öğretimi ve sınıf yönetimi ile ilgili kararlarını etkilemesi beklenir. Bu doğrultuda öz yeterlik algısının, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin de eğitim-öğretimdeki başarısına ve buna bağlı olarak öğrenci başarısına katkı sağlaması beklenir.

Öte yandan öğretmenlik mesleği duyuşsal alan yeterliklerini de gerektiren bir meslektir. Bu itibarla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun da mesleki davranışları etkileyebilecek bir özellik olduğu göz önüne alınarak, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için tutumun güdüleyici bir etken olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında bireylerin davranışlarının anlaşılabilmesi için onların davranışlarıyla birlikte algılarının ve tutumlarının da incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple, hem yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algı düzeylerinin hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesi, öğretim sürecinin niteliği hakkında ipuçları verebilir. Ayrıca öğretim sürecinde mesleki faaliyet gösteren öğretmeni tanımak, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretimin planlanması bakımından da önemlidir.

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların belirlenebilmesi için 1996-2014 yılları arasında yapılan akademik çalışmalar taranmış, öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili birçok yüksek lisans ve doktora çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan yurt dışındaki öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu açıdan çalışmanın önemli bir ihtiyacı karşılayabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların alana katkılar sağlayacağı ve bu konu üzerinde yeni araştırmaların yapılması gerektiği düşüncesini de güçlendireceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmada ele alınan örneklemin, evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, ölçtükleri özellikler yönünden geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevapların, onların gerçek düşüncelerini yansıttığı,
4. Öğretmenlerin verdikleri cevapların, onların gerçek bilgilerini ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda ifade edilen durumlarla sınırlandırılmıştır.

1. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı itibariyle; ABD, Afganistan, Arjantin, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Azerbaycan Nahçıvan Ö.C., Bangladeş, Belarus, Benin, Bosna Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Burkina Faso, Cibuti, Çad, Çek Cumhuriyeti, Dominik Cumhuriyeti, Ekvator Ginesi, Endonezya, Etiyopya, Fildişi Sahili, Filipinler, Gabon, Gana, Gine, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Haiti, Hindistan, Irak, İspanya, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Kuveyt, Laos, Libya, Macaristan, Madagaskar, Makedonya, Maldivler, Malezya, Mali, Meksika, Mısır, Moğolistan, Mozambik, Myanmar, Nepal, Nijerya, Norveç, Orta Afrika Cumhuriyeti, Pakistan, Panama, Papua Yeni Gine, Paraguay, Polonya, R. F. Tataristan Ö.C., Romanya, Rusya, Senegal, Slovakya, Sri Lanka, Sudan, Şili, Tacikistan, Tanzanya, Tayland, Togo, Türkmenistan, Uganda, Ukrayna, Ukrayna Kırım Ö. C. ve Yemen'deki eğitim öğretim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten 402 öğretmen ile,

2. Araştırmada yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları, Ülper ve Bağcı (2012) tarafından geliştirilen Öz Yeterlik Ölçeği ile ölçülerek bu ölçekten elde edilen puanlarla,
3. Araştırmada yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ile ölçülerek bu ölçekten elde edilen puanlarla,
4. Araştırma, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik görüşleri, uzman görüşü alınarak hazırlanan Anket Formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Öğretmenlik mesleği: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler.” denilmektedir.

Öz yeterlik: “İstenilen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğinin yargısıdır.” (Bandura, 1977, s.191).

Algı: “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak.” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014).

Öğretmen öz yeterliği: “Bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancıdır.” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, s. 783).

Tutum: “Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir.” (Tezbaşaran, 2008, s. 1).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum: Öğretmenlerin meslekteki başarılarını ve mesleki yeterlik algılarını etkileyen hususlardan biridir.

İlişkisel tarama: “İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir.” (Karasar, 2013, s. 81).

Betimsel tarama: “Görüşme çözümlerindeki verilerin özgün bicilerine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verileri sunmaktır.” (Kümbetoğlu, 2015, s. 154).

Likert: “Bir şahsın tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkili olarak hazırlanmış cümle serisidir.” (Köklü, 1995, s. 89).

İçerik analizi: “Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s. 240).

Bölüm II: Alanyazın

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili literatür incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve başlığı altında sırasıyla, “Dil, Ana Dili ve Öğretimi”, “Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”, “Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları”, “Sosyal Öğrenme Kuramı”, “Öz yeterlik Algısı” ve “Tutum Kavramı”na yer verilmiştir.

2.1.1. Dil, ana dili ve öğretimi. Dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2002, s. 3). Bu tanımın daha geliştirilmiş biçimi; “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlatım yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” (Aksan, 1998, s. 55) olarak yapılmaktadır.

Esin’e (2009, s. 89) göre dil, “Bilinçli veya bilinçsiz bir zorunluluktan doğan ve bilerek ya da farkında olmadan tekrar ve taklitle temellenip gelişen bir sistemdir.”

Dilaçar’a (1968, s. 28) göre dil, “Bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir.”

Tosunoğlu’na (2009, s. 48) göre dil, “İnsan kitlelerini millet hâline getiren; kültürü oluşturan ve onu hıfz ederek geleceğe taşıyan; ortak kültür etrafında bir yaşam biçimi oluşturarak anlaşmayı ve iletişimi doğuran; duygu, düşünce, his, hayal ve birikimlerin paylaşılmasını sağlayan araçtır.”

Özbay’a (2013, s. 1102) göre ise dil, “Genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Bu araç, hayatın hemen bütün alanlarında türlü

düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, değerleri ve kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır.”

Bu açılardan dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanları sosyal hayata kazandıran, geçmişten getirdikleri kültürel öğelerini geleceğe taşımasına yardımcı olan, insanı diğer canlılardan ayıran doğal bir varlıktır. Dolayısıyla dil, diğer insanlarla ilişkilere aracılık eden, sosyal bağları düzenleyen bir sistem olarak hayatın her aşamasında mevcuttur. Karşılıklı iletişimle toplumlar arasındaki ekonomik ve kültürel ilişkiler sürekli gelişmekte, kültürler arası etkileşim ve iletişim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim ve iletişimin sağlıklı olması ancak insanların kendi dillerinden başka dilleri öğrenmesi ve dili yerinde, anlamlı ve işlevsel kullanmalarıyla mümkündür. Ayrıca son dönemde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, dış turizmin önem kazanması insanların kendi dillerinden başka bir dili öğrenmesini ve başka kültürleri de tanınmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmacılar, insan iletişiminin diğer iletişim sistemlerinden üstün olmasının nedenini, insanların konuşma yoluyla dili kullanabilmesine bağlamaktadırlar. İnsanlar çevresiyle konuşarak iletişime geçmektedir. Dilin birinci işlevi iletişimdir. Bu itibarla dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır.

İnsanların çevresiyle iletişime geçerken kullandığı diğer bir araç yazmadır.

Dil bilimciler dili, konuşma ve yazı dili olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Konuşma dili, bir milletin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür. Yazı dili ise konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. İlk önce konuşmanın doğduğu sonra yazının kullanıldığı varsayılmaktadır.

İnsanların ilk olarak nasıl ve ne zaman konuştuğu, ilk önce hangi sözcüğü kullandığı hep merak edilmiştir. Ancak yazılı metinlerin bize yakın geçmiş hakkında bilgi vermesinden dolayı bu sorulara cevap vermek oldukça zordur.

Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları konuşulan dil sayısını da kesin olarak belirtmek imkânsızdır. Bu sayının ortalama 3000 ila 3500 arasında olduğu belirtilmektedir.

Günümüzde dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi olarak gerçekleştirilmekte ve gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Ancak dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir beceri alanı değildir. Çocuk ana dilini ailesi ve çevresinden öğrendiği kelimelerle öğrenmeye başlar ve bu bilgisi zihinsel gelişimi ile birlikte okulda öğrendiği kelimelerle artar. Bu öğrenimi yaşantıları ve düşünme yeteneği ile birlikte gelişir. Ana dili öğretimi yalnızca ilköğretimde değil yükseköğretimde de devam eder. Bir bakıma dil öğrenimi hayat boyu devam eden bir süreçtir.

Basit anlamıyla ana dili için anadan öğrenilen dildir denebilir. Ancak dil bilimciler ana dilinin genellikle ananın dili olmadığını savunmaktadırlar. Çünkü ailesinden uzakta yetişmiş bir çocuk annesinin dilinde değil çevresinin dilinde konuşur. Bu sebeple olsa gerek dil bilim sözlüklerinde ana dili daha çok “çevrenin dili” olarak belirtilmektedir. Ana dili öğrenmede annenin payı da kuşkusuz çok büyüktür. “Öyle ki çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını anasınınkiyle özdeşleştirerek geliştirir. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler ananın dilinden kaynaklanır.” (Özdemir, 1983, s. 19).

Bir milletin, çocuklarına kendi dillerini doğru ve düzgün kullanılabilmeleri amacıyla gerçekleştirdiği ana dili öğretiminde izlenecek yol ve yöntemler çok önemlidir.

Bu itibarla ana dili kazanımına ilişkin olarak aşağıdaki noktaların bilinmesinde yarar vardır (Topbaş, 1998, s. 11):

- Ana dili kazanımı biyolojik, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimle birlikte ilerler.
- Ana dili kazanımı doğal ve aşamalı bir süreç içinde gelişir.
- Ana dili kazanım hızı ve seyri bireysel ayrılıklar gösterir. Her çocukta aynı gerçekleşmez.
- Okul evrelerinde ana dili kullanımı bireysel farklılıklar gösterir.
- Ana dilinin dört temel becerisinde (konuşma, dinleme, okuma, yazma) gelişim ilk yıllarda bireysel farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar okuma anlama becerilerinde, bazıları ise konuşma becerilerinde daha iyi ilerleme gösterebilirler.

- Ana dili kazanımı ergenlik ve gençlik evrelerinde değişkenlik gösterir. Gençlerin bu dönemdeki duygusal ve fiziksel gelişimleri dil kullanımlarını da etkiler. Merak yönleri artar, hayali işlemlere önem verilir, değerlendirme ve eleştirme yönleri gelişmeye başlar. Bu gelişimi kendileri de ana dillerinin gözlükleriyle fark ederler. İşte bu nedenle, bu dönemde dil kullanımına ağırlık veren bir Türkçe öğretimi önem kazanmaktadır.

Görüldüğü üzere ana dili öğretimi, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriyi geliştirmeye yöneliktir. Bu nedenle ana dili dersi, bilgi içerikli bir ders olmaktan ziyade beceri ve alışkanlık kazandırmaya yönelik olmalıdır. Türkçe öğretim programlarının da bu çerçevede hazırlanması gerekmektedir.

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2008, s. 47), Türkçenin ana dili olarak öğrenilmesinin diğer dillere göre daha erken gerçekleştiğini ve bunun pek çok nedeninin olduğunu ifade etmektedir. Slobin'in başkanlığında 1970'li yıllarda yapılan bir araştırmayı Alatlı'dan (2005) hareketle şu şekilde özetlemektedirler;

48 çocuk, 2 yaş 8 aydan başlanıp, 4 yaş 2 aylık oluncaya kadar üç ay arayla, her biri asgari altı saat süren incelemeye konu olmuşlardır. Çeşitli oyuncaklar kullanılarak, hangi komutu ne kadar ve nasıl anladıkları belirlenmiş, ayrıca sürekli açık olan kayıt cihazlarıyla kelime dağarcıkları, kendi kendilerine konuşmaları, gramer konularını uygulamaları, biçim ve zamanlamaları kaydedilmiş; dil öğrenme sürecinin basitten karmaşığa giden dönüm noktaları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, anlaşılması en zor komutlar verilmiştir. Türk çocuklarının bu komutu araştırmanın yapıldığı diğer merkezdeki akranlarından çok önce öğrendikleri tespit edilmiştir. Üç-dört yıl kadar süren değerlendirmeler bir araya getirildiğinde Türkçe konuşan çocuklar dil becerisi edinme sürecini 3 yıl 8 aylıkken tamamlamış buna karşın, aynı şartlarda incelenen Slav çocukları 7 yıl, İtalyan çocukları 5,5 yılda tamamlayabilmişlerdir. Türk çocuklarının üstün dil becerisine sahip olmaları ve dil becerisini erken edinmelerinin sebebini toplumsal ve dil bilimsel olarak iki unsurla açıklayabiliriz. Toplumsal unsur, Türk çocuklarının büyük ailelerde ve büyüklerle kalmaları pahasına da olsa, aile toplantılarının dışında tutulmamalarıdır. Dil bilimsel unsur ise Türkçenin yapısal özelliğidir. Çünkü Türkçe, hecelerin yan yana getirilmesiyle oluşturulan “eklemeli” bir dildir. Bu özelliği sayesinde de kelime türetilmesi oldukça kolaydır. Örneğin, “halı” kelimesini hatırlayamayan bir çocuk 'basmak' fiilinden yola çıkarak “bası” diye bir kelime türetebilir ve bu anlaşılabilir. Bu durum, Türkçenin sebep-sonuç ilişkisini tek bir cümlede ifade edebilme özelliğinin yanında bir matematik dili olduğunu da göstermektedir.

Bu değerlendirmeler neticesinde Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine bağlı olarak kuramsal ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma dayalı olması gerekmektedir. O hâlde bu temel becerilerin özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada, yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan dört temel dil becerisi ve özellikleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı taslağı incelenmeye çalışılmıştır.

2.1.2. Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. İlköğretim (1-5. sınıflar) okulları için hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve farklı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Program, “1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”na uymak ve “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” doğrultusunda planlanmak zorundadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ilişkileri, Ortadoğu'daki stratejik konumu ve diğer ülkelerle ticari faaliyetleri ile birlikte yabancıların Türkçeye olan ilgisi de artmıştır. Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme arzusu neticesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sistemli bir hâle getirilmesinin gerekliliği gündeme gelmiş ve alana uygun bir program ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle MEB Temel Eğitim Müdürlüğü (2012) tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi taslak programına göre öğrencilerin;

- Türkçe konuşulan coğrafyadaki kültürleri tanımaları,
- Kendi kültürel değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermeleri,
- Kendi kültürel değerlerini yabancılarla aktarmaları,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmeleri,
- Türkiye Türkçesini kurallarına uygun olarak konuşabilmeleri,
- Türkiye Türkçesiyle dinledikleri metin ve konuşmaları anlayabilmeleri,
- Türkiye Türkçesi metinlerini okuduklarında anlayabilmeleri,
- Türkiye Türkçesini kurallarına uygun olarak yazabilecek beceriyi kazanmaları,
- Türkiye Türkçesi metinlerini okuyup anlayabilecek dil becerisini kazanmaları,
- Görsel araçlarla anlatılanları Türkiye Türkçesiyle ifade edebilmeleri,
- Kendisini Türkiye Türkçesiyle ifade edebilme becerisini kazanmaları,
- Türkiye Türkçesi aracılığı ile iletişim kurmada istekli olmaları,

- Diller için ortak başvuru metninde belirlenen ölçütlere göre kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Dil öğretim programıyla dilin planlı, kolay ve etkin bir şekilde öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu tür programlar hem öğreticinin işini kolaylaştıracak hem de öğrencinin dili öğrenme sürecinde daha az zamanda daha çok mesafe kat etmesini sağlayacaktır.

“Dil öğretim programlarında dil becerilerinin etkili kullanımı öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmede, bilginin içeriğine derinlemesine inilmesinde önemlidir. Akademik dilde öğretim, kelime içerikli öğretimi ve özellikle söz dizimi içerikli öğretimi içerir. Eğitimde etkileyici alıştırmalarla kelime ve söz dizimini iyi bir şekilde anlayan öğrenciler çalışmalarında başarılı olurlar.” (Eryaman ve Kana, 2012, s. 148).

“Dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir.” (Özbay, 1997, s. 34). Bu bağlamda yabancı dil öğretim programlarının öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Programdaki bütün beceriler aralarında hiçbir öncelik sırası olmadan doğal iletişim ortamında olduğu gibi birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalıdır. Ayrıca bu dört öğrenme alanı, öğretim programlarında gerek kendi içinde gerekse birbirleriyle bir bütünlük arz edecek şekilde ele alınmalıdır.

Dinleme: Dinleme bir yönüyle de izleme, birey açısından öğrenmenin ve çevreyle iletişim kurmanın en etkili yollarından biridir. Özbay (2006, s. 5) tarafından “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi” olarak tanımlanan dinleme becerisi, Topbaş (1998, s. 12) tarafından “işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması süreci” olarak ifade edilmiş ve iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinlik olduğu vurgulanmıştır.

Dinleme, bireyin etkin katılımı ile gerçekleşir; aynı zamanda konuşma esnasında aktarılan duygu ve düşünceleri anlamak, bağlam içerisinde değerlendirmek, düzenlemek,

aralarındaki ilişkiyi belirlemek, yorumlamak ve belleğinde saklamaya değer bulduklarını seçip ayırmak gibi farklı zihinsel süreçleri gerektirmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencinin hedef dili duymasından ziyade dinleme becerisinin geliştirilmesi için sınıfta farklı amaçlara yönelik çeşitli dinleme etkinliklerine yer verilmesi gerekir.

“Dinlemek, bir irade işidir. İşitilen seslerle dinleyici arasındaki temel ilgi dışarıdan dinleyicinin kulağına gelen bilgilerden hangisine ilgi duyduğu, dikkatini hangi ses üzerine yoğunlaştırdığıdır.” (Ünalın, 2006, s. 50).

Öğrenme-öğretme sürecinde sınıfın ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dinleme etkinlikleri düzenlenirken, ses dosyaları, videolar, CD'ler, DVD'ler gibi çeşitli materyallerden faydalanılabilir.

Dinleme becerisi içsel bir süreç olduğundan dinleme sonucunda anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemleyebilmek için dinleme sonrasında konuşma ve yazmaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

Konuşma (Karşılıklı Konuşma ve Sözlü Anlatım): Düşüncelerimizin sözle anlatımı olan konuşma, başka insanlarla ilişkilerin sürdürülebilmesi için yararlanılan bir dil etkinliğidir. Topbaş'a (1998, s. 12) göre konuşma, “kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir.” Günümüzde iletişim, büyük oranda konuşma ile gerçekleşmektedir.

Yabancı dil öğretiminin önemli amaçlarından biri de öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü olarak ifade edebilmesidir. Öğrencilerin kendilerini konuşarak ifade etmeleri farklı öğrenme etkinliklerini gerekli kılmaktadır.

Öğretim programlarında konuşma öğrenme alanı, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım bölümlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu iki bölümün becerilerini kazanabilmeleri için etkinliklerin farklı konuşma türleri dikkate alınarak hazırlanması gerekir.

Sınıf içerisinde diyalog, tartışma, münazara, kitap tanıtımı, sunum, rol yapma gibi etkinlikler kullanılmalıdır. Öte yandan programda yer alacak konuşma etkinliği örneklerinde; görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini bir mantık çerçevesinde aktarma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma vb. çalışmalara yer verilmelidir.

Okuma: Alıcı tarafından anlama gücüne yönelik bir etkinlik olan okuma becerisi, yazı aracılığıyla gelen mesajları çözümlmek ve anlamlandırmaya dayanır. Okuma; düşünme ve konuşma becerileri ile yakından ilişkilidir.

“Okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteğiyle başlar, araştırmadan, yorumlamaya, tartışma ve eleştirel düşünmeye varan bir süreci içine alır.” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 14).

Okuma, öğrencinin metnin amacını anlayabildiği, çıkarım ve yorumlarda bulunabildiği bir süreçtir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi ve değerlendirmelerde bulunabilmesi için okuduğunu anlaması ve diğer dil becerileri ile birleştirerek anlatması gerekmektedir. Ayrıca okumanın kelime hazinesini geliştirmek ve kelimelerin cümle içerisinde kazandığı anlamları ayırt edebilme gibi işlevleri de vardır.

Sınıf ortamında, belirlenen okuma amaçları doğrultusunda bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

Bu itibarla sınıf içerisinde; metindeki en önemli cümleyi belirleme, metnin başlığına, anahtar kelimelerine ve görsellerine bakarak metin ile ilgili çıkarımlarda bulunma, metnin tamamını göz önünde bulundurarak eksik bırakılan yerleri tamamlama, metinden çıkarılan kelime veya cümlenin metnin içeriğini etkileyip etkilemediğini sorgulama gibi etkinlikler yapılabilir.

Yazma: Bilgilerin yazıya dökülmesi, duyguların ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi işlemi olan yazma, bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir beceridir. Yazma da okuma gibi düşünme ve konuşma becerileri ile yakından ilgilidir.

Yabancı dil öğretiminde en son gelişen beceri yazma becerisidir. Yazma sürecinde öğrencilerden plan yapma, düşüncelerini paylaşma ve yazdıklarını değerlendirme gibi farklı kazanımlar beklenebilir. Bu süreç neticesinde yazma, diğer dil becerilerinin de gelişmesini sağlar.

Yazma öğretimi; mektup, kart, e-posta, öz geçmiş ve ödev yazma gibi etkinliklerle geliştirilebilir. Bu etkinlikleri gerçekleştirmeden önce öğrencilere uygun örnekler verilmeli, her bir türün özelliklerine dikkat çekilmelidir. Ayrıca metinde boşluk doldurma, kompozisyon ve günlük yazma gibi etkinlikler de yapılabilir.

Bu dört beceri alanının gelişimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencinin tüm akademik yaşantısını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliği bu becerilerin birbirleriyle olan etkileşimleriyle bağlantılıdır. Öyle ki dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin kaynaştırılması bu becerilerin aracılığıyla kazanılmaktadır.

Dil öğretiminde yukarıda açıklanan temel ilkelerin geliştirilmesi için verilen bilgilerin günlük yaşamdan kopuk olmaması, sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması, dilin kurallarının öğretimi esnasında basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımın izlenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının hazırlanmasında, Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden yararlanılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı yalnızca öğretmen anlatımı ve ders kitabı ile sınırlı kalmamalı, dersle ilgili çeşitli materyallerin kullanımına izin verecek şekilde

hazırlanmalıdır. Öğrenme-öğretme süreci içinde ortaya çıkacak olan ihtiyaçlar programa dâhil edilmelidir. Nitekim araştırmalar programın öğrencilerin akademik başarılarını ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

İnsan dil sayesinde çevresini anlar ve hayatını sürdürebilmesini sağlayacak deneyimler kazanır. İkinci bir dil ise bireye diğer insanları ve kültürleri tanınmasında, yeteneklerini geliştirmesinde büyük katkı sağlar. Kültürün, edinilen tecrübelerin birbirine eklenmesi sonucu oluştuğu göz önüne alınırsa bireyin kendi kültürüne başka tecrübeleri eklemesi sahip olduğu kültürü, bulunduğu noktadan daha yukarılara taşıyacaktır.

Bir dil bilmek, o dilin kelimelerinin ve dil bilgisi yapılarının bilinmesinin yanı sıra bu kelime ve yapılardan faydalanarak o dili konuşan kişilerle iletişim kurulabilmesidir. “Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dil bilgisi kurallarını bilmek, yani ‘dil bilgisel yeti’ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan ‘iletişimsel yeti’ye sahip olmak gerekmektedir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.” (Kılınç ve Şahin, 2012, s. 4).

Bilim ve teknikteki hızlı gelişmeler toplumları ve kültürleri birbirlerine yaklaştırmaktadır. Bu yakınlaşma sonucunda ortaya çıkan etkileşim ve iletişim, yabancılar için dil öğrenimini de gündeme getirmektedir. Gelecekte bu ihtiyacın daha da artacağı açıkça görülmektedir.

Bu bağlamda günümüzde yabancılar Türkçe öğretimi de bu ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi, değişik coğrafyalarda dilimizi öğrenmek isteyenlere ve kültürlerin birbirlerini tanınmasını hedefleyenlere imkân sağlamıştır.

19. yüzyıldan sonra Türkçenin hem ana dili hem de ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Modern eğitimde Türkçe zorunlu ders hâline getirilmiştir. Bunun yanında yabancılar Türkçe öğretimi, hem yurt içinde hem de yurt

dışında uygulamaya konulmuştur. Hatta yabancıların Türkçeyi öğrenebilmeleri için kitaplar hazırlanmış ve hâlen hazırlanmaya devam edilmektedir.

“Türkçenin yabancılar öğretilmesiyle ilgili bilinen kaynaklara bakıldığında bunların genelde sözlük çalışmalarından oluştuğu, çoğunun dil bilgisi de içerdiği görülür. Ancak bu kaynakların günümüzde kabul gören türde sistematik dil öğretim kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği görülmektedir.” (Bayraktar, 2003, s. 69).

Türkçe, Asya ve Avrupa’da çok geniş bir alana yayılmış, iki yüz otuz milyonluk büyük bir insan topluluğu tarafından konuşulmaktadır. Gerek konuşulduğu coğrafyanın genişliği gerek bu coğrafyanın dünyadaki stratejik önemi Türkçeye her geçen gün daha fazla önem kazandırmaktadır. Ayrıca Türkiye, Orta Doğu’nun önemli bir kültür merkezidir. Siyasi ve ekonomik alanda uzak ve yakın bütün ülkelerle kurduğu ilişkilerini eğitim ve kültür alanında da geliştirme yolunu benimsemiştir. Dünyanın birçok ülkesinden gelen insanları öğrenim görmek üzere kabul etmiş ve etmektedir. Ülkemizde verilen eğitimle, bu kişilerin kendi ülkelerine ve insanlığa katkıda bulunacak bilim adamı, sanatçı ve devlet adamı olarak yetişmelerine imkân sağlamıştır. “Pek çok ülkede yabancı dil olarak öğretilmesi Türkçeye yeni bir boyut kazandırmıştır. Türkçe 87 ülkede en az bir ortaöğretim kurumunda yabancı dil olarak okutulmaktadır. Kırk altı ülkede ise Türkçe özel kurslarda yabancı dil olarak öğretilmektedir.” (Akalin, 2009, s. 203).

Bugün, dünyanın 160 ülkesine yayılan Türk okullarının Türkçeye kurumsal anlamda belki de en önemli katkısı Türkçe Olimpiyatları olmuştur. 2003 yılında 17 ülke ve 62 öğrenciyle başlayan Türkçe Olimpiyatları; Türkçenin yaşatılması ve yaygınlaştırılmasının yanı sıra farklı coğrafyalardan çocukları bir araya getirerek geleceğe yönelik dostlukların kurulmasını sağlamak amacıyla düzenlenmektedir. Dünya genelinde her yıl 15 bin civarında öğrencinin hazırlandığı Türkçe Olimpiyatları’na 2014 yılında 145 ülkeden 2500 finalist

öğrenci katılmıştır. Birleşmiş Milletler'e kayıtlı 192 ülke olduğu düşünüldüğünde bu rakamın nasıl bir kıymet ifade ettiği açıkça ortaya çıkacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün “Dil, bir köprüdür; tarih, bir köprüdür; inanç, bir köprüdür.” ve “Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil, şuurla işlensin.” sözlerinden hareketle Türkçe, dünya dili olmayı hak eden zengin bir dildir. Türkçenin dünyada hak ettiği yere gelmesi Türkiye'nin hak ettiği yere gelmesi ile de ilişkilidir. Bu okullar ile Türkçenin bütün dünyada yaygınlaştırılmasının bu iki amaca da hizmet ettiğini görmek yadsınamaz bir gerçektir.

Türkçenin dünya üzerindeki etkinliği artarken Türkçenin öğretimi de önem kazanmaktadır. Bu durumda, yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek kişilerin yetiştirilebileceği bir bölüm veya kurumun kurulması ile bu süreçte ihtiyaç duyulacak uzman ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve nitelikli materyallerin üretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Tarihi çok eskilere dayanan Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara duyulan ilgi, eskiye göre günümüzde bir miktar artış göstermiştir.

“Türkçe öğretiminin tarihini eldeki somut bilgilere göre Kaşgarlı Mahmut'a kadar götürmek mümkündür. Kaşgarlı'dan günümüze de Türkçe öğretimiyle ilgili olarak birtakım çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Doğu ile Batı'nın düşünce ve tecrübelerinden yararlanılarak ortaya konulmuş eserlerin varlığı da bilinmektedir. Ayrıca, künyesi bilinen fakat çeşitli sebeplerle elde edilemeyen ve değerlendirilemeyen eserler de vardır.” (Özbay, 2004, s. V).

Türk yazı dilinin bilinen ilk eserleri Orhon ve Yenisey Yazıtları'dır. “Türkler, Uygurlar döneminde yerleşik yaşam biçimini benimsedikleri ve ticaretle ilgilendiklerinden dolayı yabancılar için Türkçe önem kazanmaya başlamıştır.” (Bayraktar, 2003, s. 59)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 11. yüzyıla dayanmaktadır. Orta Türkçenin başlangıç dönemini oluşturan ve Eski Türkçenin devamı niteliğini taşıyan Karahanlı Türkçesi, Karahanlı devletinin yazı dilidir. Bu dönemde Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin Arapça gibi büyük bir dil olduğunu ispat etmek ve Türkçeyi bilmeyenlere Türkçe öğretmek amacıyla Divanü Lugati't-Türk adlı eseri yazmıştır.

Kaşgarlı Mahmut, Divanü Lugati't-Türk'ü Arapça olarak kaleme almıştır. Ancak eserinde kullandığı örnekler Türkçedir. Türklerin Karahanlı dönemindeki siyasi ve askerî gücü, Arapların Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymalarına neden olmuştur. Kaşgarlı, eserini Araplara Türkçe öğretmenin yanı sıra Türk diline hizmet etme gayesiyle de yazmıştır. Nitekim dönemin dil zenginliklerini eserinde bulmak mümkündür. Kaşgarlı için herkes Türk dilinin zenginliklerini bilmeli ve Türkçe öğrenmelidir.

İşcan (2012). Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı bu eserle ilgili olarak, dil öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında Türk kaynakları arasında Divanü Lugati't-Türk'ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik yazılan müstakil bir eser olmadığını söylemektedir. Kaşgarlı'nın iki dil ve kültüre sahip bu eseri ile Türkçenin yöntemli öğrenimi sağlanmıştır. Oysa aynı zaman diliminde Türklere Arapçayı öğretecek herhangi bir esere rastlanmamaktadır.

“Divanü Lugati't-Türk, ilk bakışta sadece Türkoloji araştırmalarında faydalı olabilecek bir eser gibi görünse de hazırlanış biçimi ve yabancı dil öğretimi bakımından, yazıldığı dönemin sınırlarını aşip önemli bir içerik ve yöntemle günümüze kadar ulaşmıştır. Eserdeki dil öğretim yöntemini, günümüzde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle karşılaştırdığımızda, önümüze ilginç veriler çıkmaktadır.” (Onan, 2003, s. 436). Divanü Lugati't-Türk, günümüzde kullanılan yöntemlerin birçoğunu bünyesinde barındırmaktadır.

Divanü Lugati't-Türk'ten sonra uzunca bir süre yabancılara Türkçe öğretimi alanında eser yayımlanmamıştır. Eser sadece bir dil öğretim kitabı değil aynı zamanda Türklere yönelik birçok bilgi içermesi nedeniyle bir kültür tanıtıcısı ve taşıyıcısıdır.

“Harezmi Türkçesi, Farsçanın eski ağızlarından biri olan Harezmî'nin, Harezm bölgesinin Türkleşmesinden sonra ortaya çıkmış biçimi olduğundan Harezm-Altınordu Türkçesi olarak da adlandırılır.” (Bayraktar, 2003, s. 59) Bu dönemde verilen eserler genellikle dinî içerikli olup Türklere (göçebe Türkmen boylarına) İslam dinini öğretmek amacıyla kaleme alınan kıssa ve hikâyelerden oluşmaktadır.

Türk dillerinin doğu kolunu oluşturan ve Doğu Türkçesi olarak da adlandırılan Çağatay Türkçesi döneminde kaleme alınan en büyük eser, Ali Şir Nevâî'nin 15. yüzyılda yazdığı Muhâkemetü'l-Lugateyn'dir. “Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçede ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir.” (Barın, 2004, s. 21).

Muhâkemetü'l-Lugateyn ve Divanü Lugati't-Türk gibi eserler, Türk dilinin güzelliklerini, inceliklerini ve zenginliklerini hem kendi milletine hem de Türkçe öğrenecek milletlere göstermeleri bakımından çok önemli bir yere sahiptir.

Kıpçak Türkçesi dönemi, Türkçenin yabancılara öğretiminin en fazla önem kazandığı ve Türkçenin saygınlığının dorukta olduğu dönemdir. 1250-1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devletinde Türk sultanlarının devleti yönetmesi nedeniyle Türk diline karşı ilgi artmıştır. Bu ilgi Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasına neden olmuştur. Codex Cumanicus, Kitâbü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleridir. (Bayraktar, 2003, s. 60).

Divanü Lugati't-Türk'ten sonra Türkçenin öğretilmesi amacıyla yazılmış ikinci büyük eser olduğu bilinen Codex Cumanicus'un üzerinde durmak gerekmektedir. “Codex Cumanicus, hem Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek hem de Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla Latin alfabesiyle, Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılmıştır. Eser sözlük özelliği taşısa da içinde atasözleri, bilmeceler ve İncil'den parçalara da yer verilmiştir.” (Karakuş, 2006, s. 20). Codex Cumanicus

misyonerlerce Kıpçak (Kuman) Türkleri arasında Hristiyanlığı yaymak amacıyla yazılmıştır. Bu nedenle misyonerler Kıpçakça öğrenerek Hristiyan dua ve ilahilerini Kıpçakçaya çevirmişlerdir.

Karakuş (2006), bu dönemde yazılmış diğer bir eser olan Kitabü'l İdrak Li-Lisani'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) için Türkçenin bilinen ilk gramer kitaplarından biri olduğunu belirtmektedir. Eser, “Nasırrüddin Ebu Hayan tarafından 1312 yılında Kahire’de yazılmıştır ve iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar dil bilgisi ile alfabetik sıraya göre düzenlenmiş sözlük bölümüdür. Memlukların dili karışık bir dildir. Eserde verilen kelimeler Kıpçakçadır. Bu nedenle Kıpçak sahası eserleri içerisinde ele alınır. Buna rağmen Oğuzca öğelere de rastlanmaktadır.” (Bozkurt 2005, s. 295-296). “Dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçim bilgisi ele alınır. Sözlük, yaklaşık 3500 kelimedenden oluşmaktadır.” (Güzel ve Barın, 2013, s. 27).

Eski Anadolu Türkçesi döneminin dil tarihi açısından en önemli olayı Karamanoğlu Mehmet Bey’in 15 Mayıs 1277 Perşembe günü yayımladığı “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.” buyruğudur.

“Bu dönemde yabancıların Türkçe öğrenmesi amacıyla Cemâlü’-d-dîn İbn-i Mühennâ tarafından hazırlanan Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân (İbn-i Mühennâ Lûgati) adlı kitap vardır. Eserin adı ‘İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü’ anlamına gelmektedir.” (Biçer, 2012, s. 122). Güzel ve Barın’a (2013). göre, bir sözlük olması bakımından eserin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde önemli bir yeri vardır.

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağına alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesiyle başlatılabilir. “Balkanlar’a geçildikten sonra yapılan savaşlarda tutsak edilen Hristiyanlardan bir bölümü,

kendiliğinden Müslümanlığa geçerek Türkçe öğrenmekte idi. Balkanlarda yaşayan yerli halktan Türkçe öğrenenlerin sayısı az değildir.” (Karal, 2001, s. 31).

Cumhuriyet Döneminde ise Türkçeyi incelemek ve Türkçenin gelişmesi için çalışmalarda bulunmak amacıyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurularak Türk diline verilen önem artmış ve Türkçenin öğretimi de hız kazanmıştır. Daha sonra yabancılara Türkçe öğretimi Ankara ve Gazi Üniversitesi başta olmak üzere çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir.

1990'lı yılların başında Türkçe öğretimi adına büyük gelişmeler yaşanmıştır. Sovyet Rusya dağılmış ve bunun üzerine Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını ilan etmiştir. Ardından Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetlerinde Türkçe öğreten okullar açılmıştır. Böylece yabancılara Türkçe öğretimi yeni bir boyut kazanmıştır. Dünyanın dört bir yanında Türkçeye ilgi artarken özel okul ve kurslar haricinde, ortaöğretim düzeyinde 80'in üzerinde, yükseköğretim düzeyinde ise 60'ın üzerinde ülkede Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu da Türkiye'yi dil öğretiminde üst sıralara taşımıştır. Türkiye dışında kurulan bu okullarda öğrenim görmüş olan öğrenci sayısının bugün yüz binleri bulması, hemen hemen bir o kadar kişinin Türkçeyi konuştuğu ya da Türkçe hakkında bilgi sahibi olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Birçok üniversite yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Üniversitelerin bünyelerinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve Türkiye Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) yabancılara Türkçe öğretimi alanında kitaplar hazırlatarak çeşitli projeler yapmışlardır.

TİKA bünyesinde 1999 yılında Türk dili ve kültürünün yaygınlaştırılması amacıyla Türkoloji projesi başlatılmış ve 2000-2001 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Türkoloji projesi çerçevesinde; TİKA'nın faaliyet alanı içerisindeki ülkelerin yanı sıra komşu, dost ve akraba toplulukları da kapsayan geniş bir coğrafyada, proje kapsamındaki ülkelerde saygın

üniversitelerle iş birliği yapılarak; Türkoloji, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Türkçe Eğitim Merkezleri açılmıştır. Ayrıca iş birliği yapılan ülkelerdeki üniversitelere Türkiye'den akademisyenler gönderilmekte, yerel akademisyenlere destek verilmekte ve açılan bölümlere malzeme-donanım desteği sağlanmaktadır.

2011 yılında imzalanan protokol gereğince Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde devam etmesi kararlaştırılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında kurduğu merkezlerde eğitim ve öğretim çalışmaları yaparak kültürel ve sanatsal faaliyetler yürütmekte, bilimsel araştırmalara destek vermektedir. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün bugün itibarıyla yurt dışında 30'un üzerinde kültür merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde isteyen herkese Türkçe öğretilmektedir.

Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nı oluşturmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Avrupa Konseyi üyesi ülkeler arasında olması sebebiyle bu programa Türkiye de dâhildir.

Yabancılara Türkçe öğretimi dendiğinde bugün dünyanın birçok ülkesinde Türk okulları veya dil ve kültür merkezleri aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe öğretim faaliyetleri de bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin yanı sıra Türk dilini dünyada hak ettiği konuma getirmek ve Türkçenin daha yaygın bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kitaplar ve yardımcı dokümanlar da hazırlanmaktadır.

2.1.2. Öğrenme, öğretme kuram ve yaklaşımları. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve etkili öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusunda uzun yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda çeşitli kuram ve yaklaşımlar geliştirilerek öğrenmeye yönelik çeşitli fikirler ortaya çıkmıştır.

“Kuram, değişkenler arasındaki ilişkiyi basit ve anlaşılır olarak ifade etmek amacı ile birleştirilmiş, sistemli, düzenli ve bir bilimi temel alan kurallar, yasalar, açıklamalar ve kavramlar bütünlüğüdür.” (Koçak, 2011, s. 3).

Her bilimin kendi yapısına uygun kuram ve yaklaşımları olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da birçok konuyu açıklayan çeşitli kuram ve yaklaşımlar vardır. Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları da bu alandaki farklı yaklaşımları içermektedir. Öğrenme, daha çok öğrenen organizmaya yönelik bir bakıştır. Öğrenme kuram ve yaklaşımları ise organizmanın nasıl öğrendiğini ve öğrenme sürecinde nasıl davranış değişikliği sergilediğini açıklamaya çalışır. Diğer bir ifadeyle öğrenenin psikolojik ve davranışsal süreçleri arasındaki ilişkiyi inceler. Öğretme kuramları ise daha çok öğretene yönelik bir bakıştır. Öğretmenin daha etkili ve kalıcı nasıl öğretim yapabileceğini açıklamaya çalışır.

Öğrenme kuramlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

2.1.2.1. Davranışçı öğrenme kuramları. Davranışçı öğrenme kuramlarında öğrenme; bireyin davranışlarındaki gözlenebilir değişimlerdir. Bu kurama göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma ile gelişir ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirme gerçekleşir. Bireyler davranışlarını kendilerine verilen amaçlara ve bunun sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Bu nedenle öğrenmenin, sunulan uyarıcıyla gösterilen davranışın çeşitli yollarla pekiştirilmesine bağlı olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir. Öğretme genellikle bireyin davranışlarını dışarıdan şartlama biçiminde gerçekleşmektedir. “Örneğin, istenen bir davranışı gösteren bireye ‘pekiyi’, ‘afetin’ gibi sözlü pekiştireçler söylenerek bu davranışın gelecekte tekrar gösterilmesi sağlanabilir.” (Deryakulu, 2005: 56).

2.1.2.2. Bilişsel öğrenme kuramları. Bilişsel öğrenme kuramları öğrenmede zihinsel (bilişsel) etkenlerin ön plana çıktığı kuramlardır. Bilişsel öğrenme kuramını savunanlar, özellikle insanın öğrenmesini açıklarken şartlanma ilkelerinin yetersiz kaldığını söylemektedirler. Ayrıca Senemoğlu (2013) öğrenmenin, zihinde çeşitli bilgi parçacıklarının oluşturduğu bir bütün veya bilişsel yapının (şema) oluşmasıyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel psikologların, davranışçıların bulgularını tümüyle reddettikleri söylenemez. Bilişsel öğrenme kuramında davranışçıların bulgularına ek olarak, organizmanın öğrenmesinin gerçekleşmesinde bilişsel süreçlerin de var olduğu savunulmaktadır.

2.1.2.3. Bağlaşık öğrenme kuramı. “Yapılandırmacı yaklaşımın uygulama modellerinden biri olan bağlaşık öğrenme, bütün öğrenme etkinliklerinin bağ (anchor) denilen bir hikâye, problem ya da durum etrafında organize edildiği öğrenme yaklaşımıdır.” (Özerbaş, 2012: 99). Bu kurama göre öğrenmenin temelinde uyarıcılar ile tepkiler arasında kurulan bir bağ vardır. Bu bağın güçlenmesi ya da zayıflaması, davranışın meydana gelmesi ya da yok olmasına sebep olmaktadır. Bu kuram, aynı zamanda öğrencilerin edindikleri bilgileri okul hayatı dışında da kullanmalarını sağlayarak okul içi ve dışındaki hayatlarında köprü vazifesi görmektedir. Bağlaşık öğrenmeye dayalı programlarda genellikle teknoloji tabanlı materyaller kullanılmaktadır. Bunun öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

2.1.2.4. Gestalt kuramı. Gestalt kuramı, adını Almanca bir kelime olan “Gestalt”tan almıştır. Gestalt; biçim, şekil, form gibi anlamlara gelmektedir. Senemoğlu’na (2013) göre Gestalt kuramında, bütünü anlamlı olduğu fakat davranışçıların en küçük birimler üzerinde çalışarak bütünü anlamını kaybetmesine yol açtıkları görüşü savunulmaktadır. Örneğin zihnin bütünsel algılayışında bir senfoni orkestrası dinlerken müzisyenlerin orkestraya tek tek katkılarından ziyade bir bütün olarak dinleyip anlama vardır. Algılamının öğrenme üzerindeki etkilerine dikkat çeken Gestalt psikologları, davranışçı kuramın, organizmanın davranışlarını uyarıcı-tepki bağı ile açıklanmasına karşı çıkmışlardır.

2.1.2.5. Yapılandırmacı kuram. Bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacı kuram, öğretimle ilgili değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. “Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâline dönüşmüştür.” (Demirel, 2012, s. 221). Yapılandırmacı kuramı savunanlara göre bilgi nesnel değil öznelidir. Yapılandırmacı eğitim, bireyin bilgiyi yapılandırma sürecine yardımcı olarak bilgiyi geliştirmesine ve yorumlama becerisi kazanmasına olanak tanır. Yapılandırmacılık, öğrenciyi araştırma yapmaya yönlendirir. Öğrencilerin kendi deneyimleri neticesinde yeni fikirler kazanmaları gerektiğini vurgular. Yapılandırmacı kuramda öğrenme, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında etkileşim kurmakla gerçekleşir.

2.1.2.6. Bilgi işleme kuramı. Bilgiyi işleme kuramı, öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biridir. Bilgiyi işleme kuramında bilginin dışarıdan nasıl alındığı, ne gibi zihinsel işlemlerden geçtiği, nasıl depolandığı ve depolanan bilginin nasıl hatırlandığı sorularına cevap aranmaktadır.

“Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme olayı, bilgisayarların çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılara dönüştürülmesi olarak görülmektedir.” (Gagne ve Driscoll, 1988’den akt. Senemoğlu, 2013, s. 270). Bilgisayarlar girdi olarak sembolleri kullanırlar, onlara işlemleri uygularlar ve çıktı meydana getirirler. İnsanlar da aynı şeyi yaparlar. Örneğin, bir matematik problemi ile karşılaşıldığında, sayı ve yazı şeklinde semboller kullanılır (girdi), problem üzerinde çalışılır (işlem uygulama) ve bir çözüm meydana getirilir (çıkı).

Bilgiyi işleme kuramına göre zihinde öğrenmenin oluşumu “bilgi depoları, bilişsel süreçler ve yürütücü süreçler” olmak üzere üç ana sınıfa ayrılır. Bu öğeler birbirleriyle bağlantılı olarak işlevlerini yerine getirirler.

2.1.2.7. Nörofizyolojik kuram. Nörofizyolojik kuramda beyin, insan zekâsının ve öğrenmenin merkezidir. Özden'e (2014) göre bu kuramın temsilcisi Hebb, öğrenmenin doğasını anlamak ve açıklamak için, nöronların ve beyin yapısının öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nörofizyolojik kurama göre öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur ve zihni zorlayan etkilerle artar. Yine bu kurama göre hiç kimsenin öğrenmesi başkasınıninkine benzemez.

2.1.2.8. Hümanist öğrenme kuramı. Deniz'e (2012) göre hümanist öğrenme kuramında, birey geliştirdiği benlik algısına göre çevresi ile iletişime geçer, bu yüzden bireyde çocukluktan itibaren olumlu bir benlik oluşturulmalıdır. Benlik kavramı bireyin kendini algılayışı, güçlü ve zayıf yönleri ve değer sistemleri ile ilgilidir. Benlik algısı ile öğrenme arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bireyin ne istediğini bilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve yapabileceğine ilişkin duyduğu kanaat, öğrenmesini doğrudan etkilemektedir. Bu kurama göre öğrencinin olumlu benlik geliştirmesi için öğrenciye saygı gösteren uygun bir ortam ve sistem oluşturulmalıdır.

2.1.2.9. Bitişiklik kuramı. Senemoğlu (2013), Watson'a göre bitişiklik kuramında öğrenmenin gerçekleşmesi için koşullu ve koşulsuz uyarıcıların birbirine çok yakın zamanda verilmesinin gerekli olduğunu belirtir. Bu uyarıcılar beraber ne kadar sık verilirse öğrenme o derecede güçlenir. Öğrenme için pekiştirme şart olmayıp bahsedilen bitişiklik ve sıklık yeterlidir. Guthrie'ye göre ise öğrenme, uyarıcı ve tepki arasındaki bitişiklik ile sağlanır. Yani uyarıcı-uyarıcı bitişikliği yerine uyarıcı-tepki bitişikliği ile olur. Buna göre öğrenmenin tek yasası bitişikliktir.

2.1.3. Sosyal öğrenme kuramı. Yukarıda ifade edildiği gibi tarih boyunca öğrenme süreci ile ilgili olarak pek çok farklı kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar kendi aralarında davranışçı ve bilişsel olarak sınıflandırılmışlardır. Sosyal öğrenme kuramı ise davranışçı ve bilişsel kuramlar ile örtüşen özelliklerinden dolayı "bilişsel ağırlıklı davranışçı kuram" olarak

nitelendirilmektedir. Buna göre sosyal öğrenme kuramında iki kuramın ortak noktaları birleştirilmiştir ve öğrenme çevreyi gözlemleyerek gerçekleştirilmektedir.

Öğrenmenin çevreyi gözlemleyerek gerçekleştiğine yönelik ilk çalışmalar Platon ve Aristo'ya kadar uzanmaktadır. Buna göre eğitim, öğrencilerin gözlemleyecekleri uygun modellerin seçilerek öğrencilerle karşılaştırılması sürecidir.

Eyyam, Doğruer, Meneviş'e (2012) göre, okulu küçük toplum olarak ele alan John Dewey de sosyal öğrenme kuramı ile ilgilenmiştir. Dewey'e göre öğrenciler yetişirken birbirlerinden öğrenmektedirler. Lev Vygotsky de bu konuya dikkat çeken başka bir isimdir. Ona göre öğrenme, öğretene kişilerin rehberliğinde ve sosyal bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir.

Aydın (2005); Thorndike, Miller, Dollard, Watson ve Julian Rotter'ın da bu kuramla ilgili önemli çalışmalarının olduğunu belirtmektedir. Ancak sosyal öğrenme kuramı denilince akla gelen ilk isim Albert Bandura'dır. Özbay'a (2003a) göre Bandura, bu kuramı geliştirirken Miller ve Dollard'ın sosyal öğrenme ve taklit etmeyle ilgili yayınlarından çok etkilenmiştir.

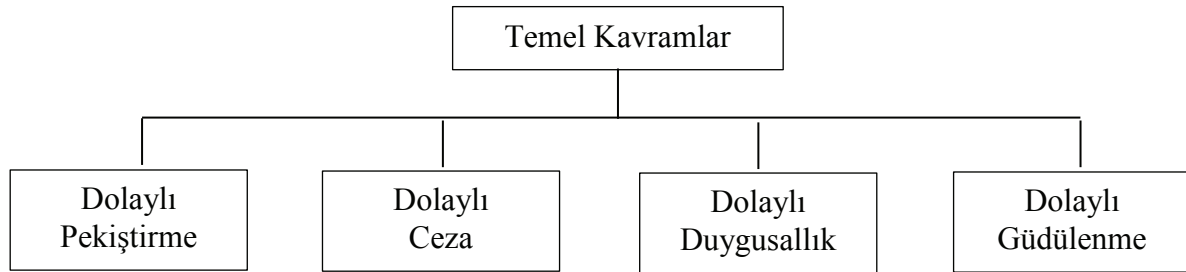
Bandura'ya (2001) göre sosyal öğrenme teorisinde insanlar, ne içgüdüleri ile ne de çevresel uyarıcılar tarafından yönlendirilmektedir. Kişinin psikolojik alanında oluşan değişimler, kişisel ve çevresel belirleyicilerin sürekli bir etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir. Ancak sosyal çevreyi insanlar oluşturduğu için kişiler hem sosyal çevreyi oluşturan hem de ondan etkilenen öğrenciler olarak kabul edilmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı; davranışçı ve bilişsel kuramların özellikleri ile kişisel faktörleri içine alan bir kuramdır. Bu kurama göre bireyler, içsel ve dışsal uyarıcılarla hareket ederler. Buna göre dışsal uyarıcılar, çevresel etkenler olup içsel uyarıcılar ise öz yeterlik, bağımlılık ve başarı gibi duygulardır. Yani sosyal öğrenme kuramında davranışlar; çevresel faktörler, bilişsel özellikler, öz yeterlik vb. algılar sonrasında şekillenir.

Sosyal öğrenmenin temel faktörü, bireyin çevresini gözlemleyerek öğrenmesidir. Bu öğrenme ortamının sağlanabilmesi için öğrenen ile öğretmenin etkileşim içinde olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenen bireyin, gözlem ve taklit yapabilmesi için gerekli ortamın sağlanması gerekir. Öğrenmenin etkililiği, öğrenen bireyin gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır.

Bazı öğrenmeler taklit yoluyla olduğu gibi bazı öğrenmeler deneme-yanılma yoluyla gerçekleşir. Örneğin yüzme becerisi deneme-yanılma ile öğrenilirken zehirli bir yılanın tanınması gözlemleyerek öğrenilebilir. Gözlemleyerek öğrenme, zaman ve çaba açısından daha tasarrufludur. Sonuç olarak bireyler sadece kendi deneyimleri ile değil, başkalarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmeye “taklit yoluyla öğrenme” veya “gözlemleyerek öğrenme” denilmektedir.

2.1.3.1. Sosyal öğrenme kuramının temel kavramları. Sosyal öğrenme kuramının; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı duygusallık ve dolaylı güdülenme olmak üzere dört temel kavramı bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki şemada belirtilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramları (Gültekin, 2012, s. 109).

Dolaylı Pekiştirme: “Gözlemci doğrudan pekiştirilmese bile, modelin uygun davranışlarının pekiştirilmesi, gözlemcinin aynı davranışı tekrarlama olasılığını artırır.” (Erdamar, 2013, s. 231). Davranışın sonunda modelin almış olduğu ödül, gözlemleyen o davranışı taklit etmesini olumlu yönde etkiler. Yani davranışı pekiştirilen modeli gözlemleyen bireyler, o davranışı daha sıklıkla yaparak kısa süre içinde taklit etme eğilimi göstermektedirler. Modelin ödüllendirilmesi, gözlemleyen için motive edici olup davranışın

öğrenilmesi konusunda itici bir güç unsuru olmaktadır. Modelin pekiştireç almaması, gözlemleyen davranışı gösterme sıklığını azaltabilmektedir.

Sonuç olarak modelin yapmış olduğu davranışlarla aldığı pekiştireç, gözlemleyen o davranışı yapip yapmama kararında önemli bir rol oynamaktadır.

Dolaylı Ceza: Korkmaz (2011), modelin sergilediği davranış neticesinde aldığı cezanın, gözlemleyen o davranışı gösterme eğilimini azalttığını ya da ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Kopya çeken arkadaşına uygulanan cezayı gören bir öğrencinin aynı hatayı yapmaması buna örnek olarak gösterilebilir. Ancak bireylerin korkudan dolayı davranışı gösteremediği durumlarda, korkunun azalması ya da ortadan kalkmasıyla birlikte bireyin istenmeyen davranışı yapma eğilimi gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, trafik polisinden korkan bir şoförün trafik polisinin olmadığı yerlerde trafik kurallarına uymaması gibi...

Dolaylı Duygusalılık: İnsanların birçoğu kendileri doğrudan zarar görmediği hâlde çevresindekilerin korkularından veya başına gelenlerden dolayı korkmaktadırlar. “Örneğin, annesinin böcekten korktuğunu gören bir çocuk böceklerden korkmayı annesini gözlemleyerek öğrenmektedir.” (Ağır, 2005: 240). Yani korkuların edinilmesinde model alınan kişinin büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır.

Dolaylı Güdülenme: Senemoğlu'na (2013) göre dolaylı güdülenme, modelin davranışının pekiştirilmesiyle gözlemleyen aynı davranışı sergilemeye istekli hâle gelmesi durumudur. Bunun için model ile gözleyen benzer koşul ve yeterliklere sahip olması ile kişinin pekiştirilen davranışı yapabileceğine inanması gerekmektedir. Sekizinci sınıfta okuyan bir öğrencinin fen lisesi sınavına düzenli bir şekilde hazırlanıp istediği fen lisesine yerleştiğini gören gözlemcinin, kendisi de son sınıfa geldiğinde aynı şekilde çalışması ve fen lisesine yerleşeceğine inanması gibi...

2.1.3.2. Sosyal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenme süreçleri. Sosyal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenmenin dört temel süreci vardır. Bunlar (Korkmaz, 2011, s. 260); dikkat etme, hatırlama, davranışa dönüştürme ve güdülenmedir.

Dikkat Etme Süreci: Gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin model alacağı davranışlara dikkat edip bunları doğru şekilde algılaması gerekmektedir. Gözlemcinin, gözlemlenen modelin ve gözlenen davranışın özellikleri bu süreçte öğrenmeyi etkileyen temel faktörlerdir. “Dikkat etme süreci algılayanın fiziksel özelliklerinden (algılama kapasitesi, yatkınlık durumu, tercih etmesi ve duygusal durumu), gözlemcinin amacından, geçmiş pekiştirme yaşantılarından; etkinliğin fonksiyonel değerinden (basit, açık, ilgi çekici ve işlevsel olması); modelin yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik ve statü gibi özelliklerinden etkilenmektedir.” (Eyyam, Doğruer, Meneviş, 2012, s. 82).

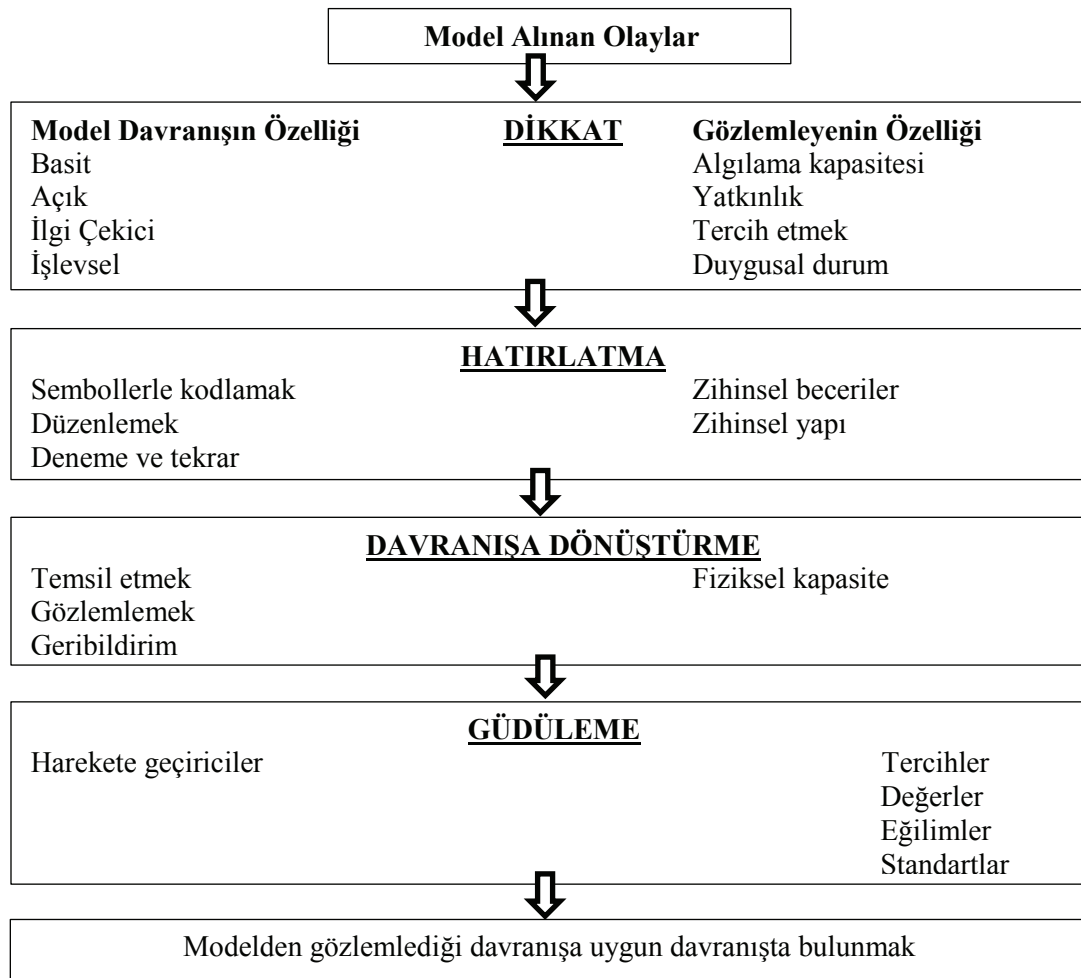
Bu itibarla gözlemci model alacağı etkinliklere dikkat etmezse gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşmez.

Hatırda Tutma Süreci: Senemoğlu’na (2013) göre sosyal öğrenme kuramında birey gözlemleyerek öğrendiği davranışı hemen performans olarak sergileyebilir. Birey öğrendiği bilgileri sözel veya görsel sembollere dönüştürür ve bunları hatırında tutar. Birey hatırda tutma sürecinden sonra depolanan bilgileri uygulamak durumundadır. Bunun gerçekleşebilmesi hatırda tutma sürecine bağlıdır.

Davranışa Dönüştürme Süreci: Birey tarafından modelden gözlemlenen davranışların bellekte depolanmasından sonra davranışa dönüştürülmesi işidir. “Kişi istenilen davranışı gördükten sonra kendisi yaparsa öğrenme olur. Davranışa dönüştürme sürecinde model, öğrenme veya diğer kişilerin geri bildirimde bulunması davranışın istenilen düzeye getirilmesinde önemlidir. İstenilen düzeyde olmaması durumunda eksikliklerin görülerek giderilmeye çalışması gereklidir.” (Korkmaz, 2011, s. 261).

Sonuç olarak gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için hatırd tutulan ve depolanan etkinliklerin birey tarafından davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Güdülenme Süreci: Öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesinde etkili olan bu süreçte model alınan bireyin ödüllendirilmesi, gözlemleyenin güdülenmesini sağlar. Ancak gözlemlenen davranışın ceza ile sonuçlanması durumunda gözlemleyen kişi bu davranışı sergilemekten kaçınır. Yani gözlemlenen davranışın sergilenip sergilenmemesinde modelin aldığı tepki büyük rol oynamaktadır.



Şekil 2. Gözlem yoluyla öğrenmenin süreçleri (Tuckman, 1992, s. 273'ten akt. Korkmaz, 2011, s. 260).

2.1.3.3. Sosyal öğrenme kuramının temel ilkeleri. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı altı temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda açıklanmaktadır:

Karşılıklı Belirleyicilik: Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme; birey, çevre ve davranış olmak üzere üç temel faktörden oluşur. “Bireyin karakteristik özellikleri, kişiliği, düşünceleri, beklentileri ve inançları üçgenin bir köşesinde yer almaktadır. Diğer köşede ise davranış yer alır. Kişi kendi davranışı ile hem kendi kararlarını etkilemekte, hem de diğerlerinin kişiye göstereceği tepkiye neden olmaktadır.” (Korkmaz, 2011, s. 255).

Diğer yandan çevresel faktörler de bireyin kararlarını etkilemektedir. Bireyin çevresinde gelişen olaylar nasıl bir davranış sergileyeceğine yardımcı olmaktadır.

Sembolleştirme Kapasitesi: Diğer adı “simgeleştirme kapasitesi” olan sembolleştirme kapasitesi, bireylerin tüm yaşantılarını zihinlerinde sembolleştirmeleri işidir. Bireylerin sembolleştirme kapasiteleri birbirlerinden farklıdır. Yani aynı olaylar sonucunda bireylerin sembolleştirmeleri ve dolayısıyla öğrenmeleri farklı olabilir. “Bandura, sembolleştirme kapasitesi yüksek olan bireylerin, sosyal öğrenme konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.” (Eyyam, Doğruer, Meneviş, 2012: 92).

Öngörü Kapasitesi: Bireyler semboller aracılığıyla geçmişlerini zihinlerinde taşıdıkları gibi gelecekleri hakkında öngörülerde de bulunabilirler. Bu itibarla gelecekle ilgili hedefler belirlenerek planlar yapabilirler. Gelecekte başlarına gelebilecek muhtemel olaylar karşısında nasıl davranış sergileyeceklerini önceden belirleyebilirler. Bu nedenle literatürde, “düşünce davranıştan önce gelir” (Korkmaz, 2011, s. 256) yaklaşımına rastlanmaktadır.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Bireyler başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Dolaylı öğrenme bireylerin öğrenme kapasitesini ve hızını geliştirir. Ayrıca dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olmak sosyal öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır.

Kendini Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar kendi davranışlarını düzenleyebilme ve kontrol edebilme yeteneğine sahip olup yaşamlarının nasıl olması gerektiği konusunda kendileri karar verirler ve bu doğrultuda davranış sergilerler. Yani bireylerin “neyi nasıl

yapacağı; örneğin, ne kadar uyuyacağı, neleri yiyeceği, nerede nasıl davranışlarda bulunacağı kendi kontrolündedir.” (Ağır, 2005: 247).

Kendini Yargılama Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri olan kendini yargılama kapasitesi, bireylerin kendi düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirip kendilerini yargılayabilmeleridir. “İnsanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu öz yeterlik (self-efficacy)¹ kavramıyla açıklanmıştır.” (Korkmaz, 2011, s. 257).

2.1.3.4. Eğitimde sosyal öğrenme kuramı. Sosyal öğrenme kuramına göre gözlemcinin, gözlemlenen bireyin ve model alınan davranışın özellikleri, öğrenmeyi etkileyen temel faktörlerdir. Bu nedenle eğitimin daha başarılı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Buna göre (Eyyam, Doğruer, Meneviş, 2012, s. 94):

- Bireyler dolaylı olarak da öğrenmeler gerçekleştirebilirler ve gözlenen modeller genellikle saygın, yüksek statülü ve güçlü kişilerdir.
- Özellikle çocuklar, model aldıkları bireyleri taklit ederler. Bu nedenle model alınan bireyler (öğretmen, anne ve babalar), çocuklara istendik davranış kazandırabilmek için kendileri istendik davranışları yapmalıdırlar.
- Sınıfta öğrencilere istendik davranışlar pekiştirmeli ve istendik davranışlarda bulunan öğrencilere yapılan pekiştirmeleri diğer öğrencilerin de fark etmesi sağlanmalıdır.
- Model almada sözlerden daha çok davranışların etkili olduğu unutulmamalı, sözler ve davranışlar arasında tutarlı olunmalıdır.
- Saldırgan davranışlar model alma yolu ile hızla kazanılabilmektedir.
- Özellikle sınıfın sosyal ve fiziksel ortamı dikkatle düzenlenerek, istendik davranışlar dikkat çekici hâle getirilmeli, istenmeyen davranışlar için bu durumdan uzak durulmalıdır.
- Sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin zihinde tutma sürecinde sözel semboller kullanılmaktadır. Bu nedenle sınıfta, sözel yeteneklerin dikkate alındığı etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin yetenekleri üzerinde performans sergilemeleri beklenmemeli ve bu gerçekleştiğinde de baskı, zorlama, vs. kaynaklı olduğu için bu performansın geçici olduğu unutulmamalıdır.
- Sosyal öğrenme kuramına göre içsel pekiştiriciler, dışsal pekiştiricilerden daha etkilidir. Bu nedenle öğrencilerin kendi kendilerini motive etmeleri sağlanmalı ve desteklenmelidir.

¹ Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde öz yeterlik kavramı detaylı olarak incelenecektir.

- Öz yeterlik, bireyin kendine olan inancı, bireyin istendik davranış göstermesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerinin öz yeterliğini artırarak onlara yardımcı olmaları beklenmektedir.

Sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi ve eğitimde başarının yakalanabilmesi için öğretmenlerin yukarıda bahsi geçen hususlara dikkat ederek bunları öğretme ortamında uygulaması gerekmektedir.

2.1.4. Öz yeterlik algısı kavramı. Öz yeterlikle ilgili alanyazın tarandığında öz yeterliğin; “algılanan öz yeterlik” (Perceived Self Efficacy) (Bandura, 1977; Senemoğlu, 2013); “öz yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005); “öz yeterlik inancı” (Self Efficacy Beliefs) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Bıkmaz, 2002; Ekici, 2006; Çapri ve Kan, 2006; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012); “öz yeterlik algısı” (Sense of Self Efficacy) (Uzun, Ekici ve Sağlam, 2010) gibi kavramlar çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada ise “öz yeterlik algısı” olarak ifade edilmektedir.

Eyyam, Doğruer ve Meneviş’e göre (2012, s. 93) öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır.

Korkmaz (2011) öz yeterlik algısını, sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olarak kişinin kendinin farkında olması olarak açıklamıştır.

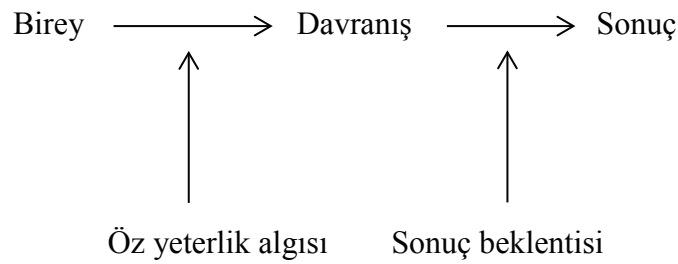
Gültekin ise (2012) öz yeterlik algısının, bir bireyin en önemli ürünü olan öğrenme yeteneği olduğunu söylemiştir.

İlk defa Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılan “öz yeterlik algısı” kavramı; sosyal öğrenme kuramının önemli değişkenlerinden biri olup sosyal öğrenme kuramının içerisinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bandura (1977) öz yeterlik algısını şu şekilde ifade etmiştir: Sosyal öğrenme kuramının en önemli kavramlarından biri olan öz yeterlik, model ve onu taklit eden açısından ele alındığında, bireyin kendisi tarafından hangi davranışların taklit edilebilir olduğu, hangilerinin ise kendi kapasitesini aşmakta olduğu konusunda bir fikir sahibi olmasıdır.

Öz yeterlik algısı, davranışlarının olası sonuçları konusunda kişinin yargılarıyla ilintili değildir ama öz yeterlik algısı umulan sonucun yordanmasına yardım edebilir. Örneğin, akademik becerilerine güvenen öğrenciler, sınavlarda yüksek not alırlar. Akademik konuda öz yeterlik algısı düşük olan öğrenciler daha düşük not alırlar.

Kuzgun'a (2014) göre kendini yetkin görme, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramı sistemini oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup, her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan davranışın devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir.

Bandura (1977), insan davranışının sonuç ve yeterlik olmak üzere iki tür beklentiyle ilgili inançlardan etkilendiğini savunmuştur. Öz yeterlik algısı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Birey, davranış-sonuç sürecinde öz yeterlik algısı ve sonuç beklentisi (Bandura, 1977, s. 193).

Bandura'ya (1977) göre yeterlik algısı, sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inançtır. Sonuç beklentisi ise bir insanın sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı kesin sonuçlara götüreceğine dair kanaati olarak tanımlanır.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy'a (1998) göre yeterlik beklentileri, sonuç beklentilerinden önce gerçekleşerek onların oluşumuna destek olur. Örneğin; bir öğrenci üniversite sınavını kazanma konusunda düşük yeterlik inancına sahipse sınava girdiğinde hiçbir şey yapamayacağını düşünebilir. Bireyin ödül, ceza veya öz değerlendirmeler

şeklindeki sonuç beklentileri, davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceği konusunda kendisine yardımcı olur.

Sonuç beklentisi, kendini yetkin görme ile ilgili olup kişinin yaptığı işin sonuçları hakkındaki inancıdır. Kuzgun'a (2014) göre kendini yetkin görme "Ben bu işi yapabilir miyim?" sorusuna verilecek cevapla ilgilidir. Araştırmacılar, sonuç beklentisinin davranışı başlatma ve sürdürmede önemine değinmekle birlikte bir sonucun beklenmesinin, o işi yapabilme kapasitesinin kişi tarafından algılanmasına bağlı olduğu belirtmektedirler. Yani kişi, kapasitesi ölçüsünde bir sonuç beklemek durumundadır.

Davranışın sonunda yarar sağlanıp sağlanmayacağı konusunda kişinin tahmin yürütmesi sonuç beklentisi ile ilgilidir. Ancak bu öz yeterlik algısı kavramıyla karıştırılmamalıdır. Öz yeterlik algısı, kişinin bir işi başarıyla sonuçlandırıp sonuçlandıramayacağına olan inancıdır. Bu iki kavram birbiriyle ilgili olmakla birlikte birbirinden farklıdır.

Öz yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilmek • Problemlerin üstesinden gelmek • Çalışmalarında sabırlı olmak • Başarmak için kendilerine güvenmek • Okulda daha başarılı olmak • Meslek hayatlarında daha başarılı olmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememek • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak • İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak • Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştiremeyeceğine inanmak

Şekil 4. Öz yeterliği yüksek ve düşük olanların karşılaştırılması (Korkmaz, 2011, s. 257).

Bandura öz yeterlik algısının, düzey, güç ve genellik olmak üzere üç boyut açısından değişkenlik gösterdiğini söylemektedir.

Düzyey, bireyin başaracağı işin güçlük seviyesini göstermektedir. Bir kişinin öz yeterlik algı düzeyinin, ne derece zor bir iş yapacağına olan inancıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Güç, bir kimsenin engelleyici ve caydırıcı durumlara karşın davranışı sürdürmeye devam etmesi işidir. Öz yeterlik algısı düşük olanlar, karşılaştıkları olumsuzluklarda davranışlarını değiştirirken, öz yeterlik algısı yüksek olanlar davranışı sergilemeye devam etmektedirler.

Genellik, bireyin kendini yetkin gördüğü durumların çeşitliliğini göstermektedir. Buna göre kişinin öz yeterlik algısının düzeyi, gücü ve genelliği, davranışı sergilemedeki ve işi gerçekleştirmedeki başarısını göstermektedir.

Sonuç olarak başarı için öz yeterlik önemlidir fakat tek başına etkili olamaz. Beceriler, bilgi, sonuç (ürün) beklentileri ve sonuçlara verilen önem, amaca ulaşmada diğer önemli faktörlerdir. Bunlardan biri eksik olduğunda istenilen davranışı sergileyecek olan performansın ortaya çıkması da zorlaşacaktır.

2.1.4.1. Öz yeterlik algısının temel faktörleri. Öz yeterlik algısı, şu dört temel faktörün etkisi altında oluşabilmektedir (Eyyam, Doğruer, Meneviş, 2012, s. 93):

1. Bireyin doğrudan kendi etkinliklerinin sonucunda elde ettiği bilgiler
2. Dolaylı yaşantılar (Gözlemciye benzeyen modellerin yaşantıları)
3. Sözel ikna (Telkin, teşvik, nasihat)
4. Psikolojik durum (Beceri, inanç, stres, kaygı)

Öz yeterlik algısının ilk temel faktörü, bireyin doğrudan kendi etkinliklerinin sonucunda elde ettiği bilgiler yani performans ürünleridir. Bireye verilen iş veya görevin kendisi tarafından başarılı bir şekilde neticelendirilmesi, bireyin öz yeterlik algısını artırmaktadır.

İkinci faktör olan dolaylı deneyimler ise bireyin gözlemlediği ve model aldığı kişinin başarılı davranışından kendi yeterliği ile ilgili çıkarımda bulunabilmesidir.

Üçüncü faktör olan sözel ikna ise bireyin sosyal çevresindeki kişilerin kendisini telkin, teşvik, nasihat gibi sözel yollarla ikna etmesi işidir.

Son faktör olan psikolojik durum ise bireyin başaracağına olan inancı, stres ve kaygı durumu olarak açıklanabilir.

Buna göre yukarıda bahsi geçen dört temel faktör öz yeterliği doğrudan etkilemektedir. Ancak Bandura, bu faktörler arasında bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgilerin etkisinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu söylemektedir.

2.1.4.2. Davranışta öz yeterliğin rolü ve etkisi. Bireyin bir davranışı yapabileceğine olan inancı ve yapacağı davranışın sonucunun başarılı olacağına yönelik beklentisi, o davranışı yapmasında büyük ölçüde etkilidir. Ancak yapacağı davranışın sonucundan ziyade o işi başaracağına olan inancı daha önemlidir.

Öz yeterlik, kişinin yapacağı davranış ile kapasitesinin örtüşüp örtüşmediğini fark etmesidir. Buna göre kişi yapacağı işin kendi kapasitesinin üstünde olduğuna inanırsa o işi yapmak istemez. Tam tersi olarak kişi yapacağı işin kapasitesine uygun olduğunu düşünüp o işi yapabileceğine inanırsa işi yapmaya ve davranışı sergilemeye yönelik eğilimi artar.

Yapılan araştırmalarda davranışın bireyi zorlamamasının bireyde isteksizlik doğurabildiği söylenmektedir. Örneğin, çocuklar yapacakları faaliyeti zor bulduklarında daha fazla gayret gösterirken, kolay bulduklarında herhangi bir çaba göstermemektedirler. Buna göre başarıma duygusu kişiye haz verirken, başaramama bireyin kaygı ve sinirlilik düzeyini artırmaktadır.

Ayrıca yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin en zor görevlere bile başlamakta tereddüt etmedikleri, kendilerine verilen görevlere daha fazla ilgi gösterdikleri, başarısız olduklarında hatalarını telafi etme yoluna gittikleri, stres ve depresyona daha az eğilimli oldukları gözlemlenmektedir. Düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin ise zor işlerden kaçma eğilimi gösterdikleri, sürekli başarısız olacaklarına inandıkları bu sebeple de stres ve kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir.

2.1.4.3. Öğretmen öz yeterlik kavramı. “Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Elimizde en iyi program, en iyi bina ve derslikler, en uygun laboratuvar ve kütüphane, en iyi ders kitabı, en modern araç gereç de olsa, bütün bunlara işlerlik kazandıracak öğretmen yetersizse bunlar hiç işe yaramaz.” (Kavcar, 2005, s. 341). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri taşımaları birbirleriyle doğru orantılıdır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001, s. 783) öğretmen öz yeterlik algısını, “bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır.

Guskey ve Passaro tarafından öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları; Ashton tarafından ise öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlanmıştır (Çapri ve Kan, 2006).

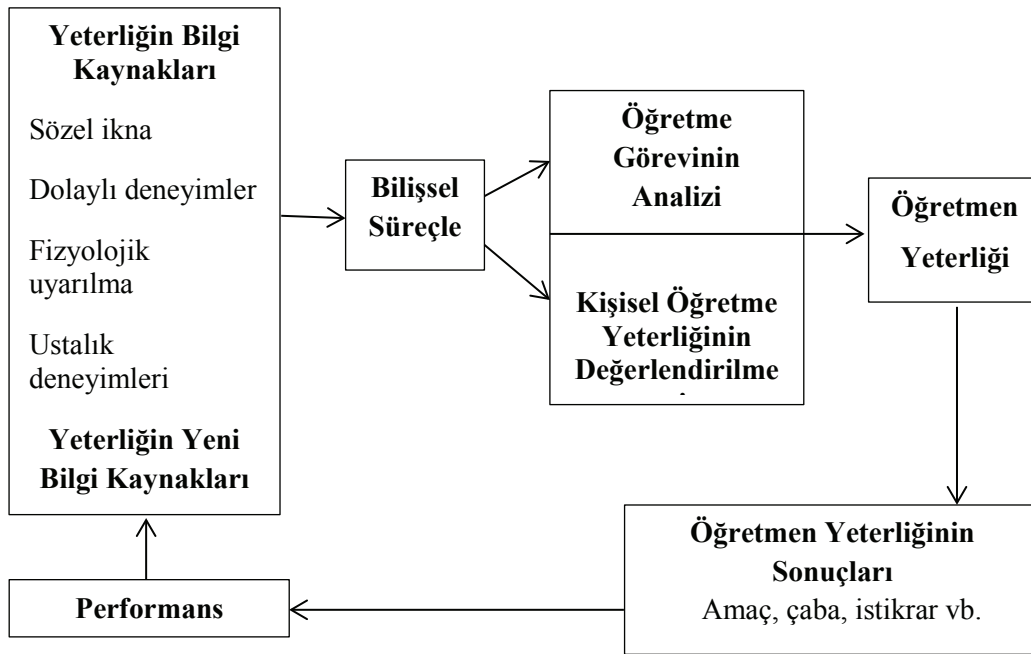
Öğretmenlerin yeterlik düzeyi sadece amaca uygun etkinliği belirleme değil aynı zamanda öğretmenin engellerle karşılaştığı zaman gösterdiği ısrar düzeyi ve harcadığı çabadır.” (Wingfield, 1998’den akt. Derman, 2007, s. 47).

Küçükyılmaz ve Duban (2006), öğretmenlerin öz yeterliği hakkında yapılan çalışmaların, genel olarak öz yeterlik algılarını araştırmaya odaklanmış olmalarına rağmen, öz yeterlik algısı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki öz yeterlik algılarının da araştırıldığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, öğretmenlerin özel alanlardaki öz yeterliğinin saptanmasının da önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Zimmerman (1995, s. 203-204) akademik öz yeterliğin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

Birincisi; öz yeterlik, bireylerin fiziksel ya da psikolojik özellikleri gibi kişisel vasıfları yerine belirli bir işi gerçekleştirme kabiliyeti konusundaki yargılarını içermektedir. İkincisi, öz yeterlik inancı çok boyutludur ve farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle matematik öz yeterlik inancı ile İngilizce ya da sanatsal çalışmalardaki öz yeterlik inançları birbirinden farklı olabilir. Üçüncüsü öz yeterlik ölçümleri duruma bağlı olarak değişkenlik gösterirler. Örneğin, öğrenciler rekabete dayalı sınıflarda, işbirliğine dayalı sınıflarda olduğundan daha az bir yeterlik algısına sahip olabilirler. Dördüncü olarak öz yeterlik ölçümleri; kuralcı, örneğe dayalı ya da diğer kriterler yerine belirli bir performans için belirlenen yeterlik ölçütlerine dayanılarak yapılır. Örneğin, Bandura & Schunk'a (1981) göre öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla ne kadar iyi olduklarını değil, farklı zorluklardaki matematik problemlerini çözmedeki düzeylerini değerlendirmektedirler. Sonuç olarak da öz yeterlik, öğrencilerin ilgili faaliyetleri gerçekleştirmeden önce ölçülür. Bu öncül özellik, nedensel yapılarıdaki öz yeterlik inançlarının rolünü değerlendirmeye yönelik zamansal sıralama sağlamaktadır.

Öğretimde büyük ölçüde önem taşıyan öğretmen öz yeterliğiyle ilgili aşağıdaki model geliştirilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen yeterliğinin doğal döngüsü (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998, s. 228).

Görüldüğü gibi öğretmen yeterliği, birbiriyle etkileşim hâlinde birçok unsurdan oluşan bir yapıdır. Sonuçta öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları birbirleriyle

doğru orantılıdır. Ayrıca öğretmenlerin yeterliklerinin olup olmadığına dair düşünceleri, öğretme yeterlikleri hakkında bilgi veren en önemli faktörlerden biridir.

2.1.4.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerde öz yeterlik algısı. Okul eğitiminin öğrenciden sonraki temel ögesi olan öğretmenler, bugün öğrencileri yönlendiren ve onların karşılaştıkları sorunları gidermelerine yardımcı olan bir rehber görevindedirler. “Günümüzde öğretmenlik mesleğinin profesyonelce yürütülmesi gerektiği, alanla ilgili olan herkes tarafından kabul edilmektedir.” (Şahin, 2005, s. 272).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, hâlâ bir disiplin olarak ele alınmadığı için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinde ihtiyaç duyulacak uzmanların, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, nitelikli, bilimsel altyapısı sağlam materyallerin üretilmesi oldukça zor görülmektedir.” (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel, Öztürk, 2013, s. 37). Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki açıdan başarısının ve buna bağlı olarak öğrenci başarısının da yüksek olması beklenir. Yani yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini ne derece yeterli hissettikleri ve sonuç üretmeyi gerektiren bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine olan inançları, öz yeterliklerini göstermektedir.

2.1.5. Tutum kavramı. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir; öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” denilmektedir.

Öğretmenlik mesleği sınıf ortamını yönetmek, sorunları çözmek ve yeni kararlar almak için uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerileri kullanmayı gerektirir. Belirsiz durumlarda doğru kararlar alabilmek ve bu kararları uygulayabilmek profesyonel ve mesleki uzmanlığın göstergesidir. Mesleki eğitimi almış uzman bir öğretmen, sınıfındaki sorunları çözerek tüm olumsuz şartlara rağmen öğrencilerini başarılı kılabilen öğretmendir. Buna göre öğretmen;

“Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir.” (Oğuzkan, 1981, s. 121).

İnsan davranışlarına yön ve şekil veren karmaşık becerilere sahip olmakla beraber bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen bir birey tasarımcısıdır. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hissederek, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine yön vermeye çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak bu değerlerin bireylere aktarımını sağlayan bir filozoftur. Öğretmen, devlet kurumlarınca belirlenen mevzuatta yer alan tanımların dışında bir psikolog, eğitimci, sosyolog, filozof ve teknokrattır. (Oktay, 1991, s. 1).

“Bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil ve biçim veren üretici bir insandır. Öylesine üreticidir ki bütün bir toplum öğretmenin eseridir.” (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz, Pilten, 1998, s. 1).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli unsuru olan öğretmenlerin genel kültürün yanında mesleki eğitim almış olmaları da gerekmektedir. Yani öğretmenlik mesleğinde bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlikleri kadar, tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri de önemlidir.

Öğretmen yetiştiren programların öğretmen adaylarına belli mesleki yeterlikleri kazandırması beklenir. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde YÖK tarafından belirlenen program çerçevesinde öğretmen adaylarına bu yeterlilik sağlanmaktadır.

Günümüzde öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarma işi olduğu düşüncesi önemini yitirmiştir. Nitekim bugün okullarda öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak, alan bilgisiyle beraber beceri ve tutumlarını geliştirmeleri için de etkinlikler düzenleyerek öğretimlerini gerçekleştirirler. Bu nedenle ders içi ve ders dışı imkânlarla öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişimlerine yardımcı olurlar.

“Dünyada büyük bir hızla gerçekleşen sosyal, ekonomik ve teknolojik değişmelere rağmen eğitim ortamında öğretmenin rolü hiçbir zaman azalmamıştır. Zira izlenen program, ders kitabı ve her türlü araç-gerecin verimliliği büyük oranda öğretmene bağlıdır. Eğitim ortamı, öğretmenin yaklaşımına göre şekil ve anlam kazanır.” (Özbay, 2003b, s. 1).

Okul başarısıyla dil becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin önemi daha da artmaktadır. Çünkü dil becerisini kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin görevi büyüktür. Ancak Türkçe öğretmenlerinin görevi sadece kendi alanının amaçlarını gerçekleştirmekle sınırlı değildir. Türkçe dersinin etkinlikleriyle yapılacak olan öğretim, öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da etkileyecektir. Buna bağlı olarak da araştırmalar bize öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin önemli olduğunu göstermektedir.

Varış (1988) da öğretmenin düşünsel tutumu, duyuşsal özellikleri, çeşitli alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişiliğinin, öğrenciyi etkilediğini ifade etmiştir. Çünkü öğrenci çoğu zaman, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir.

Gudde (2012) ise öğretmenin kişiliğinin tamamlanabilmesi için sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Akıl, fazilet, ilim, hikmet, ileri görüşlülük, etraflıca muhakeme edebilmek, birikim, liyakat, canlılık, olgunluk, güzel konuşma, yüksek zekâ, temiz giyinme, güzel görünüm, güzel uygulama ve güzel irade.

Eğitim ve öğretimde önemli bir yere sahip olan tutum kavramının literatürde birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Tutum, en genel anlamıyla, bireyi yönlendiren, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri olan bir eğilimdir. Ayrıca tutum hakkında yapılan tanımların hemen hemen hepsinin ortak noktasında, tutumun davranışa hazırlayıcı bir eğilim olduğu da vurgulanmaktadır.” (Alkan, Güzel, Elçi, 2004, s. 2).

“Tutum, yaşantı yoluyla organize olan, bireyin ilişki içerisinde olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur.” (Allport, 1935, s. 810’dan akt. Hogg ve Vaughan, 2007).

Senemoğlu (2013) ise tutumu; bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlamaktadır.

Özgüven'e (2014, s. 371) göre tutum, "bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimdir."

Ülgen'e (1997, s. 88) göre ise tutum, "öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur."

Bloom (1995, s. 123), öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını; "Olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevmeye ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme hâlinde, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme hâline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik" olarak ifade etmektedir.

Kısaca, bireyin bir düşünceye karşı olan olumlu ya da olumsuz eğilimi olarak nitelendirilebileceğimiz tutum ile bireyin kişilik özellikleri, bilgi birikimi ve kültürel çevresi birbiriyle örtüşmektedir. Buna göre kişinin bir fikre, kişiye ya da olaya karşı tutumu, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinden etkilenmektedir.

2.1.5.1. Tutumun özellikleri. Tutumun bazı özellikleri bulunmaktadır. Bireyin tutumlarının çeşitlilik göstermesi ve farklı bireylerin aynı konudaki tutumları arasındaki ilişki, bu özelliklerden kaynaklanmaktadır.

Tavşancıl'ın (2014, s. 71-72) sıraladığı tutumun özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Bu özellikler doğrultusunda yaşantı yoluyla öğrenilen tutumlar, bireyin düşünce ve davranış eğilimlerini birbirleriyle tutarlı ve uyumlu bir hâle getirmektedir.

2.1.5.2. Tutumun ögeleri. Bir kişi, nesne, durum veya olay karşısında belli bir tavır ya da davranış ortaya koymaya hazır olma durumu olarak nitelendirilen tutum kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu ögeler sayesinde tutum kendi içinde tutarlı ve sistemli bir hâl alır.

Bilişsel Öge: Bireyin tutum nesnesine yönelik bilgi, düşünce ve inançlarından oluşur. Örneğin bir bireyin enerji üretimi için nükleer santrallerin açılması konusundaki tutumunu ele alalım. Bireyin nükleer enerji hakkındaki bilgi birikimi, bu türdeki santrallerin tehlikesinin olup olmadığı ve bu santrallerin ülke çıkarlarını ne yönde etkilediği konusundaki inançları bilişsel ögenin bileşenlerini oluşturmaktadır.

Duyuşsal Öge: Bireyin bilgi birikimi ve geçmiş yaşantıları, duyuşsal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir. Yani bireyin herhangi bir tutumu, önceki yaşantılarıyla bağlantılıdır. Bireyde bir uyarıcıya karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşmuşsa bu önceki deneyimleriyle açıklanabilir. Daha önce aynı uyarıcılarla ilişkisi olmuş birey yaşadığı deneyimler neticesinde bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir.

Davranışsal Öge: Bireyin bilgi ve inançları sonucunda oluşan yargısı onu tutum nesnesine karşı davranışta bulunmaya eğilimli kılar. Buna göre tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz harekete geçer. Bu tutumun davranışsal ögesidir.

Yani, “bilişsel öge, edinilmiş bilgilerin oluşturduğu inançlar veya zihinsel yatkınlık; duygusal öge, belirli uyaranlara karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler; davranışsal öge ise tutumu oluşturan bilişsel ve duygusal alanların yol açtığı eylemler ya da bu alanlara uygun biçimde davranma eğilimlerinden oluşmaktadır denebilir.” (Çelik, 2011, s. 42).

Çoğu kez aralarında tutarlılık bulunan bu bileşenler, birbirlerinden bağımsız olmayıp karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Yani bireyin tutum nesnesine ilişkin tavrının değişkenlik durumuna göre bilişsel ve davranışsal öğeleri de yeniden düzenlenir.

2.1.5.3. Tutum ve davranış ilişkisi. Tutumlar doğrudan doğruya gözlemlenememektedir. Tutumun varlığı, davranışlara bakılarak yani tutumu yansıttığı varsayılan gözlemlenebilir davranışlardan anlaşılabilir.

Bireyin bir konudaki tutumu genellikle kendisini tutum nesnesine ilişkin davranışı sergilemeye eğilimli kılar. Yani bazı durumlarda bir kimsenin herhangi bir konu hakkındaki tutumu biliniyorsa sergileyeceği davranış da önceden tahmin edilebilir. Birey bir nesneye karşı olumlu tutum besliyorsa ona yakınlık ve sempati göstermeye eğilimli olabilir. Tam tersi olarak nesneye karşı tutumu olumsuzsa bu nesneye karşı uzaklaşma ve ilgisiz olma eğilimi gösterebilir. Ancak bazı durumlarda tutumun davranışa yansımaması da söz konusudur.

“Son yıllarda, tutum alanında yapılan araştırmaların odak noktası, bireyin tutumu ile davranışı arasındaki ilişki ve bireyin tutumlarını değiştirmede ikna edici etkileşim yöntemleri olmuştur. Özellikle bu iki noktada yoğunlaşan araştırmalar ve elde edilen sonuçlar tutum değişimi konusuna açıklık kazandırmıştır.” (İnceoğlu, 2010, s. 50).

Tutum ve davranış ilişkisini bir örnekle açıklayacak olursak;

Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyinde bir kömür ocağında çalışan beyaz ve zenci işçilerle ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, beyaz işçilerin %60'ının zencilerle kömür ocaklarında konuştukları, şehirde ise konuşmadıkları görülmüştür. Çünkü kömür ocağında iş kuralları hüküm sürmektedir ve bunun neticesinde işçiler arasında iletişim mutlaka olmalıdır. Şehirde ise zencilerle beyazların konuşmasını önleyen ayrımcı sosyal normlar hâkimdir. Bunun sonucunda kömür ocaklarında çalışan beyaz işçilerin sadece %20'sinin şehir ortamında zencilerle konuştuğu gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı ve Ülgen, 2014, s. 134-135).

Sonuç olarak, tutumların doğrudan doğruya gözlemlenmesi mümkün olmasa da davranışlar üzerindeki etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Ancak bu etkinin nedenlerinin tespit edilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu etkileşim sürecinde birçok faktör rol oynamaktadır.

2.1.5.4. Öğretmenlik mesleğine karşı tutum. Mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterliliği ve meslekteki başarıları etkilemektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları ile öğretim ve öğrenci başarıları arasında doğru bir orantı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumları, öğrencileri başarıya götürürken, olumsuz ve otoriter tutumları, başarısızlığa itmektir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları öğretmenlik mesleğini yerine getirmede de büyük rol oynamaktadır. “Öğretmenlik mesleği, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra sabır, özveri, hoşgörü, alanıyla ve mesleğiyle ilgili yenilikleri takip edebilme gibi özellikleri de gerektirmektedir. Öğretmenlikte başarılı olabilme mesleğe severek, isteyerek başlamayı gerektirir.” (Saracaloğlu, 1991, s. 565). Bundan dolayı öğretmen adaylarında olumlu tutum geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü mesleğin gereklerini yerine getiren bir öğretmen hem kaliteli bireyler yetiştirecek hem de onlar için rol-model olacaktır. Bu da toplumun gelişmesi adına son derece önemlidir. Ancak mesleki açıdan eksiklikler taşıyan bir öğretmenin rol-model olması zordur. Dahası toplumun gelişmesine katkısı ya yoktur ya da sınırlı düzeydedir.

Özellikle öğretmen adaylarının bahsedilen özellikleri kazanması ve gelecek nesillere aktarması, toplumun inşasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Tutum, bireyin herhangi bir olay, durum ya da kişiyle alakalı düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimi olduğuna göre, öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu belirlemede davranışlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun niteliği ise öğretmenlik meslek anlayışını yansıtmaktadır. Öğretmenlik meslek anlayışı da doğuştan kazanılan değil sonradan öğrenilen bir anlayıştır.

Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi, öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin artması öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarına bağlıdır. Bu tutum öğretmenin davranışlarına ve sınıf ortamına da yansıtacaktır.

2.1.5.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerde mesleğe yönelik tutum.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geri planda kalmış konulardan biridir. Bunun en önemli göstergeleri arasında; Türkiye'de henüz yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin bir lisans programının olmaması gösterilebilir. Ancak son yıllarda çeşitli nedenlerle Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme isteğinin yaygınlaşmasıyla, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler gündeme gelmiştir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının, öğrenci başarısına doğrudan etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi bir zaruret hâlini almıştır. Çünkü Türkiye'de ana dili öğretimi yapan Türkçe öğretmeniyle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin birçok ortak noktası olmasına rağmen ayrı özellikleri vardır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları, öğretmenlik mesleğini yerini getirmede büyük önem taşıırken, yurt dışında yeni sayılabilecek bir alandaki tutumlarının belirlenmesi çok daha önemlidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alanında yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

2.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda 1990'lı yıllardan sonra akademik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu alanda yapılan doktora çalışmaları şu şekildedir:

Eryılmaz'ın (1996) "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Dilbilimsel açıdan sistematik bir yaklaşım" adlı çalışmasında, sistematik yaklaşımların dil öğretimine sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurularak, böylesi yaklaşımların Türkçenin yabancı dil

öğretiminde kullanılması için bir çerçeve geliştirilmeye çalışılmıştır. Dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerindeki başarının, amaçların açık bir şekilde belirtilmesine bağlı olduğu vurgulanan çalışmada, amaçların açık bir biçimde planlanmasının önemi araştırmanın üçüncü bölümünde yer almaktadır. Gereksinim sormacalarının dil öğretiminde büyük öneminin olduğu belirtilen çalışma kapsamında, belli sayıda sormaca uygulanarak alınan sonuçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler dördüncü bölümde yer almaktadır. Değerlendirmeler ışığında, okuma becerileri özel olarak ele alınıp irdelenmiştir. Çalışmanın hareket noktasını, kullanılan ders kitaplarında ve uygulanan sınavlardaki okuma parçası ağırlıklı sorular olmuştur. Kullanılan okuma parçaları ve onları izleyen sorularla ilgili olarak en başta konuların özgün ve ilginç olmadıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil düzeyleri başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için yapılmaya çalışılan basitleştirmelerin referans ve anlam pekiştirici öğelerden yoksun bırakılması nedeniyle çocuksulaştırılması diğer bir sorun olarak görülmüştür. Kullanılan birçok sözcüğün artık kullanımdan hemen hemen kalkmış olması diğer bir problem alanı olarak göze çarpmıştır. Soru tipleri üç ana grupta toplanabilmektedir: Bilgi edinmek için sorular, boşluk doldurma soruları ve doğru/yanlış tipi sorular. Soruların sayısal olarak bile yeterli olmaktan uzak olduğu belirtilmiştir. Konuya bir de Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenler gözüyle bakabilmek amacıyla önceki gereksinim sormacası temel alınarak ikinci bir sormaca düzenlenmiştir. Okuma becerisi kazandırmaya yönelik sormacadan elli adet hazırlanmıştır. Bunlardan ancak 30'u dağıtılmakla birlikte sadece 18 adedi toplanabilmiştir. Ancak, mevcut öğretmen sayıları düşünüldüğünde bu sayılar anlamlı bulunmuştur. Uygulama için, dil bilimsel düşünceler ve gözlenen sorunlar paralelinde bazı dergilerden özgün okuma parçaları derlenerek sorular geliştirilmiştir. Sorular hazırlanırken amaçlar, metin bütünlüğü, bağlam, ana fikir, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının tahmininin göz önünde bulundurulduğu, öğrencilerin bu metinbilimsel noktaların bilincine varmalarının sağlanmasına çalışıldığı, okuma stratejilerinin dikkate alındığı belirtilmiştir. Sonuç olarak,

amaçlara ve insanın öğrenme niteliklerine uygunluğu nedeniyle, belli bir sistem çerçevesinde, çalışmada ileri sürülen etkinliklere ağırlık verilmesinin ve öğretmenlere bunların benimsetilmesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine çeşitli açılardan katkısı olacağı vurgulanmıştır.

Gür'ün (1999) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında mevcut olan eksikliklerden yola çıkarak hazırladığı çalışmasında, Türkçeyi Türkiye'de ya da yabancı bir ülkede, sınıf ortamında ya da kendi başına yabancı dil olarak öğrenmekte olan ve temel düzeyi tamamlamış bulunan öğrencilere yönelik, tek dilli (Türkçe-Türkçe) bir sözlük oluşturmak için göz önünde bulundurulabilecek ölçütlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde konu ile bağlantılı terimler ele alınmakta ve hedeflenen sözlük ile ilgili mevcut durum belirlenmektedir. Bunu izleyen bölümlerde, sözlüğün temel birimlerinden yan birimlerine göre bir sıralama izlenerek, Türkçeyi temel düzeyde öğrenmiş kişilerin dil gereksinimlerini göz önünde bulundurmak yolu ile sözlüğün maddelerinin içermesi düşünülen unsurlar saptanmakta ve sözcük tanımı yapmak için gereken ölçütler belirlenmektedir. Ayrıca bu türden bir sözlükte tanımın oluşturulması sırasında kullanılması önerilen ve Türkçe sözlük oluşturmada daha önce kullanılmamış olan sözcük tanım listesi kavramı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın bunu izleyen aşamalarında, sözlükte bulunabilecek ve Türkçe temel düzeyi tamamlamış öğrencilerin yararlanabilecekleri ek malzemeler ele alınmakta, bu malzemelerin ölçütleri belirlenmektedir. Çalışma, sözlüğün oluşturulması için gereken ortamın hazırlanmasına ilişkin notların ardından, benzer sözlük ve sözcük öğretme malzemelerinin hazırlanabilmesi için öneriler getirmektedir.

Yaylı'nın (2004), "Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri" adlı çalışması, bir yabancı dil öğretim yöntemi olan göreve dayalı öğrenme yöntemini Yabancı dil olarak Türkçe alanında uygulamak ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini ve uygulama sorunlarını

ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesi Litvan Filolojisi Türk Dili Programı öğrencileriyle yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Araştırmaya bu programa kayıtlı 10 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle yapılan göreve dayalı öğrenme uygulaması sırasında katılımcı öğrenciler gözlenmiş, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve uygulama sonunda her bir öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle daha önceden belirlenmiş olan “görev çerçevesi”ne göre incelenmiştir. Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcı öğrencilerin görev çerçevesinin görev öncesi aşamasına yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu saptanmıştır. Katılımcılar göreve başlamadan önce yapılan hazırlık çalışmalarını çok yararlı bulmuşlardır. Sadece grupların oluşturulması sırasında öğrencilerin grup üyeleri yani birlikte çalışacakları kişiler konusunda titiz oldukları ve herkesle çalışmak istemedikleri tespit edilmiştir. Özellikle yeni görev için gerekli olabilecek sözcüklerin bu aşamada verilmesi çok olumlu karşılanmıştır. Görev öncesi aşamasının tüm çerçeve için çok önemli olduğu ve burada meydana gelecek bir sorunun tüm çerçeveye yansıtacağı belirtilmiştir. Bu yüzden grupların oluşturulmasına ilişkin sorunların çözümü için öğrencilerin kişilik özellikleri ve diğer arkadaşlarıyla ilişkilerinin dikkate alınması gerektiği söylenmiştir. Katılımcı öğrenciler, görev çerçevesinin görev döngüsü aşamasına genel anlamda olumlu yaklaşmışlardır. Grup üyelerinin oluşturulmasında ortaya çıkan sorunun bu aşamayı da olumsuz etkilediği görülmüştür. Görevler için ayrılan zaman konusunda olumlu görüşler saptanmıştır. Katılımcı öğrenciler, kendileri için görev döngüsünün ilginç ve farklı olduğunun altını çizmişlerdir. Görev döngüsünün sunum öncesi planlama basamağı görev ve 11 sunum basamağıyla iç içe girmiştir. Katılımcı öğrenciler, yapılan dinleme etkinlikleri konusunda farklı görüşleri sürmüşlerdir. Görev döngüsünün görevin yapıldığı bölüm olduğu için çerçevenin en önemli aşaması olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden öğrencilere sunum basamağında birbirlerini dinlemelerinin ve böylece birbirlerinden

öğrenmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Görev döngüsünün son aşaması olan dile odaklanma konusunda katılımcı öğrenciler farklı düşünceler ortaya koymuşlardır. İnceleme basamağı ve dil bilgisinin sunum şekli öğrencilerin çoğu tarafından beğenilmiştir. Bazı öğrenciler, dil bilgisinin görevden önce verilmesini isteseler de öğrencilerin çoğunun farkında olmadan öğrendiklerini belirtmeleri önemli bir bulgudur. Dile odaklanmanın uygulama alıştırmaları öğrenciler tarafından yetersiz bulunmuştur. Geleneksel yöntemlerle öğrenmeye alışmış öğrencilerin günümüz yöntemlerine keskin geçişin kolay olmadığı anlaşılmıştır. Derslerinin ilginç olduğu, gerçek yaşam dilini sunduğu, yabancı dilde düşünme fırsatı verdiği ve yapı-anlam buluşması sağladığı öğrencilerin görüşlerinin özetidir. Göreve dayalı öğrenme, görev çerçevesinin uygulanması sırasında ana dili kullanımının, grup çalışmasının, sunum basamağında planlamanın sürmesinin ve görev türleri konularının sorun yarattığı gözlenmiştir. Ana dili kullanımının azaltılması için öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Arı'nın (2010) “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme” adlı çalışmasının amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne geldiği zaman, Türkçe dil beceri düzeyleri değerlendirilmeden doğrudan eğitim sistemi içine alınan yabancı öğrencilerin, yaşadıkları akademik sorunları tespit edip değerlendirmek ve öneriler sunmaktır. Araştırmanın betimsel olan birinci bölümünde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise “ön test-son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma” modeli kullanılmıştır. Buna göre tüm veriler ayrı ayrı toplanmış, analiz edilmiş, bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda KKTC'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin akademik sorunlarını tespit etmek amacıyla 2007-2008 öğretim yılının 1. döneminde Girne bölgesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere ve bu okullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde öğrencilerden elde edilen bulgular, öğrencilerin sisteme

alınmadan önce Türkçe dil becerilerinin akademik başarı elde etmek için yeterli olmadığı; öğretmenlerden elde edilen bulgular ise öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş bir Türkçe öğretimi almamış olmalarından kaynaklandığı yönündedir. Araştırmanın ikinci bölümünde deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubuna, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri A1, A2, B1 düzeylerinin hedeflerine dayalı Türkçe öğretimi yapılmıştır. Türkçe öğretimi, 2007-2008 öğretim yılının 1. döneminde uygulanmış ve 12 hafta sürmüştür. Öğretimin belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığının ölçülebilmesi için ön test-son test deneysel deseni ve düzey belirleme testlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilere SPSS paket programından yararlanılarak t testi uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci olan ikinci bölümünün sonuçlarına göre Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri'nin temel alındığı Türkçe öğretimine alınan öğrencilerin hedeflenenlere ulaşma düzeyi, alınmayanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum, Avrupa Konseyi tarafından, ikinci dil öğretiminde önerilen ortak dil kriterlerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de uygulanabileceği yönünde değerlendirilmiştir.

Sülükçü'nün (2011) “Yabancılar Türkçe öğretiminde (Temel Seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmasında tarama modeli ve deneysel model birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yürütülen kısmında Avrupa Konseyi tarafından hazırlanıp aralarında Türkiye'nin de bulunduğu Konsey'e üye ülkeler tarafından uygulanmaya başlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) uygun olarak yabancılar Türkçe öğretimi için temel seviye A1 düzeyinde öğretim planlaması gerçekleştirilmiştir. Bu yeni planlamaya göre öğretilmesine karar verilen bilgi, 27 başlık altında bilgisayar destekli materyal hâline getirilmiştir. Hazırlanan materyaller, interaktif CD şeklinde kullanıma sunulmuştur. Bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile düz anlatım yöntemiyle yapılan yabancı dil öğretimi arasında öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda fark olup olmadığını belirlemek

amacıyla yapılan deneysel çalışma ise kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalıdır. Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkçe hazırlık sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kontrol ve deney gruplarını belirlemek amacıyla seviye tespit sınavı yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi seviyelerinin eşit olmaması sebebiyle yansız atama için öğrenciler sınav sonucuna göre başarı sırasına konularak tek ve çift rakamlara göre gruplara ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, öğrenci görüşleri ve gözlem raporları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgisayar destekli materyalden beş tanesi uygulama için seçilmiştir. Konularla ilgili veri toplama aracı olarak hazırlanan sorular, gruplara ön test olarak sunulmuştur. Uygulama için seçilen her konu, deney grubuna bilgisayar destekli materyal ile kontrol grubuna ise düz anlatım yoluyla anlatılmıştır. Uygulamanın sonunda veri toplama aracı olarak hazırlanan sorular, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonunda, deney ve kontrol gruplarının başarı testlerinden elde edilen sonuçlar ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla ilişkisiz gruplar için t testine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucu uygulama için belirlenen beş konudan birinde deney ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanları arasında 0.02 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer dört konunun ön test-son test ortalama puanları arasındaki fark, aritmetik ortalama bakımından deney grubu lehine yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel olarak bir anlamlılık ifade etmemektedir. Bulgular, bilgisayar destekli materyal ile düz anlatım yoluyla işlenen yabancı dil olarak Türkçe dersi arasında öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan uygulama sonuçları, uygulama yapılan öğrenci sayısının azlığı, gruplar içinde neredeyse Türkiye Türkçesi konuşan öğrencilerin varlığı, aynı grup içinde Türkçeyi iyi bilenlerle hiç bilmeyenlerin bulunması gibi sebeplerle genelleme yapmak için uygun değildir. Uygulama konusunda görüş bildiren 20 öğrencininin 13'ü bilgisayar destekli

eğitimin, 7 öğrenci ise düz anlatım yoluyla öğretimin kendileri açısından daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacının gözlemlerine göre ise bilgisayar destekli öğretim düz anlatım yoluyla öğretime göre sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırma, konuların anlaşılmasındaki kolaylık vb. yönlerden daha başarılıdır.

Tok'un (2012) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma” adlı doktora tezinde, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, iki kısımdan oluşmaktadır: Birinci bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerileri ele alınmıştır. Bu amaçla, yazma becerilerinin önemi, ana dilde ve ikinci dilde yazma becerilerindeki farklılıklar, ikinci dilde yazma becerileri, yazma yaklaşımları ve yazma türleri açıklanmıştır. Yükseköğrenimlerde öğrencilerin en çok karşılaştıkları akademik yazma çeşitlerinden biri olan akademik deneme türü ele alınmış, bu bağlamda akademik deneme teriminin niçin tercih edildiği açıklanmış, yapısal özellikleri verilmiştir. Örnek bir metin üzerinde akademik denemenin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tahlil edilmiştir. Çalışmanın kavramsal çerçevesini de oluşturan bu bölümlerde akademik deneme türünde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kazanımlar tespit edilmiş, bunlara bağlı olarak etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında eylem araştırmasına bağlı olarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Yükseköğrenimlerde öğrencilerin akademik yazma sorunlarının tespit edilmesi, soruna yönelik çözümün geliştirilmesi, uygulamanın yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere eylem araştırması süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde kavramsal çerçeveden hareketle oluşturulan akademik yazma kazanımları ve etkinlikleri uzman görüşleri alınarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Uygulama, 5 haftalık (30 saat) sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları, görüşme kayıtları olmak üzere beş farklı veri toplama aracından gelen veriler analiz edilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce

öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilmiş, yabancı uyruklu öğrenciler, kurslarda derslerine giren okutmanlar ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Belirtilen kaynaklardan gelen veriler değerlendirildiğinde akademik yazma çalışmaları bir ihtiyaç olarak görülmüştür. TÖMER kurslarından gelen öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak üniversitelerde derslerin olması gerekliliği vurgulanmış, bu derslerin içeriğinde hangi temaların yer alması gerektiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin, başlık, akademik kelime, cümle yapıları, söz dizimi, paragraf mantığı, paragraf içeriği, metin planlaması, metin tutarlılığı konularında sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırma, süreç temelli yazma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Akademik yazmanın süreç temelli olarak ele alınması yazılı anlatımların niteliğini arttırmıştır. Kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyinde ele alınan uygulama ile öğrencilere, akademik yazmanın diğer türlerden farklı yönleri açıklanmıştır. Gerçekleştirilen etkinliklerle öğrenciler, verilen konuyu akademik olarak nasıl yazacaklarını uygulamalı olarak görmüşlerdir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir yandan niteliği arttırırken diğer yandan yazma becerilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Sonuç olarak, ülkemizde öğrenim gören otuz bine yakın yabancı uyruklu öğrencinin akademik gelişimleri için yazma becerilerinin temel bir ihtiyaç olduğu, düşüncelerin ve bakış açılarının yazma becerileri aracılığıyla iletildiği ve değerlendirildiği yükseköğrenimlerde akademik yazma ihtiyacının yapılan uygulamalı çalışmaların verilerinden hareketle gerçekleştirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Mete (2012) tarafından hazırlanan “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma” adlı çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmeleri için yeterlik alanları, yeterlik ve performans göstergelerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışmaya öncelikle dil, dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi konularına giriş yapılarak başlanmış daha sonra çalışmanın temel alanını oluşturan yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminin tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Yurt dışında ve Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alan taramalarının ardından “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterlik alanları, yeterlikleri ve performans göstergeleri neler olmalıdır?” sorularına cevap bulabilmek için yurt dışındaki ve Türkiye'deki öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Alan taramaları sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle veri toplama amaçlı görüşmeler yapılarak değerlendirmeye alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda uygun olanlar, yeterlik ve performans göstergesine dönüştürülmüştür. Daha sonra alan taramaları ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan taslak yeterlik ve performans göstergeleri 5'li likert tipi anket formuna dönüştürülmüştür. Düzenlenen anket, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve bu konuda çalışmaları olan öğretim üyelerine uygulanmıştır. Çalışmada, ankete ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verildikten sonra belirlenen özelliklere göre karşılaştırmalar yapılmış ve anket sonucunda ortaya çıkan önem derecesine göre performans göstergelerinin sıralanışı gösterilmiştir. Çalışmaya, görüşme ve anket verileri değerlendirilerek elde edilen sonuçlara dair önerilerin oluşturulmasıyla son verilmiştir.

Varışoğlu'nun (2013) çalışmasının amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iş birlikli öğrenmenin bir tekniği olan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Estonya'da Tallinn Üniversitesi Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalında okuyan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun seçimi kolay ulaşılabilir uygun örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Bu araştırma grubundan veriler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada uygulanan karma yönteme bağlı olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar; Yazı Değerlendirme Formu, Okuma Anlama Başarı Testi, Sesli Okuma

Değerlendirme Formu, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ve Uygulama Süreci Gözlem Formu'dur. Araştırmada nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaret sıralaması testi ve Spearman's rho testi; nitel verilerin analizi içinse betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin okuma-anlama, sesli okuma, yazma ve yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğini ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Buradan hareketle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem bir öğretim hem de ölçme değerlendirme tekniği olarak uygulanabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ya da diğer bir adıyla örnek olay çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümü 4. sınıfta okuyan 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, alan yazından alınan proje, ürün dosyası, öz değerlendirme formları ve süreçte uygulanan alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen deyim testi, çalışmanın başında öğrencilerin deyimler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda aynı test öğrencilere tekrar uygulanmış ve aradaki fark betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulama on hafta sürmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye yönelik öğeler alanyazındaki ilgili kaynaklar incelenerek belirlenmiştir. Belirlenen bu öğelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği 11 öğrenciyle yapılan yarı

yapılandırılmış görüşmelerle ve süreçte uygulanan etkinliklerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Toplanan verilerin analizinin güvenilir bir şekilde yapılabilmesi için veri toplama sürecinde öğrencilerin uygun gördükleri yerlerde görüntülü kayıt yapılmış, aksi durumlarda sadece ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniklerine göre değerlendirilmiştir. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen veriler ise rubrikler yardımıyla değerlendirilip tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin deyimlerin öğretim sürecinde uygulanan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu tekniklerin deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, süreci daha zevkli hâle getirdiği görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için çağdaş öğretim ve değerlendirme tekniklerinin derslerde kullanılması ve süreç temelli değerlendirme yaparak öğrencilerin gerçek başarılarının tespit edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Takıl'ın (2014) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi” adlı çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uygulamalı olarak daha önce hiç kullanılmamış olmasından hareketle, Avrupa Konseyi'nin oluşturduğu ve yabancı dil öğretim sürecinde kılavuz kitap mahiyeti taşıyan “Diller için Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi”ndeki dil amaçları incelenerek B seviyesindeki amaçlar, Türkçeye kazanım olarak uyarlanmış ve bu temelde bir dil öğretim modeli geliştirilmiştir. Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli sonrasında, Türkçe eğitimine yönelik yazma becerileri ile tercih ve tutum düzeylerindeki değişimin incelenmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin belli özelliklerine göre (cinsiyet, Türkiye'de bulunma süresi vb.) yazma beceri düzeyleri ve Türkçe ile Türkçeyi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Modelin etkisini tespit etmek amacıyla

uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin görüşleri de tespit edilerek raporlaştırılmıştır. Buna bağlı olarak “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli ile eğitim gören deney grubu öğrencileri ve geleneksel eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri, Türkçe öğrenmeye ilişkin tercih ve tutumları ne düzeydedir ve bu değişkenler gruplar bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya bağlı olarak araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören öğrencilerle ve iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modelinin üç aylık uygulaması ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli sonrasında Türkçe eğitimine yönelik yazma becerileri ile tercih ve tutum düzeylerindeki değişimin incelenmesi amaçlandığından araştırma, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma desene örnektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazma beceri düzeyleri, “Türkçe Yazma Envanteri” ile; Türkçe öğrenmeye yönelik tercih ve tutum düzeyleri, “Türkçe ve Türkçe Öğrenim Süreci Hakkındaki Tercih ve Tutum Ölçeği” ile; kişisel özellikleri de “Kişisel Bilgi Formu” ile; deney grubundaki öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeline yönelik görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmış ve veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma sonuçlarından içerik analizi kullanılmıştır. Türkçe Yazma Envanteri doğrultusunda öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları görevler, öğrenci değerlendirme formu doğrultusunda üç uzman tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arasında tutarlılık incelemesi, Pearson korelasyon katsayısı ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından karşılaştırmalar amacıyla Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretler Testi ile Kruskal Wallis testi hesaplanmış, sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak

kullanımındaki önemi ortaya çıkmış ve buradan hareketle eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, eğitmenlere, eğitmen yetiştirenlere ve sınav sunucularına önerilerde bulunulmuştur.

2.2.2. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı alanında yapılan çalışmalar. Bu alanda yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Bütün Kuş'un (2005), “Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları” adlı çalışması, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarıyla BDÖ'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi) açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca bilgisayar öz yeterlik inançları ile BDÖ'ye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu ve cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin, bilgisayar öz yeterlik inançları ile bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış öğretmenlerin, bilgisayar öz yeterlik inanç ortalamaları arasında, hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Veznedaroğlu'nun (2005), “Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi” adlı araştırmasının çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 20, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 37 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda “Senaryo Temelli Öğrenme Modeli”nin öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine yönelik öz yeterlik algısında artışa yol açtığı saptanmıştır. Ancak gerek deney grubu gerekse kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Büyükduman (2006), “İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki” adlı doktora çalışmasında; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin öz yeterliklerinde öğrenci katılımı/öğretim stratejileri, sınıf yönetimi alt boyutları ve yabancı dil olarak İngilizce kullanmaya ilişkin okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceride öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Genel olarak, öğretmenlik ve İngilizce öz yeterliğinde aday öğretmenlerin öğrenim görmekte oldukları üniversiteye göre karşılaştırmaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce öz yeterliklerinde öğrenim görmekte oldukları üniversite ve mezun oldukları lise türünün etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Türkiye'nin İngilizce öğretmeni yetiştiren 20 farklı üniversitesindeki toplam 1182 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucu elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının, öğretmenlik ve İngilizce öz yeterliğine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenliğe ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancında bazı üniversiteler arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Mezun olunan lise türünün İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce kullanma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Özata'nın (2007), “Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması” adlı çalışması, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 34 ilköğretim okulunda 695 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada öz yeterlik; genel öz yeterlik, öğretimsel öz yeterlik, olumsuz öngörüler, sınıf içi öğretim ve çabasal öz yeterlik olmak üzere beş boyutta, örgütsel yenileşme ise bütün olarak ele alınmıştır. Bu amaçla öncelikle ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet, kıdem, yaş ve branşları

karşılaştırılmış daha sonra yenileşme ile demografik veriler arasındaki ilişki incelenmiş en son da öz yeterlik ile yenileşme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Genel öz yeterlik algısı, öğretimsel öz yeterlik ve olumsuz öngörüler boyutlarıyla cinsiyet, genel öz yeterlik ile okul hizmet süresi, yenileşme ile eğitim düzeyi ve kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri kendilerini örgütsel yenileşmeye ve okullarındaki örgütsel yenileşme uygulamalarına açık bulmaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemleri örgütsel yenileşmeye ilişkin fikir geliştirirken etkili olmakla beraber yaş ve branşları etkisiz olmaktadır.

Özerkan'ın (2007), “Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki” adlı çalışması, 2005-2006 öğretim yılı II. yarısında Edirne ili Merkez ilçedeki İlköğretim I. kademe okullarında görev yapan 62 (41 kadın, 21 erkek) sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 1515 (749 kız, 766 erkek) 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Köse'nin (2007), “Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması” adlı çalışmasının amacı, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliğini, öğretmenlik mesleğini sürdüren katılımcılar üzerinde ve bazı değişkenlere göre oluşturulan alt gruplarda

sınamak ve ölçeğin yapısının, oluşturulan bu gruplarda farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmaya Aksaray ilinin değişik okullarında görev yapan 496 sınıf öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci güdülenmesi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarından oluşan üç faktörlü model ile ölçekten elde edilen veri grubunun iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliği araştırmanın yapıldığı grupta sağlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasına sahip olma, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasını aldığı kurum değişkenlerine göre oluşturulan farklı öğretmen gruplarında Öğretmen Öz yeterlik Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve ölçeğin faktör yapısının, oluşturulan bu farklı öğretmen gruplarında farklılaşmadığı saptanmıştır.

Türk (2009), Nevşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik düzeylerini tespit edip çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırladığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu; cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim yeri ve görev yapılan öğretim basamağı değişkenleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu bulmuştur. Yaş ve görev yapılan okul türü değişkenleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Korkut'un (2009), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin

öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2010), diğer tüm derslere temel teşkil eden Türkçe derslerini yürütecek öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve ağırlıklı genel not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla hazırladığı çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığını fakat ağırlıklı genel not ortalaması faktörünün belirleyici olduğunu tespit etmiştir.

Yüksel'in (2010), Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyini ölçmeyi ve Tschannen and Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) tarafından tanımlanan yeterlik algısının üç boyutu olan öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği arasında fark olup olmadığını araştırmayı amaçladığı çalışmasında; İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördüğü, öz yeterliğin üç boyutundaki farklılıklara gelince, her alt boyut için hesaplanan ortalamaların, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinin, öğrencileri öğrenme sürecine katma yeterliğinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Benzer (2011), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını analiz etmek amacıyla hazırladığı çalışmasında şunları tespit etmiştir: İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve

seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

Aksoy (2011), öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırladığı çalışmasında, katılımcı öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma becerilerine yönelik algı düzeylerinin; cinsiyet ve branş bağlamında anlamlı bir farklılık göstermediğini, mesleki kıdem anlamında ise hizmet süresi arttıkça, algı düzeylerinde de artış olduğunu belirlemiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği arasında da negatif bir korelasyon olduğunu, yani ölçeklerden birine ilişkin değerler arttığında, diğersinin azaldığını saptamıştır.

Rakıcıoğlu-Söylemez (2012), öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi boyunca öğretim stratejileri, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf yönetimi konularında öğretmen yeterlik inançlarının ne kadar etkilendiğini; danışmanlık uygulamaları ile öğretmenlik uygulaması seminer dersinin düzenlenmesinin İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının şekillenmesindeki rolünü incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlik uygulaması süresince öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançlarının hiçbir boyutunun anlamlı bir şekilde gelişmediğini, diğer taraftan öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi ile ilgili olan yeterlik inançlarının düzeyinde anlamlı bir düşme olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin öğretmen yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin kişisel/profesyonel nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yapılan veri içerik analizine göre danışmanlık uygulamalarının ve öğretmenlik uygulaması seminer dersinin düzenlenmesinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik inançları konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan veri

analizi çerçevesinde, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin gelişmesinde öğretmenlik deneyimleri, ortam ve diğer katılımcıların rolü gibi farklı faktörlerin de yer aldığı ortaya konulmuştur.

Çelik (2012), matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırladığı çalışmada, matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin yüksek, öz yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğunu ve söz konusu becerilerle yeterlikler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Matematik öğretmenlerinin ise öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme eğilimlerinin yüksek, öz yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğunu ve söz konusu eğilimler ile yeterlikler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu söylemiştir.

Zararsız'ın (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespit edildiği çalışmada, öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), kurs/seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), haftada girilen ders saati (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), mezun oldukları üniversitenin adına (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık bulunmazken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, branş, kurs/seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde öz yeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırmak amacıyla hazırladığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Erdoğan (2013), ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılıklarını incelemek amacıyla hazırladığı çalışmada; öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Doğan (2013) çalışmada, Ağrı ilinde ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığı üzerinde durularak öğretmenlerin özelliklerine göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki anlamlılık aranmıştır.

Urhan (2013), Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, anne babanın eğitim düzeyi özelliklerinin yansıtıcı düşünmeyi ve öğretmen öz yeterlik algısını ne şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha üst bilişsel yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine göre üst bilişsel boyutta daha yüksek yansıtıcı düşünme eğilimlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılarak yapılan analiz sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarında farklılık olmadığı

görülmüştür. Sınıf düzeyinde yapılan öz yeterlik algısı analiz sonucuna göre 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Akbaba (2013), Büro Yönetimi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve genel akademik başarı düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla hazırladığı çalışmasını, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü 3. ve 4. sınıf toplam 237 Büro Yönetimi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, Büro Yönetimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen öz yeterlik algı puanlarının, ölçeğin genelinde ve boyutlarında “Yeterli” ile “Çok yeterli” seçeneğinde daha fazla yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

2.2.3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alanında yapılan çalışmalar.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alanında yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Parıltı (1998) hazırladığı çalışmasında, Sınıf Öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları hâlde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için 57 soru ve 4 alt boyuttan oluşan bir anket hazırlamış ve bu anketi Ankara'daki çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 100 sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, 200 diğer bölümlerden mezun olmuş öğretmen ile Sınıf Öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerden mezun öğretmenleri değerlendiren 43 okul yöneticisine uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada ve ders sürecindeki etkinliklerde kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Branş dışı atanan kadın ve erkek öğretmenler arasındaki

değerlendirmede, kadınlar çoğunlukla kendilerini erkeklere göre daha yeterli hissetmektedirler.

Saraç'ın (2002), "Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları" adlı doktora çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının alan bilgilerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bölümlere, cinsiyete, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, mezun olunan lise türüne, bölümlerini tercih sıralarına ve bölümlerinden memnuniyetlerine, akademik ortalamalarına, akademik çalışma isteklerine ve öğretmenlik yapma isteklerine vb. göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu nedenle araştırma tarama modeline uygun yapılmıştır. Araştırmanın genel evrenini, Türkiye'deki üniversitelerce açılmış olan Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenliği sertifika programına katılan öğretmen adayları ve eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünü bitirmek üzere olan öğretmen adayları ile Türkiye'deki Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nden mezun olma durumunda veya çeşitli üniversitelerde lisansını tamamlayarak yukarıdaki üniversitelerde verilen pedagojik formasyon kursunu bitirmek üzere olan Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmak üzere olan öğretmen adayları ile Türkiye'deki Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini kapsamaktadır. Ölçme araçlarının uygulandığı gün sınıflarda bulunan, gönüllü 284 öğrenci ile 30.07.2001 ve 3.08.2001 tarihleri arasında Sinop Anadolu Öğretmen Lisesinde yapılmış olan hizmet içi eğitim programına katılan Türkiye'deki Anadolu Öğretmen Liselerinde görevli 66 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu sayı anketleri eksik doldurmalarından dolayı öğrencilerde 222'ye, öğretmenlerde 55'e düşürülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, alan bilgisi testi, öğretmenlik

mesleğine yönelik tutum ölçeği, öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının çoğu bölümlerini ilk beş sırada tercih etmişlerdir ve bölümlerinden memnundurlar. Pedagojik formasyon kursuyla birlikte öğretmen adaylarının ders yükleri haftalık 50 saati geçmektedir. Meslekleri açısından en yararlı gördükleri dersler: Yeni Türk Edebiyatı, Türkiye Türkçesi ve Eski Türk Edebiyatıdır. En çok takip edilen süreli yayın Türk Dili dergisidir. En çok okunan yazar ve eser Ahmet Hamdi Tanpınar ve Huzur'dur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, bölümlere ve bölümden memnuniyete göre değişmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının alan bilgisi puanları diğer bölümlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmen adayları ile öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda (toplam tutum puanlarında) anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bulgulara göre, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirildiği programlar çağın gereksinimi olan öğretmeni yetiştirmek için sürekli gözden geçirilmeli, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı alanında yapılan çalışmalarda da yer alan ve Veznedaroğlu (2005) tarafından kaleme alınan araştırmanın amacı; “Senaryo Temelli Öğrenme”nin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısına etkisinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda “Senaryo Temelli Öğrenme Modeli”nin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısında artışa yol açtığı saptanmıştır. Ancak gerek deney grubu gerekse kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Ayarcı (2007) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeyleri” isimli çalışmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın bağımsız değişkenini cinsiyet,

üniversite tercih sırası, yerleşim yeri, ailesinin geçim durumu ve kardeş sayısı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 2005-2006 öğretim yılında Ege Bölgesi ve Marmara Bölgesi'nde bulunan 12 Eğitim Fakültesinin 4. sınıfında okuyan 464 öğretmen adayının öğretmenlik tutum düzeyi bilgi formuna verdiği cevaplardan elde edilmiştir. Araştırma betimsel niteliktedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin atama, ekonomik şartlar ve toplumsal saygınlık konularında çeşitli endişeleri olmasına rağmen genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri olumlu bulunmuştur.

Sandıkçı (2011) tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları” isimli çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yeterlik algısı düzeylerini belirlemek, bu tutumlar ve yeterlik algılarının; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve yeterlik algılarının yüksek olması eğitim açısından oldukça önemlidir. Çalışmaya, 48'i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde olmak üzere farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 411 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre; yeterlik algılarının ise algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının da akademik başarı durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da hem tüm öğretmen adayları hem de Beden Eğitimi Öğretmeni adayları için anlamlı bulunmuştur.

Konuk (2011) tarafından hazırlanan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışma, Müzik Öğretmenliği eğitimi almakta olan birinci ve dördüncü sınıf müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmada öncelikle 'tutum' kavramı üzerinde durulmuş, günlük yaşantıdaki tutum ve bireyin mesleğine karşı tutumunun yapmakta olduğu işe yansımaları, önceki bilimsel araştırmalardan örneklerle açıklanmıştır. İkinci olarak 'yeterlik' kavramı açıklanmış, kişisel ve mesleki yeterlik incelenmiş, araştırma konusu müzik eğitimi olduğundan, öğretmenlikte alan dersleri yeterliği olarak da incelenmiştir. Araştırma tarama yöntemi ile yapılmış bir alan araştırmasıdır. Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu üniversitelerde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Abdurrahman Tanrıoğen tarafından geliştirilen, 52 maddeden oluşan, likert tipli Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesi için ise Türkçe uyarlaması Diken (2004) tarafından yapılan Müzik Öğretmenliği için geçerlik, güvenirlik çalışması Tuzcu (2010) tarafından gerçekleştirilen, 16 maddeden oluşan 'Öğretmenliğe İlişkin Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Bu ölçek de beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutum ve yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bunun yanında ailesinde öğretmen olan öğrencilerin yeterlik düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Abbasoğlu (2011) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi” isimli çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirlemek, bu tutumların ve benlik saygılarının; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve benlik saygılarının yüksek olması, eğitim açısından oldukça önemlidir. Çalışmaya, üç farklı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 469 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; 'Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği' ve 'Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre benlik saygılarının ise sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan akademik başarı durumu ve gelir durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı da anlamlı bulunmuştur.

Dinçer'in (2013) hazırladığı “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi” isimli çalışmasının amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değerlendirmelerin bağlı olduğu faktörleri incelemektir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde örgün ve ikinci öğretim dördüncü sınıfa devam eden 178 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında 'Beck Umutsuzluk Ölçeği', 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği' ve 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik

Algı Ölçeği' kullanılmış olup araştırmanın yöntemi betimsel yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri cinsiyet, gelir düzeyi, ikamet yeri, anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, algı ve umutsuzluk düzeyleri ile mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile sadece umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sever (2013) araştırmasını, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlamıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerini algılamalarına göre, akademik başarısını yüksek olarak değerlendirenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının da daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmen adaylarının benlik saygısı ve öğretmenlik mesleği tutumları arasında bir ilişkiye rastlanamazken, erkek öğretmen adaylarının benlik saygısı puanlarının arttığı durumlarda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda özellikle son yıllarda öz yeterlik ve tutum alanında çalışmaların arttığı fakat yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama ve betimsel tarama modelleri benimsenmiştir. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar 2013, s. 79).

Çalışma iki boyutlu olarak tasarlanmıştır. Birinci boyutu nicel veri analizini; ikinci boyutu nitel veri analizini içermektedir. Çalışmanın birinci boyutunda ilişkisel tarama, ikinci boyutunda betimsel tarama modelleri kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri: “İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleridir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır.” (Karasar, 2013, s. 81). Araştırmanın ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan birinci boyutunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin tutum ve öz yeterlik algıları ile bunlar üzerinde etkisi olabileceği düşünülen çeşitli değişkenler hakkında nicel veriler toplanmış; bu veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Betimsel tarama modelleri: “Görüşme çözümlerindeki verilerin özgün bicilerine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verileri sunmaktır.” (Kümbetoğlu, 2015, s. 154). Araştırmanın betimsel tarama modelinde tasarlanan ikinci boyutunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin

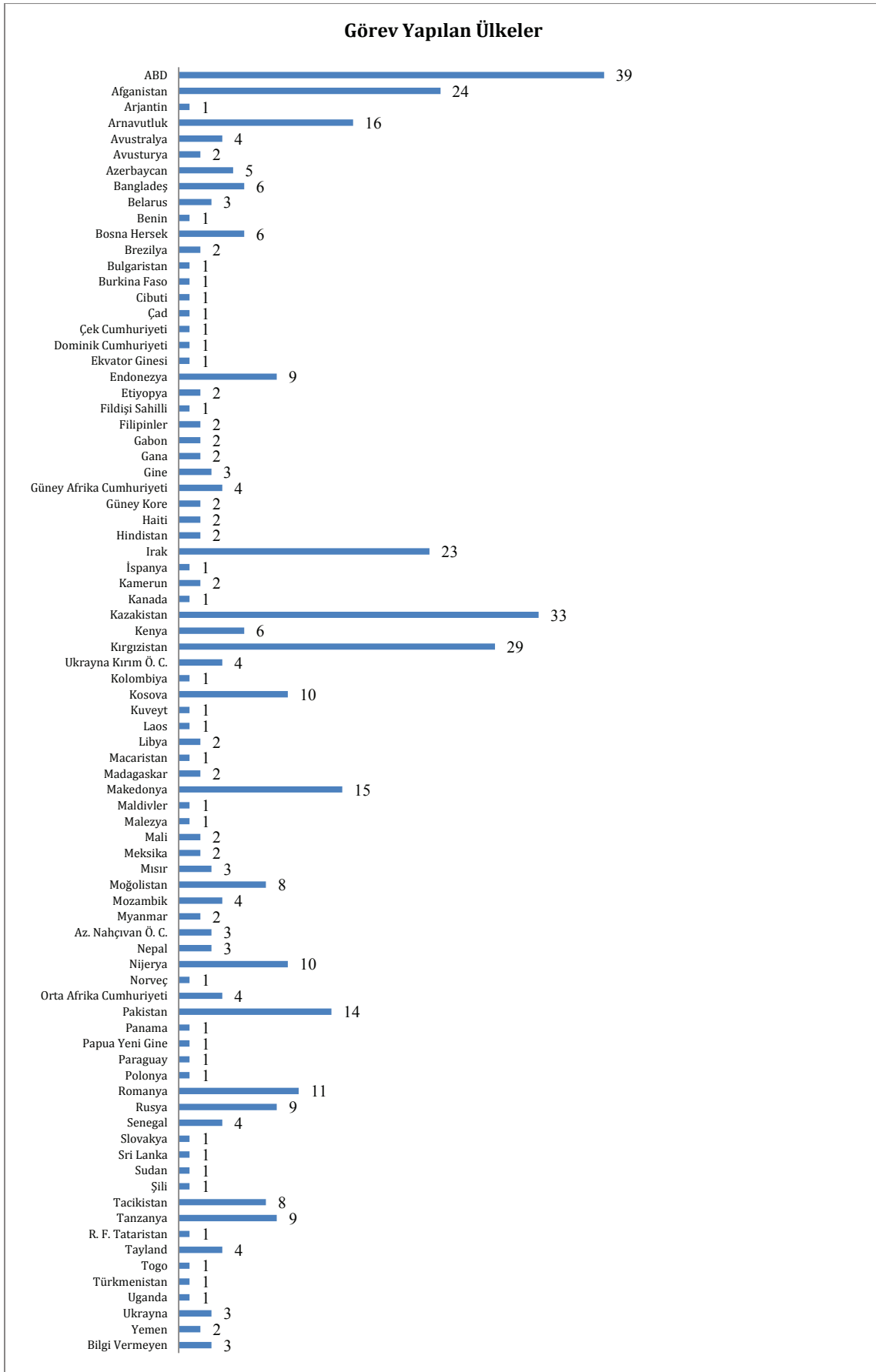
yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili düşünce ve uygulamaları hakkında nitel veriler toplanmış ve bu veriler üzerinden betimsel analizler yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, “Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Bu bütün, ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü elemanı içerir.” (Karasar, 2013, s. 109). Bu araştırmanın evrenini, dünyadaki bütün yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem, “Belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil ettiği yeterliği kabul edilen küçük kümedir.” (Karasar, 2013, s. 110). Örneklemenin evreni temsil etme olasılığına dikkat edilerek olasılıklı örnekleme yapılmıştır. Olasılıklı örneklemede birimler evrenden eşit olasılıkla seçilmektedir. Olasılıklı örneklemin türlerinden basit tesadüfi örnekleme yapılmıştır. “Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır.” (Arıkan, 2004, s. 141). Bu bağlamda araştırmanın birinci ve ikinci boyutunun örneklemini 2013-2014 öğretim yılı itibarıyla; ABD, Afganistan, Arjantin, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Azerbaycan Nahçıvan Ö.C., Bangladeş, Belarus, Benin, Bosna Hersek, Brezilya, Bulgaristan, Burkina Faso, Cibuti, Çad, Çek Cumhuriyeti, Dominik Cumhuriyeti, Ekvator Ginesi, Endonezya, Etiyopya, Fildişi Sahili, Filipinler, Gabon, Gana, Gine, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Haiti, Hindistan, Irak, İspanya, Kamerun, Kanada, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Kolombiya, Kosova, Kuveyt, Laos, Libya, Macaristan, Madagaskar, Makedonya, Maldivler, Malezya, Mali, Meksika, Mısır, Moğolistan, Mozambik, Myanmar, Nepal, Nijerya, Norveç, Orta Afrika Cumhuriyeti, Pakistan, Panama, Papua Yeni Gine, Paraguay, Polonya, R. F. Tataristan Ö.C., Romanya, Rusya, Senegal, Slovakya, Sri Lanka, Sudan, Şili, Tacikistan, Tanzanya, Tayland, Togo, Türkmenistan, Uganda, Ukrayna, Ukrayna Kırım Ö. C. ve Yemen'deki eğitim öğretim kurumlarında yabancı

dil olarak Türkçe öğreten 402 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 135'i kadın, 267'si erkektir. Yazışma tekniği ile geniş bir gruptan, çok miktarda verinin kısa sürede, kolay ve ucuz bir şekilde toplanması nedeniyle, araştırmanın birinci boyutunun örnekleminde yer alan ülkelerin tamamı, ikinci boyutunun örneklemi de yer almıştır. Araştırmanın örneklemine uygulanan anketler, dünyanın 140 ülkesinden 700 yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmene mail yoluyla gönderilmiş ancak 80 ülkeden 402 öğretmen uygulamaya katılmıştır. Örnekleminde yer alan ülkeler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yoğun olarak yapıldığı ülkelerden seçilmiştir.



Şekil 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülkeler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Anket Formu, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu, uzman görüşü de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen formda öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili toplam 26 soru bulunmaktadır.

3.3.2. Anket formu. Araştırmanın nitel kısmında “yazışma tekniği” kullanılmıştır. Yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan yazışma, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Yazışma tekniğinin; anket, mektup, yazılı testler gibi türleri vardır. “Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir.” (Yıldırım, 1966, s. 91’den akt. Karasar, 2013, s. 176). Ayrıca “Ankette az ya da çok sayıda soru olabilir. Bunlar genellikle geniş kitlelere uygulanırlar ve sonuçlar üzerinde istatistik değerlendirmeler yapılır.” (Karasar, 2013, s. 176). Bu çalışmada uygulanan anket formu ile yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik görüşlerini almak üzere uzman görüşü de alınarak hazırlanan toplam 19 soru bulunmaktadır. Yazışma tekniği ile geniş bir gruptan, çok miktarda veri kısa sürede, kolay ve ucuz bir şekilde toplanmaktadır.

3.3.3. Öğretmen öz yeterlik ölçeği. Öğretmen öz yeterliğine ilişkin verilerin toplanması için Ülper ve Bağcı (2012) tarafından geliştirilen; “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, 51 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri ,417-,762 arasında değişmektedir.

Beşli likert tipinde “çok zayıf, zayıf, orta, iyi ve çok iyi” seçeneklerinin yer aldığı ölçekte, “çok zayıf” seçeneği 1, “çok iyi” seçeneği ise 5 puan olarak derecelendirilmiştir. Puanların yüksek olması öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğunu, düşük olması ise öz yeterliklerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktörleri sırasıyla; *öğretim bilgisi*, *özel alan bilgisi*, *genel alan bilgisi*, *öğretim uygulamaları* ve *ölçme uygulamaları* olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör 15 maddeden oluşarak toplam varyansın %13,742'sini, ikinci faktör 11 maddeden oluşarak toplam varyansın %12,790'ını, üçüncü faktör 9 maddeden oluşarak toplam varyansın %12,77'sini, dördüncü faktör 12 maddeden oluşarak toplam varyansın %9,011'ini, beşinci faktör 4 maddeden oluşarak toplam varyansın %6,773'ünü açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan beş faktör ise toplam varyansın %54,393'ünü açıklamaktadır.

Ölçme aracının iç tutarlılığına ilişkin alfa değerlerinin toplamda 330-662 arasında olması, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Üç faktörden oluşan ölçek, öğretmenlik mesleğine yönelik üç temel yapıyı (sevgi, değer, uyum) yansıtmaktadır. Bu hâliyle “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçen, 3 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Faktör yük değerlerinin, üç faktör için de .48 ile .80 arasında yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir.

Beşli likert tipinde “kuvvetle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmam, asla katılmam” şeklinde derecelendirilen ölçekte, 15’i olumsuz 20’si olumlu olmak üzere toplam 35 madde bulunmaktadır. Üç faktörlü olarak saptanan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları sevgi faktörü için .56 ile .77; değer faktörü için .25 ile .47; uyum faktörü için .30 ile .61 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin toplama sürecine girmeden önce ilgili okullara, ölçek ve anketlerin uygulanmasına yönelik gerekli bilgi ve yönergeler verilmiştir.

2. Kurumlara gerekli bilgi ve yönergeler verildikten sonra kurum müdürleri ile ölçek ve anket uygulanmasına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Okul ve dil merkezi müdürlerinin bilgisi dâhilinde bu ölçek ve anketlerin öğretmenlere uygulanmasına yönelik bir uygulama planı çıkarılmıştır.

3. Uygulama planı içerisinde yer alan, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki bilgi-becerilerine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesinde Ek-1 ve Ek-2'de verilen formlar ile Ek-3 ve Ek-4'te yer alan ölçekler, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

4. Form ve ölçekler, dünyanın 140 ülkesinden 700 yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmene mail yoluyla gönderilmiş ancak 80 ülkeden 402 öğretmen uygulamaya katılmıştır. Çalışma grubunun büyük olması ve odaklanılan gruptaki katılımcılarla bire bir görüşmenin imkânlar dâhilinde mümkün olmaması nedeniyle veriler, bilgisayar teknolojisi kullanılarak mail yoluyla yazılı bir şekilde toplanmıştır. Görüşme tekniğine nazaran yazılı iletişim yoluyla geniş kitlelere ulaşmak elbette daha kolaydır.

5. Veriler 2013-2014 öğretim yılının güz yarıyılında toplanmış ve verilerin toplanması 10 hafta sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında nitel ve nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılıp ayrı ayrı analizler için hazırlanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi. Nicel verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Test sonuçları doğrultusunda öz yeterlik algılarına ilişkin verilerin parametrik testin varsayımlarını yerine getirdiği, ancak tutumlara ilişkin verinin parametrik testin varsayımlarını yerine getiremediği belirlenmiştir. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde öz yeterlik algıları ile ilgili veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler (T-testi ve Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Tutumlar ile ilgili veriler normal dağılım göstermediği için bu verilerin analizinde non-parametrik testler (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis) kullanılmıştır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Toplanan Tutum Verilerinin Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanması (Kolmogorov-Smirnov Test)

Değerler	Tutum	
N	402	
Parametreler	\bar{X}	115,920
	S	7,514
K Smirnov Z	,083	
p	,000	

Yapılan analiz sonucunda toplanan tutum verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir [$p < .05$]. Bundan dolayı tutum verilerinin analizinde non-parametrik testlerin (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis) kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2

Araştırma Kapsamında Toplanan Öz Yeterlik Algısı Verilerinin Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanması (Kolmogorov-Smirnov Test)

Değerler	Öz Yeterlik	
N	402	
Parametreler	\bar{X}	180,927
	S	24,823
K Smirnov Z	,034	
p	,200	

Yapılan analiz sonucunda araştırma kapsamında toplanan öz yeterlik algısı verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir [$p > .05$]. Bundan dolayı öz yeterlik algılarına yönelik verilerinin analizinde parametrik testlerin (t-testi ve ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemek için “Pearson Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi. Nitel verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra her bir veri için önceden belirlenen kodlar doğrultusunda sınıflama yapılmış ve betimsel analiz sonuçları yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak tablo ve grafiklere dönüştürülerek sunulmuştur.

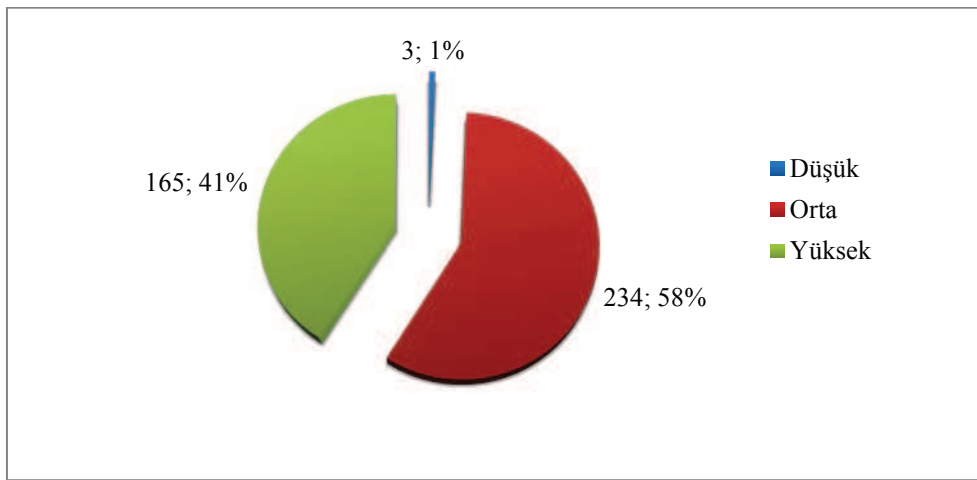
Nitel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı, nitel verilerin analizinde Microsoft Office Excel 2010 programı kullanılmıştır.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amaçları/alt amaçları, soruları doğrultusunda, elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerin sonuçları ayrıntılı olarak yer almaktadır.

4.1. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

4.1.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ne seviyededir?



Şekil 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri.

Araştırmada öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 51, en yüksek puan ise 255'tir. Alt ve üst sınır arasındaki puan aralığı düşük, orta ve yüksek puan olarak kategorize edildiğinde, 119 puanın altı düşük öz yeterlik algı düzeyini, 120-187 puan aralığı orta seviyedeki öz yeterlik algı düzeyini, 188 puan ve üzeri ise yüksek öz yeterlik algı seviyesini göstermektedir.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yukarıda belirtildiği şekilde kategorize edildiğinde 3 (%1) öğretmenin düşük öz yeterliğe, 234 (%58) öğretmenin orta düzeyde öz yeterliğe ve 165 (%41) öğretmenin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

4.1.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklerde t-Testi)

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	135	180.59	22.41	400	-.192	.848
Erkek	267	181.10	25.10			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir [$t_{(400)}=-.192$; $p > .05$]. Öz yeterlik algılarının en önemli kaynağı kişinin kendi tecrübeleridir. Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenler cinsiyetlerine bakılmaksızın aynı koşullar altında eğitim vermeye çalışmaktadır. Yani karşılaştıkları sorunlar da, ulaşabildikleri imkânlar da hemen hemen aynıdır. Dolayısıyla her iki grup da aynı düzeyde başarı ya da başarısızlığı yaşamaktadır. Buradan hareketle benzer tecrübelere sahip olan öğretmenlerin mesleğe yönelik öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmaması normal kabul edilebilir.

4.1.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mezun oldukları bölümden memnun olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olduğu Bölümden Memnun Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Memnuniyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Memnun	372	182.22	24.60	400	3.743	.000*
Memnun değil	30	164.87	22.10			

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonucunda mezun olduğu bölümden memnun olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyinin ($\bar{x}=182.22$) memnun olmayanlardan ($\bar{x}=164.87$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir [$t_{(400)}=3.743$; $p < .05$]. Bu sonuçlar mezun olunan bölümle ilişkili memnuniyetin mesleğiyle ilgili algılamalarına tesir ettiği şeklinde yorumlanabilir. İnsanın tabiatı gereği mezun olduğu bölümden memnun olmayanların, bu bölüme uygun mesleği severek ve istekle icra etmeleri de beklenemez. Nitekim ortaya çıkan sonuç da bunu doğrulamaktadır. Toplanan verilere bakıldığında mezun olduğu bölümden memnun olmayan öğretmenlerin önemli bir kısmının yine Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alanlarından mezun olduğu görülmektedir. Diğer taraftan genel grup içinde en yüksek öz yeterlik algı ortalaması da yine bu bölümlerden mezun olan öğretmenlere aittir. Bu iki sonuç bir arada değerlendirildiğinde mezun olunan bölüm yabancılar Türkçe öğretimi konusundaki öz yeterlik algıları üzerinde tesirli olmakla beraber, bu bölümleri sevmek de önemli bir etkidir. Sonuç olarak eğer bir öğretmen Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ile ilişkili bir bölümden mezun olsa bile eğer bu alanı ve mezun olduğu bölümü sevmiyor ise bu durum onun mesleğini severek ve istekle yapmasına mani olmakta, bu da mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını düşürmektedir.

4.1.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancı dil bilip bilmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yabancı Dil Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Yabancı Dil	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Biliyor	331	181.81	24.26	400	1.546	.123
Bilmiyor	71	176.80	27.09			

Yapılan analize göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yabancı dil bilme değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(400)}=1.546$; $p > .05$]. Öğretmenlerin yabancı bir dili biliyor olması, onların da bir yabancı dil öğretim sürecinden geçtiklerini göstermektedir. Bu durumda kendisi de yabancı dil öğrenmiş biri olarak tecrübelerinden hareketle daha etkili bir eğitim vermesi umulabilir. Ancak gerek öğrenmedeki ciddi bireysel farklılıklar gerek zamana bağlı ihtiyaç, öğretim teknikleri ve eğitim teknolojilerindeki değişimler eski dönemlerde edinilmiş tecrübelerin etkisini azaltmış olabilir. Dolayısıyla bu durum dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç doğal kabul edilebilir.

4.1.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları daha önce başka ülkelerde çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Daha Önce Başka Ülkelerde Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Başka Ülkelerde	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çalışmış	116	185.93	24.13	400	2.592	.010*
Çalışmamış	286	178.90	24.85			

* $p \leq .05$

Yapılan analize göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri daha önce başka ülkelerde çalışma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermektedir [$t_{(400)} = 2.592$; $p < .05$]. Analiz sonuçlarına göre daha önce farklı ülkelerde görev yapmış olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=185.93$) yapmamış olanlardan ($\bar{x}=178.90$) daha yüksektir. Yurt dışı deneyimleri sayesinde önyargılardan arınmış bir öğretmenin çok kültürlü ortamlara büyük bir katkı sağlayacağı muhakkaktır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin daha önce başka ülkelerde çalışmış olmalarının, öz yeterlik algıları üzerinde olumlu role sahip olduğu söylenebilir.

4.1.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yurt Dışına Çıkmadan Önce Öğretmenlik Deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklerde t-Testi)

Deneyimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	124	186.45	25.30	400	3.009	.003*
Yok	278	178.46	24.25			

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonucunda yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin öz yeterlik algı puanlarının ($\bar{x}=186.45$) olmayanlara ($\bar{x}=178.46$) nazaran istatistiksel olarak anlamlı kabul edilecek şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. [$t_{400}= 3.009$; $p < .05$]. Öğretmenler; genel bilgi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile edindikleri bilgi, beceri, tutum ve değerleri, öğretmenlik deneyimleri ile pratiğe dönüştürme imkânı bulmaktadırlar. Buna göre, öğretmenlerin yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimlerinin olmasının, öz yeterlik algıları üzerinde olumlu role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim/seminer alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ ile İlgili Eğitim/Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

YTÖ İle İlgili						
Eğitim/Seminer	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Almış	340	182.29	24.64	400	2.591	.010*
Almamış	62	173.47	24.72			

* $p \leq .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin YTÖ ile ilgili eğitim/seminer alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; Tablo 8'de görüldüğü üzere eğitim/seminer alan öğretmenlerin ($\bar{x}=182.29$) almayan öğretmenlerden ($\bar{x}=173.47$) daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{400}=2.591$; $p < .05$]. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında eğitimcilerin donanımlarının artırılmasına yönelik alınan eğitim veya seminerin bireylere sağlayacağı katkı tartışılmaz öneme sahiptir. Buna göre, öğretmenlerin YTÖ ile ilgili eğitim/seminer almalarının, öz yeterlik algıları üzerinde olumlu tesir ettiği söylenebilir.

4.1.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili sertifika alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ İle İlgili Sertifika Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

YTÖ İle İlgili						
Sertifika	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Almış	205	183.56	25.89	400	2.176	.030
Almamış	197	178.19	23.42			

Yapılan analiz sonucunda YTÖ ile ilgili sertifika alan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin (\bar{x} =183.56) almayan öğretmenlerinkinden (\bar{x} =178.19) istatistiksel olarak anlamlı sayılacak kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir [$t_{(400)}= 2.176$; $p < .05$]. YTÖ sertifika programlarının amacı, bu alanda deneyimli öğreticiler kazandırmaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin YTÖ ile ilgili sertifika almalarının öz yeterlik algıları üzerinde yüksek düzeyde role sahip olması normal kabul edilebilir.

4.1.9. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yurt dışında çalışma isteğine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yurt Dışında Çalışma İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Yurt Dışında						
Çalışma İsteği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İstiyor	382	180.98	24.71	400	.190	.850
İstemiyor	20	179.90	27.64			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yurt dışında çalışma isteği değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t_{(400)} = .190$; $p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin tamamına yakınının yurt dışında çalışmak istediği ancak bu durumun öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir tesirinin olmadığı görülmektedir.

4.1.10. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları lisans eğitimlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Lisansta YTÖ Dersi Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Lisansta YTÖ						
Dersi Alma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Almış	93	182.71	26.32	400	.789	.430
Almamış	309	180.39	24.37			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin lisansta YTÖ dersi alıp almamalarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir [$t_{(400)}=.789$; $p > .05$]. Buradan hareketle, lisans programlarında YTÖ ile ilgili verilen eğitimin içeriğinin ihtiyacı karşılayacak nitelikte olmadığı veya öğretmen adaylarının bu dersin önemini kavrayamadığı düşünülebilir. Aslında öğretmenlerin lisans eğitimlerinde YTÖ dersi almalarının öz yeterlik algılarına olumlu etki etmesi beklenir. Burada beklentilerin aksine bir sonuç çıktığı söylenebilir.

4.1.11. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yayını olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ İle İlgili Yayını Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

YTÖ İle İlgili						
Yayını	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	87	183.18	25.53	400	.958	.339
Yok	315	180.30	24.63			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri YTÖ ile ilgili yayını olup olmama değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$t_{(400)} = .958$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin YTÖ ile ilgili yayınlarının olmasının, öz yeterlik algı düzeylerine tesir etmediği görülmektedir. Bu durum anormal kabul edilebilir. Çünkü öğretmenin alanla ilgili çalışmalarının olmasının ona olumlu katkılar sağlaması beklenir.

4.1.12. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mesleği ile ilgili süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mesleğiyle İlgili Süreli Yayın Takip Edip Etmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklemelerde t-Testi)

Süreli Yayın						
Takip Etme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ediyor	138	185.62	27.03	400	2.760	.006*
Etmiyor	264	178.48	23.27			

* $p \leq .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin meslekleriyle ilgili süreli yayın takip edip etmemelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; yapılan analiz sonucunda meslekleriyle ilgili süreli yayın takip eden öğretmenlerin ($\bar{x}=185.62$) herhangi bir süreli yayını takip etmeyen öğretmenlere ($\bar{x}=178.48$) nazaran daha yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir [$t_{400}=2.760$; $p < .05$]. Belli periyotlarla yayımlanan dergi gibi yazılı materyaller, araştırmacılar ve eğitimciler için vazgeçilmez kaynaklardır. Çünkü bunlar genellikle en yeni ve en ayrıntılı bilgileri içerirler. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili süreli yayın takip etmelerinin öz yeterlik algılarına olumlu yönde tesir ettiği görülmektedir.

4.1.13. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ayrı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı açılmasını gerekli görüp görmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Ayrı Bir YTÖ Programı Açılmasını Gerekli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklerde t-Testi)

Ayrı YTÖ Lisans						
Programı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Açılmalı	377	181.04	24.73	400	.351	.726
Açılmamalı	25	179.20	26.69			

Yapılan analize göre müstakil bir YTÖ lisans programının gerekli olduğunu düşünen öğretmenler ile gerekli olmadığı görüşünde olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t_{400} = .351$; $p > .05$]. Ülkemizde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmaması, bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda lisansüstü programın yer alması, yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlıkça görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının ihtiyacı karşılamaması, bu konuda hizmet veren kurumlar arasında işbirliğinin sağlanamaması, ayrı bir YTÖ lisans programının açılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının da böyle düşünmesine rağmen bu görüşlerinin öz yeterlik algılarını etkilemediği görülmektedir.

4.1.14. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanıp kullanmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Türkçe Derslerinde Yerel/Yabancı Dil Kullanıp Kullanmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (İlişkisiz Örneklerde t-Testi)

Yerel/Yabancı Dil Kullanma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kullanıyor	256	179.52	25.24	400	-2.007	.045
Kullanmıyor	127	184.87	23.13			

Yapılan analiz sonucunda derslerinde öğrencilerin ana dilini ya da herhangi bir yabancı dili kullanan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=179.52$) ile kullanmayanların ($\bar{x}=184.87$) algı düzeyleri arasında, dersinde yabancı dile ya da öğrencilerin ana diline yer vermeyen öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t_{(400)} = -2.007$; $p < .05$]. Öğretmenlerin çoğunun Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanmadığı görülmektedir. Ancak yerel/yabancı dil kullanmayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, kullananlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Çıkan sonuç, öğretmenlerin Türkçe dersinde ana dilini kullanmalarının öz yeterlikleri üzerinde olumlu etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin derslerinde yerel/yabancı bir dili kullanmadan Türkçe öğretebilmesi onların Türkçe öğretimi ile ilgili yöntem ve tekniklere hakim olmalarını gerektirir. Bu gereklilik öz yeterlik üzerinde olumlu role sahiptir. Çünkü Türkçe öğretimi esnasında bir başka dile ihtiyaç hissetmeden öğretim yapılabilmesi bilgi ve donanım gerektirir. Bu açıklamalar ışığında sonuç doğal kabul edilebilir.

4.1.15. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1220.336	4	305.084	.493	.741
Grup içi	245876.572	397	619.336		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4,397)} = .493$; $p > .05$]. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, yaş gruplarına göre hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaşlarının mesleğe yönelik öz yeterlik algıları üzerinde bir rolünün olmadığı söylenebilir.

4.1.16. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8284.068	6	1380.678	2.284	.035
Grup içi	238812.840	395	604.589		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(6-395)}= 2.284$; $p < .05$].

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonrasında fen lisesi mezunları ($\bar{x}= 220.66$) ile Anadolu öğretmen lisesi ($\bar{x}= 174.00$) ve endüstri meslek lisesi mezunları ($\bar{x}= 170.79$) arasında fen lisesi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buradan hareketle, fen lisesi mezunu olan öğretmenlerin, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilere öğretmenlik ruhunu aşlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek, mesleğin gerektirdiği davranışları kazandırmak amacıyla kurulan Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip olması beklenirken, fen liseleri lehine çıkan bu sonuç, fen liselerinin öğretmen yetiştirme konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4.1.17. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mezun oldukları fakülte/programa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Program Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9784.915	3	3261.638	5.470	.001*
Grup içi	237311.993	398	596.261		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan fakülte/programa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3,398)} = 5.470$; $p < .05$].

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda lisansüstü eğitim mezunları ($\bar{x} = 190.76$) ile eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olduklarını belirtenler ($\bar{x} = 166.17$) arasında lisansüstü eğitim almış olanların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yine fen edebiyat fakültesi mezunları ($\bar{x} = 183.47$) ile eğitim fakültelerinden mezun olanlar ($\bar{x} = 166.17$) arasında fen edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim alanların, almayanlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, diğer bölümlerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinden mezun olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olması beklenirken fen edebiyat fakültesinden mezun olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olması, amacı nitelikli öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmedeğini düşündürmektedir.

4.1.18. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 19

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	13074.356	6	2179.059	3.678	.001*
Grup içi	234022.552	395	592.462		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Yapılan analize göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(6-395)} = 3.678$; $p < .05$].

Hangi alt gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ($\bar{x} = 185.43$) ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ($\bar{x} = 185.44$) mezunlarının öz yeterlik algı düzeylerinin Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin algı düzeyinden ($\bar{x} = 169.10$) istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu, beklenmeyen bir sonuçtur. Özellikle Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olanların daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olması beklenirken Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim eğitim fakültelerinin amacı nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Bu durumda, Türkçe Öğretmenliği bölümünde verilen eğitimin öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirici düzeyde olmadığı söylenebilir.

4.1.19. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları mezun oldukları bölümü tercih sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 20

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olunan Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4812.698	2	2406.349	3.963	.020*
Grup içi	242284.210	399	607.229		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan bölümü tercih sırası değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(2-399)} = 3.963$; $p < .05$].

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonrasında ilk üç tercihinden birine yerleşen öğretmenler ($\bar{x} = 184.41$) ile on bir ve daha sonraki tercihlerinden birine yerleşen öğretmenler ($\bar{x} = 176.05$) arasında, ilk üç tercihinden birine yerleşen öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin mezun oldukları bölümü ilk sıralarda tercih etmeleri, bu bölüme ilgi duydukları, bu alanda eğitim almak istedikleri ve sonrasında da yine bu bölümle alakalı mesleki yönelimlerde bulunacaklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları bölümü tercih sıralarının öz yeterlik algıları üzerinde olumlu rolünün olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.20. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları baba mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 21

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1853.686	7	264.812	.425	.886
Grup içi	245243.222	394	622.445		
Toplam	247096.908	401			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(7-394)} = .425$; $p > .05$]. Buna göre baba mesleğinin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.21. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1778.526	5	355.705	.574	.720
Grup içi	245318.382	396	619.491		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(5-396)} = .574$; $p > .05$]. Buradan hareketle baba eğitim düzeyinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına tesir etmediği görülmektedir.

4.1.22. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları anne mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7083.582	6	1180.597	1.943	.073
Grup içi	240013.326	395	607.629		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin anne mesleği değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(6-395)} = 1.943$; $p > .05$]. Bu sonuca göre anne mesleğinin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.1.23. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2476.506	4	619.126	1.005	.405
Grup içi	244620.402	397	616.172		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analize göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin anne eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(4-397)} = 1.005$; $p > .05$]. Bunun sonucunda, anne eğitim düzeyinin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.1.24. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9177.071	5	1835.414	3.055	.010*
Grup içi	237919.837	396	600.808		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Yapılan analizden anlaşıldığı üzere, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin çalışılan kurum değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(5-396)} = 3.055$; $p < .05$].

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonrasında lisede öğretmenlik yapanların öz yeterlik inançlarının ($\bar{x} = 183.64$) ilkokul, ortaokul, üniversite ve dil kurslarında öğretmenlik yapanlarınkinden (158.66) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, lisede öğretmenlik yapanların öz yeterlik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarla ilgili derinlemesine başka araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4.1.25. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları haftalık ders yüklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2687.692	3	895.897	1.459	.225
Grup içi	244409.216	398	614.094		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin haftalık ders yükü değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(3-398)} = 1.459$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin, öz yeterlik algıları üzerinde bir tesire sahip olmadığı görülmektedir.

4.1.26. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları bilgisayar kullanma düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14664.096	3	4888.032	8.370	.000*
Grup içi	232432.812	398	584.002		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin bilgisayar kullanma seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3-398)} = 8.370$; $p < .05$].

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda çok ileri düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler ($\bar{x} = 200.50$) ile zayıf ($\bar{x} = 161.50$) ve orta düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler ($\bar{x} = 178.86$) arasında, çok ileri düzeyde bilgisayar kullanabilenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Benzer şekilde ileri düzeyde bilgisayar kullanan öğretmenler ($\bar{x} = 186.56$) ile zayıf ($\bar{x} = 161.50$) ve orta düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler ($\bar{x} = 178.86$) arasında, ileri düzeyde bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Son olarak zayıf ($\bar{x} = 161.50$) ve orta düzeyde ($\bar{x} = 178.86$) bilgisayar kullanan öğretmenler arasında, orta düzeyde bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, teknolojinin hızla ilerlediği ve bilgisayarların işlevinin her geçen gün daha da arttığı günümüzde, öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeylerinin yüksek olmasının, öz yeterlik algılarını olumlu yönde tesir etmesi doğal bir sonuçtur.

4.1.27. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik alguları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 28

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1390.501	3	463.500	.751	.522
Grup içi	245706.407	398	617.353		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-398)} = .751$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yargılarının, bu meslekte çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı yani, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öz yeterlik alguları üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı sonucuna varılabilir.

4.1.28. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 29

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının YTÖ'de Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1717.445	3	572.482	.929	.427
Grup içi	245379.463	398	616.531		
Toplam	247096.908	401			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki mesleki kıdemlerine bağlı olarak da istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-398)} = .929$; $p > .05$]. Buradan hareketle, Türkçenin yabancılara öğretiminin çeşitli nedenlerle son yıllarda gündeme gelmesi, Türkiye'de bu alanda açılmış bir lisans programının bulunmaması gibi nedenlerle öğretmenlerin YTÖ alanındaki kıdemlerinin, öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir tesire sahip olmaması normal kabul edilebilir.

4.1.29. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ders verdikleri seviyeye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 30

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Ders Verilen Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8184.041	5	1636.808	2.713	.020*
Grup içi	238912.867	396	603.315		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Yapılan analize göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ders verilen düzeye bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-396)} = 2.713$; $p < .05$].

Hangi alt gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda bütün seviyelerde ders veren öğretmenler ($\bar{x} = 186.19$) ile sadece temel seviyede ders veren öğretmenler ($\bar{x} = 175.22$) arasında bütün seviyelerde ders veren öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri'nde belirlenen temel seviyenin, YTÖ'deki ilk ve en zor basamak olması nedeniyle bu aşamada öğrencilerin sınırlı bir Türkçelerinin olduğu düşünüldüğünde, bu seviyede ders veren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının bütün seviyelerde ders veren öğretmenlere göre daha düşük olması doğal karşılanabilir.

4.1.30. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları kültürel farklılıkların etkili olup olmadığını düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 31

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Kültürel Farklılıkların Etkili Olup Olmadığını Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	635.979	2	317.990	.515	.598
Grup içi	246460.929	399	617.697		
Toplam	247096.908	401			

Araştırmaya katılan öğretmenlere çalıştıkları ülkedeki kültürel farklılıkların Türkçe öğretimini etkileyip etkilemediği hakkındaki görüşleri sorulmuş ve bu görüşler doğrultusunda öz yeterlik algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(2-399)} = .515$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin çalıştıkları ülkelerdeki kültürel farklılıkların Türkçe öğretimlerini etkileyip etkilemedikleri hakkındaki görüşlerinin, öz yeterlik algıları üzerinde bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.1.31. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 32

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Türkçe Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4014.697	2	2007.348	3.295	.038*
Grup içi	243082.211	399	609.229		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlere Türkçe derslerine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmadıkları sorulmuş, bu konudaki görüşlerine göre öz yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öz yeterlik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir [$F_{(2-399)} = 3.295$; $p < .05$].

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonrasında, Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ($\bar{x} = 185.54$) yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyinden ($\bar{x} = 177.97$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersine ayrılan süreyi yeterli bulmalarının, hedeflenen kazanımlara ulaşabilme olasılığını arttırması ve dersi anlatmaya karşı motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi göz önüne alındığında ortaya çıkan bu sonuç, doğal kabul edilebilir.

4.1.32. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 33

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Diğer Öğretmenlerle Bilgi ve Deneyimlerini Paylaşma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10353.490	2	5176.745	8.725	.000
Grup içi	236743.418	399	593.342		
Toplam	247096.908	401			

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(2-399)}=8.725$; $p > .05$].

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonrasında bilgi ve deneyimlerini paylaştığını belirten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ($\bar{x}=183.48$) bilgi ve deneyimlerini kısmen paylaştığını belirten öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{x}=172.13$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde hâlâ YTÖ alanında lisans programı açılmamış olması nedeniyle YTÖ öğretmenler kendi kendilerini eğitmek veya kıdemli meslektaşlarının tecrübelerinden istifade etmek durumunda kalmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun da bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaştığı görülmektedir. Bu nedenle bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenler ile paylaşan öğretmenler ile paylaşmayan öğretmenler arasında, paylaşanlar lehine farklılık çıkması normal kabul edilebilir. Çünkü bilgi ve tecrübeyi paylaşabilmek özgüven ve cesaret ister. Bu kavramlar da öz yeterlikle doğrudan ilişkilidir.

4.1.33. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olduğunu düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 34

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumlu Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1973.005	2	986.503	1.606	.202
Grup içi	245123.903	399	614.346		
Toplam	247096.908	401			

Araştırma kapsamında öğretmenlere öğrencinin ana dilini bilmenin olumlu etkisi olup olmadığı sorulmuş ve verilen cevaplardan hareketle bu konudaki görüşlerine bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin konuyla ilgili görüşlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-399)} = 1.606$; $p > .05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olduğunu düşünme durumlarının, öz yeterlik algılarına tesir etmediği görülmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin dil öğretimi yaparken Türkçe dışında başka bir dile çok ihtiyaç duymadıklarını akla getirmekte, modern dil öğretiminde öğretmenin öğrettiği dil dışında mümkün olduğunca başka bir dili kullanmaması ilkesiyle de örtüşmektedir.

4.1.34. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olduğunu düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 35

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrencinin Ana dilini Bilmenin Olumsuz Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6899.787	2	3449.893	5.731	.004*
Grup içi	240197.121	399	601.998		
Toplam	247096.908	401			

* $p \leq .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin ana dilini bilmenin derslerini olumsuz etkileyip etkilemediği sorulmuş ve öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine bağlı olarak öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(2-399)} = 5.731$; $p < .05$].

Anlamli farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucunda öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisi olduğunu düşünenler ($\bar{x} = 174.51$) ile böyle bir etkinin olmadığını düşünenler ($\bar{x} = 185.35$) arasında, olumsuz etkinin olmadığını düşünenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde kısmen olumsuz etkisinin olduğunu düşünenler ($\bar{x} = 178.06$) ile olumsuz etkisinin olmadığını düşünenler arasında, yine olumsuz etkisinin olmadığını düşünenler ($\bar{x} = 185.35$) lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerden, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olmadığını düşünenlerin olduğunu düşünenlere göre, öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile tablo 34'teki sonuçlar örtüşmektedir.

4.1.35. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 36

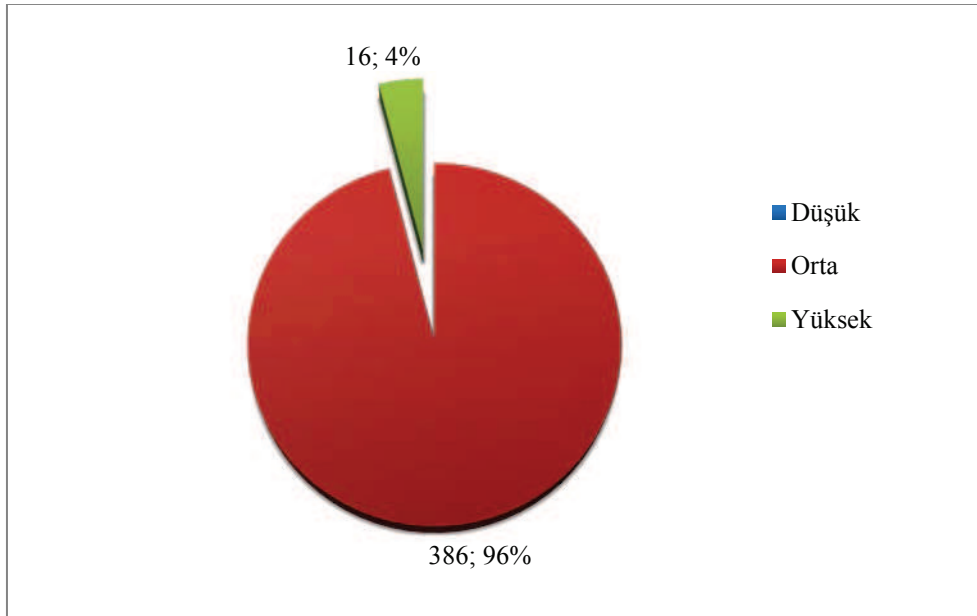
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü ANOVA Testi)

Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	826.861	2	413.431	.670	.512
Grup içi	246270.047	399	617.218		
Toplam	247096.908	401			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmama değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-399)} = .670$; $p > .05$]. Öğretmenlerin, son yıllarda önemi artan bir alan olan yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri genel olarak yetersiz buldukları ancak bunun öz yeterlikleri üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin bilgi ve donanım yönünden kendilerini yeterli görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?



Şekil 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri.

Araştırmada tutumları ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175'tir. Alt ve üst sınır arasındaki puan aralığı düşük, orta ve yüksek puan olarak kategorize edildiğinde, 82 puanın altı düşük tutum düzeyini, 83-128 puan aralığı orta seviyedeki tutum düzeyini, 129 puan ve üzeri ise yüksek tutum seviyesini göstermektedir.

Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri yukarıda belirtildiği şekilde kategorize edildiğinde 386 (%96) öğretmenin orta düzeyde olumlu tutuma ve 16 (%4) öğretmenin yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri düşük düzeyde tutuma sahip değildir. Buradan hareketle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

4.2.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 37

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Cinsiyet	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Kadın	135	197.35	26642.00	17462.000	.610
Erkek	267	203.60	54361.00		

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$U= 17462.000$; $p > .05$]. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin hemen hemen eşit düzeyde öğretmenlik mesleğini gönüllü olarak istedikleri, yani cinsiyetin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir tesirinin olmadığı sonucuna varılabilir.

4.2.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları bölümden memnun olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 38

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Mezun Olduğu Bölümden Memnun Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Memnuniyet	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Memnun	372	199.64	74265.50	4887.500	.257
Memnun değil	30	224.58	6737.50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin mezun oldukları bölümden memnun olup olmamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$U= 4887.500$; $p > .05$]. Bu sonuç, öğretmenlerin mezun oldukları bölümden memnun olmasalar da daha sonra öğretmenliği sevdiklerini akla getirebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları bölümden memnun olup olmamalarının, mesleklerine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir rolünün olmaması normal karşılanabilir.

4.2.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancı dil bilip bilmeme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 39

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yabancı Dil Bilip Bilmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Yabancı Dil	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Biliyor	331	202.46	67014.50	11432.500	.720
Bilmiyor	71	197.02	13988.50		

Yapılan analize göre çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yabancı dil bilip bilmemelerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U= 11432.500$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil bildiği ancak bu durumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına tesir etmediği söylenebilir.

4.2.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha önce başka ülkelerde çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 40

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Daha Önce Başka Ülkelerde Çalışıp Çalışmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Başka Ülkelerde	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Çalışmış	116	197.30	22887.00	16101.000	.462
Çalışmamış	286	203.20	58116.00		

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının buldukları ülkeden önce başka bir ülkede görev yapıp yapmamalarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [U= 16101.000; p > .05]. Bu sonuca göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının daha önce başka ülkelerde çalışmamış olmasına rağmen çalışmış olanlarla hemen hemen aynı tutum puanına sahip olduğu görülmektedir.

4.2.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimlerinin olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 41

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yurt Dışına Çıkmadan Önce Öğretmenlik Deneyimi Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Deneyimi	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Var	124	199.35	24720.00	16970.000	.804
Yok	278	202.46	56283.00		

Yapılan analize göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yurt dışına çıkmadan öğretmenlik deneyimine sahip olup olmama değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$U= 16970.000$; $p > .05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimlerinin olmadığı ancak bu durumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim /seminer alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 42

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Eğitim/Seminer Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

YTÖ İle İlgili		Sıra			
Eğitim/Seminer	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Almış	340	204.40	69495.50	9554.500	.241
Almamış	62	185.60	11507.50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin YTÖ ile ilgili eğitim veya seminer alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U= 9554.500$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin tamamına yakınının YTÖ alanında eğitim/seminer aldığı ancak bunun mesleğe yönelik tutumlarına tesir etmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili sertifika alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 43

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Sertifika Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

YTÖ İle İlgili	Sıra				
	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Almış	205	204.79	41981.50	19518.500	.562
Almamış	197	198.08	39021.50		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının YTÖ ile ilgili sertifika alıp almamalarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$U= 19518.500$; $p > .05$]. Buradan hareketle, öğretmenlerin yarısından fazlasının YTÖ ile ilgili bir sertifikalarının olduğu ancak bu durumun mesleğe yönelik tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.9. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yurt dışında çalışma isteklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 44

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Yurt Dışında Çalışma İsteği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Yurt Dışında		Sıra			
Çalışma İsteği	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İstiyor	382	201.04	76797.50	3644.500	.729
İstemiyor	20	210.28	4205.50		

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yurt dışında çalışma isteği değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$U= 3644.500$; $p > .05$]. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının yurt dışında çalışma isteğine sahip oldukları ancak bu isteklerinin mesleğe yönelik tutumları üzerinde bir tesire sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.10. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları lisans eğitimlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 45

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Lisansta YTÖ Dersi Alıp Almama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Lisansta YTÖ		Sıra			
Dersi Alma	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Almış	93	214.58	19955.50	13152.500	.215
Almamış	309	197.56	61047.50		

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının lisansta YTÖ dersi alıp almamalarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$U= 13152.500$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimlerinde YTÖ dersi almadıklarını fakat bunun mesleğe yönelik tutumlarına olumlu ya da olumsuz yönde bir rolünün olmadığını söylemek mümkündür.

4.2.11. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yayını olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 46

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının YTÖ ile İlgili Yayını Olup Olmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

YTÖ ile İlgili		Sıra			
Yayını	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	87	193.10	16799.50	12971.500	.445
Yok	315	203.82	64203.50		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin YTÖ ile ilgili yayınlarının olup olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U= 12971.500$; $p > .05$]. Buradan hareketle, YTÖ ile ilgili yayını olan öğretmenlerin sayısının az olduğu ve bu durumun öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.12. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleği ile ilgili süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 47

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Mesleğiyle İlgili Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Süreli Yayın Takip Etme	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Sıra Toplamı		
Ediyor	138	193.24	26667.00	17076.000	.302
Etmiyor	264	205.82	54336.00		

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının meslekleriyle ilgili süreli yayın takip edip etmemelerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$U= 17076.000$; $p>0.05$]. Öğretmenlerin verimliliklerini artırabilmeleri için sürekli yenilenmeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda öğretmenler, eğitimde yeni yaklaşımları takip edebilmeli, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisi kazanmalıdırlar. Bunun için meslekleriyle ilgili süreli yayınları takip edebilmelidirler. Yapılan analize göre, meslekleriyle ilgili süreli yayın takip eden öğretmenlerin sayısının etmeyen öğretmenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin meslekleriyle ilgili herhangi bir süreli yayın takip edip etmemelerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına tesir etmediği söylenebilir.

4.2.13. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ayrı bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı açılmasını gerekli görüp görmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 48

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Ayrı Bir YTÖ Programı Açılmasını Gerekli Görüp Görmeme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Ayrı YTÖ Lisans		Sıra			
Programı	N	Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Açılmalı	377	201.38	75921.00	4668.000	.937
Açılmamalı	25	203.28	5082.00		

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının YTÖ lisans programı açılmasına yönelik görüşlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$U= 4668.000$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ayrı bir YTÖ lisans programı açılmasını gerekli gördüğü ancak bu görüşlerinin tutumlarına tesir etmediği sonucuna varılabilir.

4.2.14. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanıp kullanmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 49

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Türkçe Derslerinde Yerel/Yabancı Dil Kullanma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Mann Whitney Testi)

Yerel/Yabancı Dil	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kullanıyor	266	195.33	51957.50	16446.500	.136
Kullanmıyor	136	213.57	29045.50		

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının derslerinde yabancı/yerel dil kullanıp kullanmamalarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [U= 16446.500; p > .05]. Buradan hareketle, öğretmenlerin yarısından fazlasının derslerinde yerel/yabancı dil kullandıkları ancak bu durumun tutumlarına tesirinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.2.15. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 50

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Yaş	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
20-25	80	222,31	4	3.629	.459
26-30	181	195,06			
31-35	86	196,26			
36-40	40	195,24			
41 ve üzeri	15	215,03			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(4)} = 3.629$; $p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 26-30 yaş arasında olduğu ve yaşın, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.16. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 51

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Mezun Olunan Lise	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Genel Lise	258	207.69	6	7.577	.271
Anadolu Lisesi	51	203.99			
İmam Hatip Lisesi	38	180.13			
Ticaret Lisesi	7	186.43			
Endüstri Meslek Lisesi	14	191.82			
Anadolu Öğretmen Lisesi	31	168.87			
Fen Lisesi	3	314.83			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(6)} = 7.577$; $p > .05$]. Yapılan analize göre öğretmenlerin yarısından fazlasının Genel Lise mezunu olduğu görülmektedir. Ancak Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olması beklenirken çıkan bu sonucun şaşırtıcı olduğu söylenebilir. Buna göre, amacı öğrencilere öğretmenlik ruhu aşlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek ve mesleğin gerektirdiği davranışları kazandırmak olan Anadolu Öğretmen Liselerinin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmediğini söylemek mümkündür.

4.2.17. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları fakülte/programa göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 52

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Fakülte/Program Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Mezun Olunan Fakülte/Program	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Eğitim Fakültesi	183	193.61	3	3.107	.375
Fen-Edebiyat Fakültesi	166	213.25			
Lisansüstü Eğitim	29	185.52			
Diğer	24	199.71			

Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının mezun olunan fakülte/program değişkeninden hareketle istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(3)} = 3.107$; $p > .05$]. Bu araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçülen öğretmenler arasında, mezun oldukları fakülteye bağlı olarak bir farklılaşma ortaya çıkmaması beklenmeyen bir durumdur. Çünkü özellikle eğitim fakültesi mezunlarının eğitimleri sırasında olumlu tutumların oluşmasını sağlayacak düzeyde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, deneyim ve geribildirim almaları beklenmektedir. Ancak sonuçlar değerlendirildiğinde, sıra ortalamaları itibari ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu durum, ya bu öğretmenlerin fakülte yıllarında olumlu tutumların oluşmasını sağlayacak faktörlerle yeterince karşılaşmadığı ya da mesleğe başladıktan sonra tutumlarının farklı sebeplerle değişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.18. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 53

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Mezun Olunan Bölüm	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Türkçe Öğretmenliği	73	195.92	6	4.329	.632
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	77	201.53			
Türk Dili ve Edebiyatı	140	207.82			
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	23	232.00			
Sınıf Öğretmenliği	31	179.63			
İngilizce Öğretmenliği	9	223.22			
Diğer	49	187.26			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(6)} = 4.329$; $p > .05$]. Elde edilen bu sonuç aslında beklenmeyen bir sonuçtur. Daha önce ifade edildiği üzere öğretmenlik bölümlerinden mezun olanların daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olması beklenirken Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünden mezun olanların en üst sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durumda ya eğitim fakültelerindeki bölümlerde verilen eğitimin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu duygu ve düşünceler geliştiremediği ya da mesleğe başladıktan sonra kazanılan tecrübeler doğrultusunda tutumların değiştiği söylenebilir.

4.2.19. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mezun oldukları bölümü tercih sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 54

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Mezun Olunan Bölümü Tercih Sırası	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
İlk 3 tercih	176	200.88	2	.121	.941
4-10. tercihler	116	199.47			
11 ve üzerindeki tercihler	110	204.64			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının mezun olunan bölümü tercih sırası değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(2)} = .121$; $p > .05$]. Öğretmenlerin çoğunun mezun oldukları bölümün, ilk 3 tercihlerinden biri olduğu ancak bu durumun mesleğe yönelik tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı görülmektedir.

4.2.20. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları baba mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 55

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Baba Mesleği	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
İşçi	63	212.88	7	7.004	.429
Memur	35	220.07			
Öğretmen	13	261.31			
Serbest Meslek (Doktor, Avukat)	8	188.75			
Esnaf Ticaret	45	187.72			
Çiftçi	100	201.72			
Emekli	94	188.07			
Diğer	44	197.36			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(7)} = 7.004$; $p > .05$]. Yapılan analize göre, öğretmenlerin birçoğunun birbirlerine yakın ekonomik şartlardan geldiğini ancak bu durumun mesleğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir role sahip olmadığını söylemek mümkündür.

4.2.21. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 56

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Baba Eğitim	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Yok	49	208.38	5	12.644	.027
İlkokul	205	193.73			
Ortaokul	52	187.55			
Lise	45	252.48			
Üniversite/Yüksekokul	48	201.08			
Lisansüstü	3	104.17			

Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları babalarının mesleğine göre anlamlı farklılık göstermese de babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir [$X^2_{(5)} = 12.644$; $p < .05$]. Yapılan analize göre öğretmenler, öğrenim düzeyi düşük ailelerden gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin babalarının eğitim düzeylerinin, tutumlarına tesir ettiği söylenebilir. Bunun yanı sıra etkinin ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile alt gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İkili Karşılaştırması (Mann Whitney Testi)

Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yok	49	135.58	6643.50	4626.500	.391
İlkokul	205	125.57	25741.50		
Yok	49	53.70	2631.50	1141.500	.367
Ortaokul	52	48.45	2519.50		
Yok	49	42.22	2069.00	844.000	.050*
Lise	45	53.24	2396.00		
Yok	49	49.50	2425.50	1151.500	.859
Üniversite/Yüksekokul	48	48.49	2327.50		
Yok	49	27.37	1341.00	31.000	.094
Lisansüstü	3	12.33	37.00		
İlkokul	205	129.87	26623.00	5152.000	.710
Ortaokul	52	125.58	6530.00		
İlkokul	205	118.91	24377.50	3262.500	.002*
Lise	45	155.50	6997.50		
İlkokul	205	126.20	25871.00	4756.000	.719
Üniversite/Yüksekokul	48	130.42	6260.00		
İlkokul	205	105.18	21561.00	169.000	.180
Lisansüstü	3	58.33	175.00		
Ortaokul	52	41.84	2175.50	797.500	.007*
Lise	45	57.28	2577.50		
Ortaokul	52	49.14	2555.50	1177.500	.626
Üniversite/Yüksekokul	48	51.97	2494.50		
Ortaokul	52	28.54	1484.00	50.000	.298
Lisansüstü	3	18.67	56.00		
Lise	45	52.79	2375.50	819.500	.045*
Üniversite/Yüksekokul	48	41.57	1995.50		
Lise	45	25.67	1155.00	15.000	.025*
Lisansüstü	3	7.00	21.00		
Üniversite/Yüksekokul	48	26.64	1278.50	41.500	.221
Lisansüstü	3	15.83	47.50		

* $p \leq .05$

Yapılan analiz sonucunda babası lise mezunu olan öğretmenlerin tutum puanları babası ilkokul, ortaokul, üniversite/yüksekokul ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir [sırasıyla ($U=3262.500$; $p < .05$), ($U=797.500$; $p < .05$), ($U=819.500$; $p < .05$), ($U=15.000$; $p < .05$)]. Yani babası lise mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının, diğer kademelerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, lise kademesinden sonra herhangi bir sebeple eğitim hayatına devam edemeyen babaların çocukları için bu durumun mesleklerine ilişkin olumlu tutum beslemelerine neden olduğu düşünülebilir.

4.2.22. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları anne mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 58

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Anne Mesleği	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
İşçi	6	166.50	6	5.938	.430
Memur	3	72.00			
Öğretmen	10	178.05			
Esnaf Ticaret	6	233.50			
Çiftçi	20	204.30			
Emekli	13	229.69			
Diğer	344	202.14			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anne mesleği değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(6)} = 5.938$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin anne mesleğinin, tutumları üzerinde bir role sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.23. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 59

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Yok	128	215.22	4	4.210	.378
İlkokul	204	194.12			
Ortaokul	24	185.75			
Lise	34	215.04			
Üniversite/Yüksekokul	12	173.71			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(4)} = 4.210$; $p > .05$]. Buradan hareketle, öğretmenlerin genelinin annelerinin eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun tutumları üzerinde bir role sahip olmadığını söylemek mümkündür.

4.2.24. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 60

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Çalışılan Kurum	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
İlkokul	30	175.27	5	10.974	.052
Ortaokul	91	216.93			
Lise	241	205.33			
Üniversite	10	157.40			
Dil Kursu	21	140.31			
Diğer	9	222.00			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çalıştıkları kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(5)} = 10.974$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görev yaptıkları kurum türünün lise olduğu ancak bu durumun tutumları üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.2.25. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları haftalık ders yüklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 61

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Haftalık Ders Yüğü	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	p
14 saat ve daha az	89	205.10	3	1.887	.596
15-20 saat	124	210.62			
21-25 saat	115	196.90			
25 saat ve üzeri	74	189.04			

Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının haftalık ders yüğü değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)} = 1.887$; $p > .05$]. Buradan hareketle, öğretmenlerin yarısından fazlasının haftalık ders yüklerinin, 15-25 saat arasında olduğu ancak bu durumun, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde bir değişiklik oluşturmadığı görülmektedir.

4.2.26. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bilgisayar kullanma düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 62

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Bilgisayar Kullanma Düzeyi	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Zayıf	16	136.03	3	7.716	.052
Orta	260	204.49			
İleri	116	198.94			
Çok İleri	10	258.25			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilgisayar kullanma düzeyi değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(3)} = 7.716$; $p > .05$]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının orta ve ileri derecede bilgisayar kullandığı ancak bilgisayar kullanma düzeylerinin, mesleğe yönelik tutumlarına herhangi bir tesirinin olmadığı görülmektedir.

4.2.27. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 63

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Mesleki Kıdem	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
0-5 yıl	237	208.00	3	2.366	.500
6-10 yıl	106	187.75			
11-15 yıl	33	195.36			
16-20 yıl	26	206.06			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(3)} = 2.366$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin çoğunun mesleki kıdemlerinin 0-10 yıl arasında olduğu ancak bu durumun tutumları üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.2.28. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 64

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının YTÖ'de Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

YTÖ'de Kıdem	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
0-5 yıl	268	209.32	3	6.376	.095
6-10 yıl	95	175.64			
11-15 yıl	25	216.82			
16-20 yıl	14	199.86			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin YTÖ'deki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)} = 6.376$; $p > .05$]. Buradan hareketle, öğretmenlerin büyük bir kısmının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kıdemlerinin 0-5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Nitekim YTÖ yeni bir alan olduğundan bu sonuç normal karşılanabilir. Ancak bu durum öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir tesir oluşturmamıştır.

4.2.29. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ders verdikleri seviyeye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 65

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Ders Verilen Düzey Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Ders Verilen Düzey	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Temel	118	209.34	5	3.421	.635
Orta	32	214.50			
İleri	11	216.36			
Temel ve Orta	115	185.74			
Orta ve İleri	8	217.88			
Bütün Seviyeler	118	203.00			

Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ders verdikleri düzeye bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(5)} = 3.421$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin neredeyse bütün seviyelerde ders verdiklerini ancak bu durumun mesleklerine yönelik tutumlarını üzerinde bir role sahip olmadığını söylemek mümkündür.

4.2.30. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları kültürel farklılıkların Türkçe öğretimi üzerinde etkili olup olmadığını düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 66

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Kültürel Farklılıkların Türkçe Öğretimi Üzerinde Etkili Olup Olmadığını Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Kültürel Farklılıkların Etkililiği	N	Sıra		X^2	p
		Ortalamaları	sd		
Evet	189	200.51	2	1.700	.427
Hayır	63	218.25			
Kısmen	150	195.72			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kültürel farklılıkların yabancılara Türkçe öğretimine etkisi konusundaki düşüncelerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(2)} = 1.700$; $p > .05$]. Dil öğretiminin kültürler arası bir karşılaşma alanı olduğu düşüncesinden yola çıkılarak, öğretmenlerin çoğunun; kültürel farklılıkların, yabancılara Türkçe öğretiminde etkili olduğunu söylemeleri normal karşılanabilir. Ancak bu durumun mesleğe yönelik tutumlarına herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir.

4.2.31. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 67

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Türkçe Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Türkçe Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma	N	Sıra Ortalamaları	sd	X^2	p
Yeterli	118	211.51	2	1.401	.496
Yetersiz	170	199.58			
Kısmen	114	194.00			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının Türkçe derslerine ayrılan zamanı yeterli bulma değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(2)} = 1.401$; $p > .05$]. Buradan hareketle çalışmada yer alan öğretmenlerin, Türkçe dersine ayrılan zamanı yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. Ancak bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir role sahip değildir.

4.2.32. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 68

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Diğer Öğretmenlerle Bilgi ve Deneyimlerini Paylaşma Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Bilgi ve Deneyimlerini Paylaşma	Sıra				
	N	Ortalamaları	sd	X^2	p
Evet	317	207.96	2	4.708	.095
Hayır	6	188.08			
Kısmen	79	176.58			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşıp paylaşmamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(2)} = 4.708$; $p > .05$]. Yapılan analize göre, öğretmenlerin yarısından fazlasının bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaştığı ancak bu durumun mesleğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir role sahip olmadığı görülmektedir.

4.2.33. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olduğunu düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 69

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumlu Etkisinin Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Ana Dilini Bilmenin	Sıra				
Olumlu Etkisi	N	Ortalamaları	sd	X^2	p
Var	261	196.06	2	3.332	.189
Yok	25	238.98			
Kısmen	116	205.66			

Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının öğrencinin ana dilini bilmenin olumlu etkisi olduğunu düşünüp düşünmemeye bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(2)} = 3.332$; $p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisinin olduğunu düşündükleri ancak bunun mesleğe yönelik tutumları üzerinde herhangi bir role sahip olmadığı görülmektedir.

4.2.34. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olduğunu düşünme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 70

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Öğrencinin Ana Dilini Bilmenin Olumsuz Etkisi Olduğunu Düşünme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Ana Dilini Bilmenin	Sıra				
Olumsuz Etkisi	N	Ortalamaları	sd	X^2	p
Evet	47	213.59	2	.665	.717
Hayır	181	198.12			
Kısmen	174	201.76			

Yapılan analiz sonucunda yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrencinin ana dilini bilmenin Türkçe öğretimi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünüp düşünmemeye göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(2)} = .665$; $p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olmadığını düşündükleri ancak bunun mesleğe yönelik tutumlarına tesir etmediği görülmektedir.

4.2.35. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 71

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tutum Puanlarının Türkçe Öğretmek için Hazırlanmış Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi)

Materyali Yeterli	Sıra				
Bulma	N	Ortalamaları	sd	X^2	p
Yeterli	83	207.96	2	1.150	.563
Yetersiz	117	207.58			
Kısmen	202	195.33			

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmama değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$X^2_{(2)} = 1.150$; $p > .05$]. Buradan hareketle, öğretmenlerin büyük bir kısmının, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyalleri, ya kısmen ya da tamamen yetersiz buldukları görülmektedir. Ülkemizde YTÖ son yıllarda gündeme gelmeye başlamış, oldukça yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bugün var olan materyallerin yetersiz fakat ileride geliştirilebilecek olduğu düşünülebilir. Ancak bu durumun öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına tesir etmediğini söylemek mümkündür.

4.3. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.3.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 72

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenliğe Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

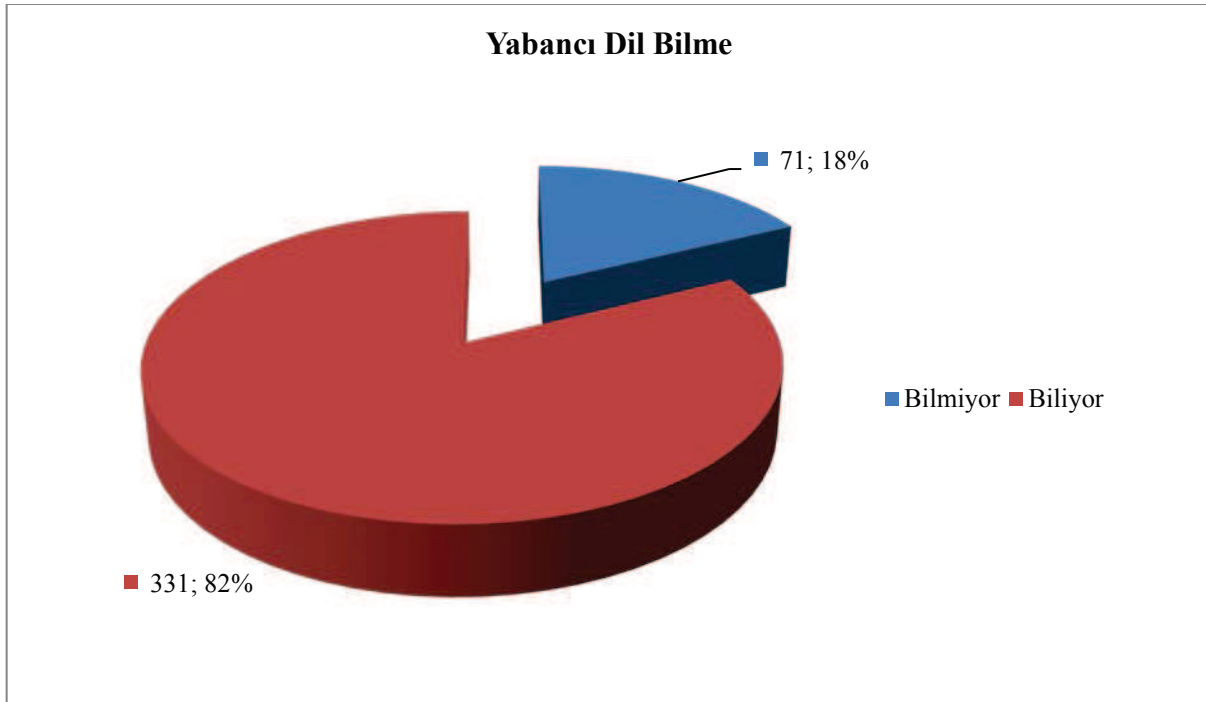
		Tutum	Öz Yeterlik
Tutum	Pearson Korelasyon	1	,147**
	p		,003**
	N	402	402
Öz Yeterlik	Pearson Korelasyon	,147**	1
	p	,003	
	N	402	402

** . 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki.

Yapılan analizde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir [$p < .01$]. Bir başka ifade ile, yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları artış gösterdikçe öz yeterlik algıları da yükselmektedir.

4.4. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin, Mesleki Bilgi ve Becerilerine Yönelik Düşünce ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

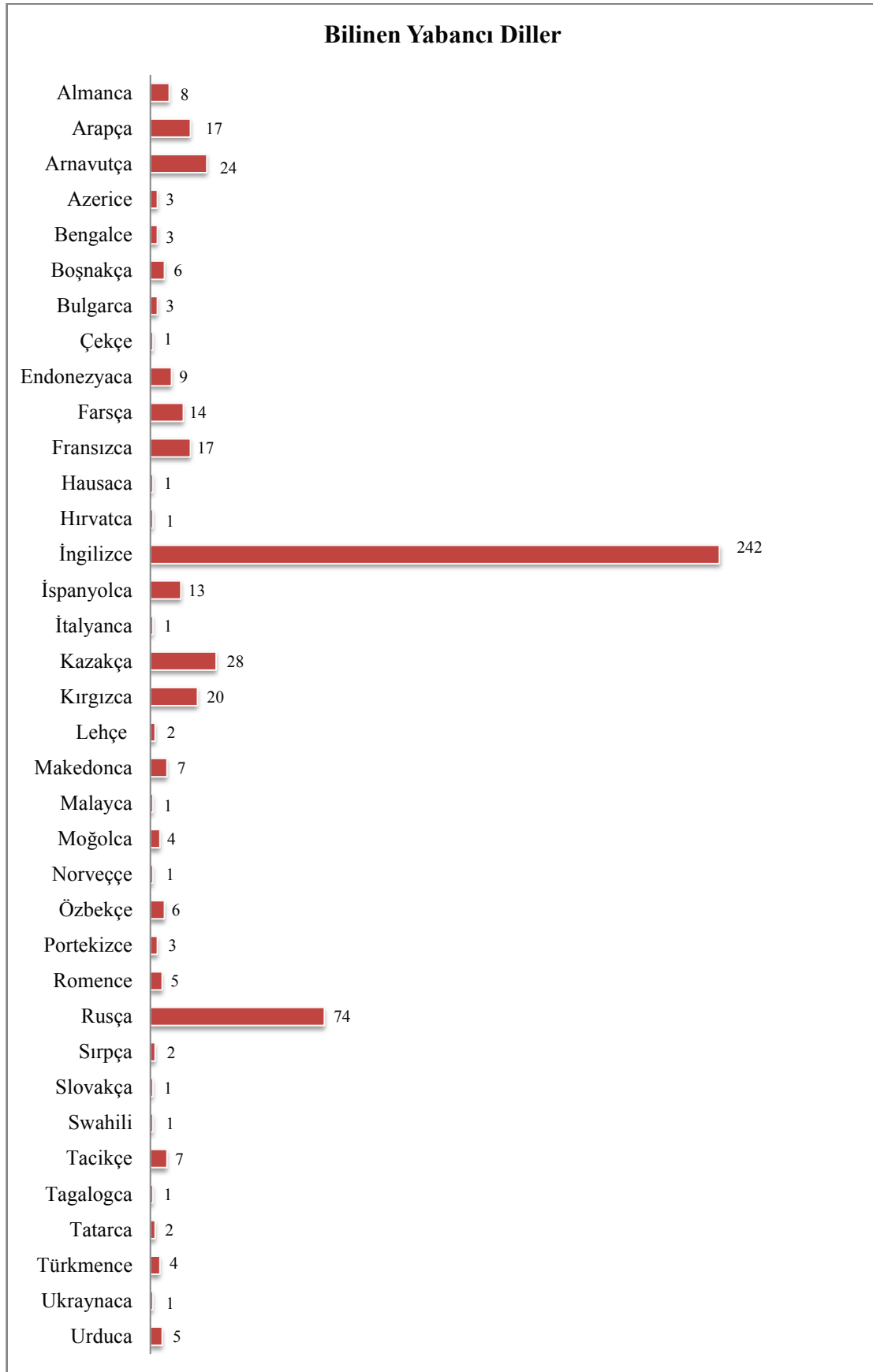
4.4.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, yabancı dil bilme oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil bilme oranları.

Yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin 331'i (%82) en az bir yabancı dil bildiğini belirtirken 71'i (%18) herhangi bir yabancı dil bilmediğini dile getirmiştir.

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin birden fazla dil bildiği, özellikle farklı dillerin konuşulduğu birden fazla ülkede görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları bu ülkelerde konuşulan dilleri öğrendikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında en çok bilinen dilin İngilizce (242) olduğu; ondan sonra ise sırasıyla Rusça (74), Kazakça (28), Arnavutça (24), Kırgızca (20), Arapça (17) ve Fransızcanın (17) en çok bilinen diller olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin bildikleri 36 dil ve bu dilleri kaç öğretmenin bildiği Şekil 10'da sunulmuştur.

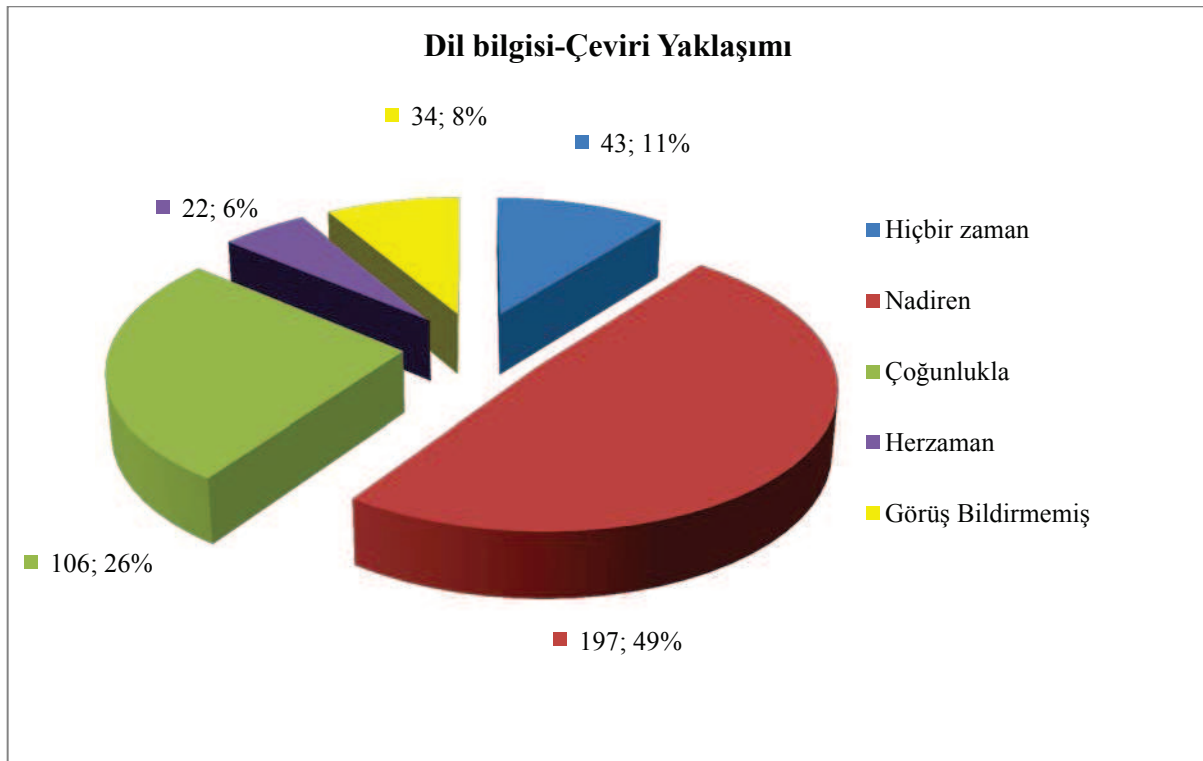


Şekil 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bildikleri yabancı diller.

Çalışmaya katılan 399 öğretmenin 80 farklı ülkede görev yaptığı, 3 öğretmenin ise çalışmakta olduğu ülke ile ilgili bilgi vermediği tespit edilmiştir. En çok öğretmenin ABD (39) çalışmakta olduğu; ayrıca Türkî Cumhuriyetlerde [Kazakistan (33), Kırgızistan (29), Azerbaycan (5)] ve Türkiye ile güçlü kültürel bağları bulunan yakın coğrafyadaki ülkelerde [Afganistan (24), Irak (23), Arnavutluk (16), Makedonya (15)] çok sayıda öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

4.4.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil öğretiminde uygulanan yaklaşımları kullanma oranları ile ilgili bulgular.

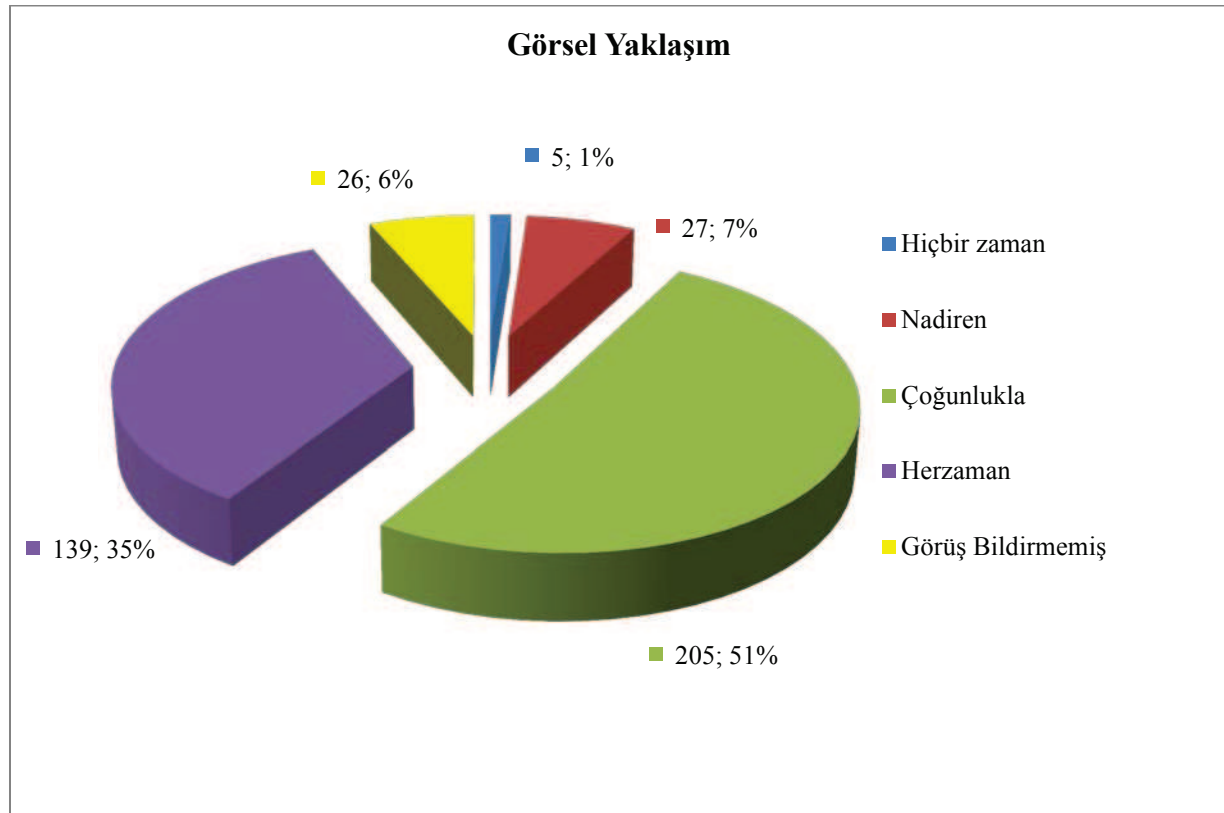
4.4.2.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil bilgisi çeviri yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi-çeviri yaklaşımı kullanma oranları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (197, %49) dil bilgisi-çeviri yöntemini nadiren kullandığını belirtirken dörtte biri (106, %26) çoğunlukla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Yöntemi hiç kullanmayanlar, her zaman kullananlar ve görüş belirtmeyenler grubun geriye kalan dörtte birlik bölümünü oluşturmuştur. Bu sonuca göre dil bilgisi-çeviri yaklaşımını çoğunluk kullanmamaktadır. Doğal olarak klasik bir yaklaşım olan bu yaklaşımın genel olarak az kullanılması beklenir. Bu beklentiyle doğru orantılıdır.

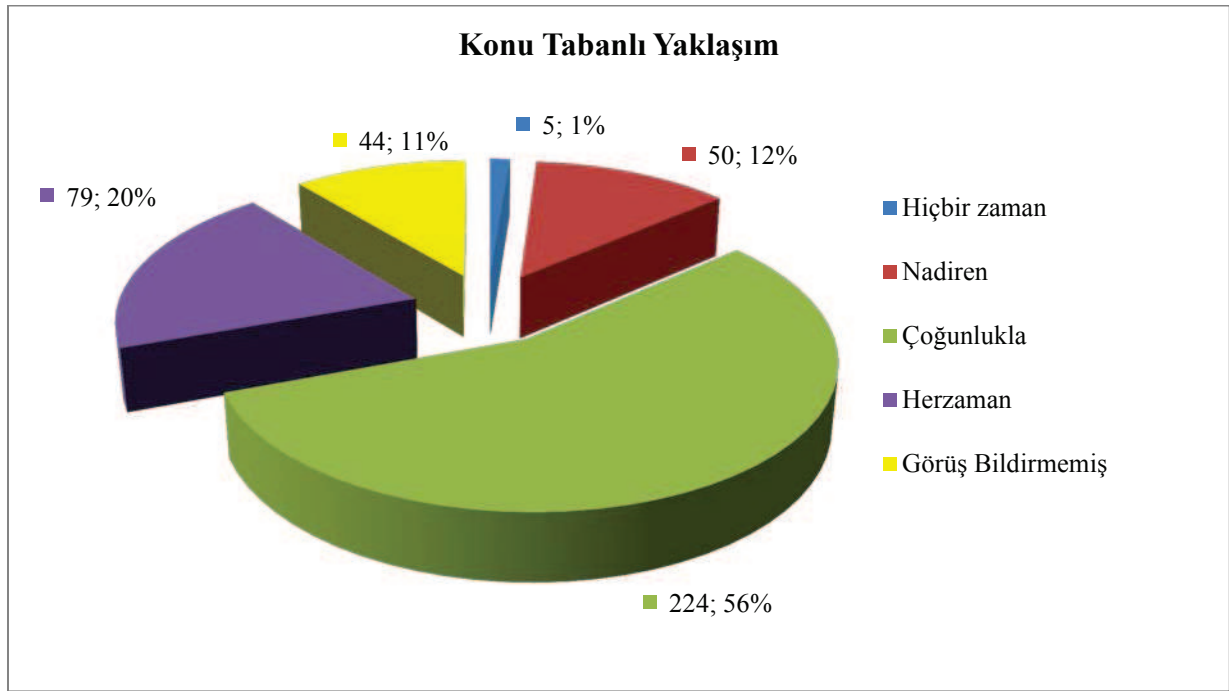
4.4.2.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, görsel yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görsel yaklaşımı kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin önemli bir kısmı (%86) yaklaşımı çoğunlukla veya her zaman kullandıklarını belirtmiştir. Hiç kullanmayan ya da nadiren kullananların oranı ise %8'dir. Buradan hareketle görsel yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenerek kullanıldığını söylemek mümkündür.

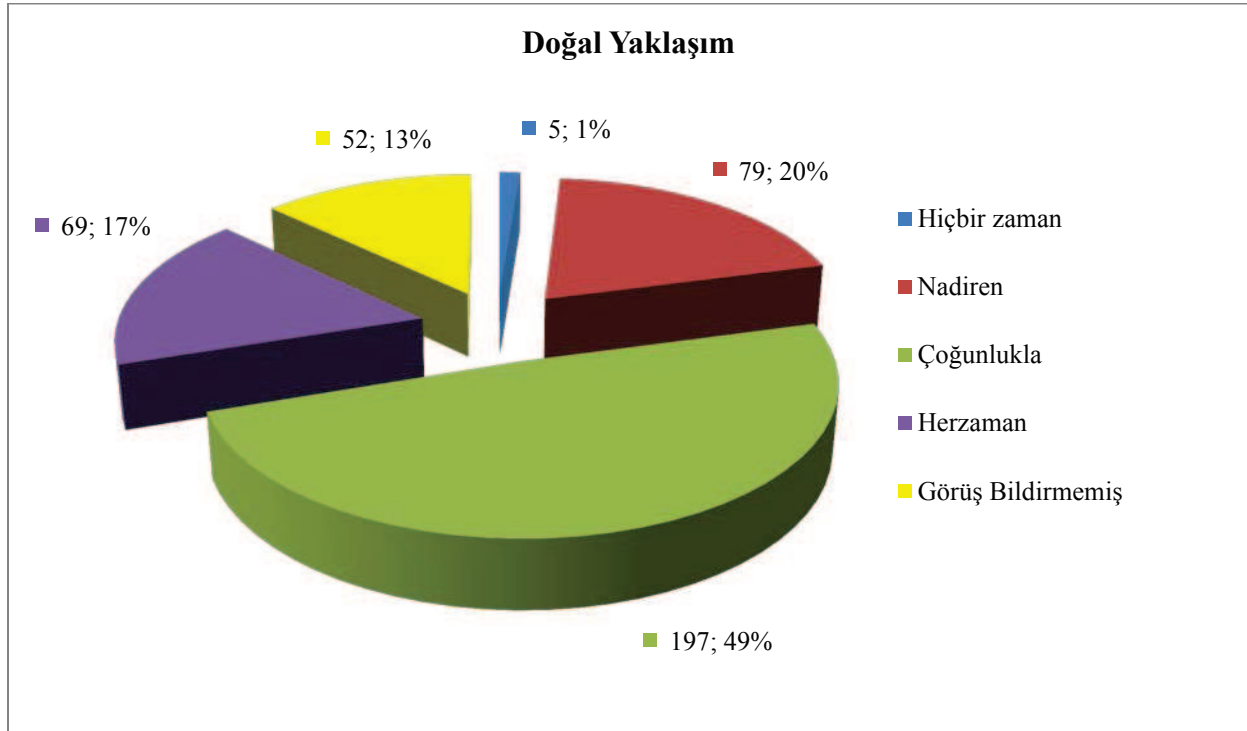
4.4.2.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, konu tabanlı yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konu tabanlı yaklaşımı kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%76) yaklaşımı çoğunlukla veya her zaman kullandıklarını belirtmiştir. Hiç kullanmayan ya da nadiren kullananların oranı ise %13'tür. Bu durum konu tabanlı yaklaşımın öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir.

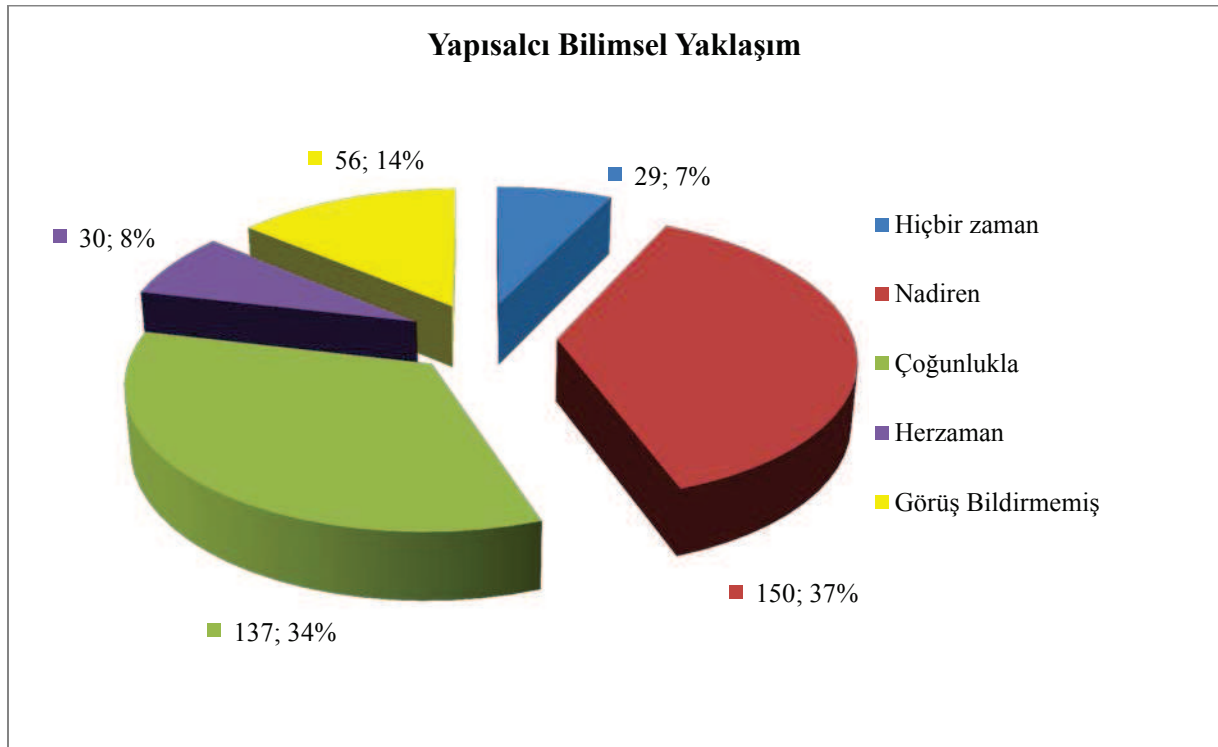
4.4.2.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, doğal yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğal yaklaşımı kullanma oranları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 197'si (%49) doğal yaklaşımı çoğunlukla kullandığını belirtirken; 69'u (%17) her zaman, 79'u (%20) nadiren kullandığını dile getirmiştir. Buradan hareketle yaklaşımın öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından kullanıldığını göstermektedir.

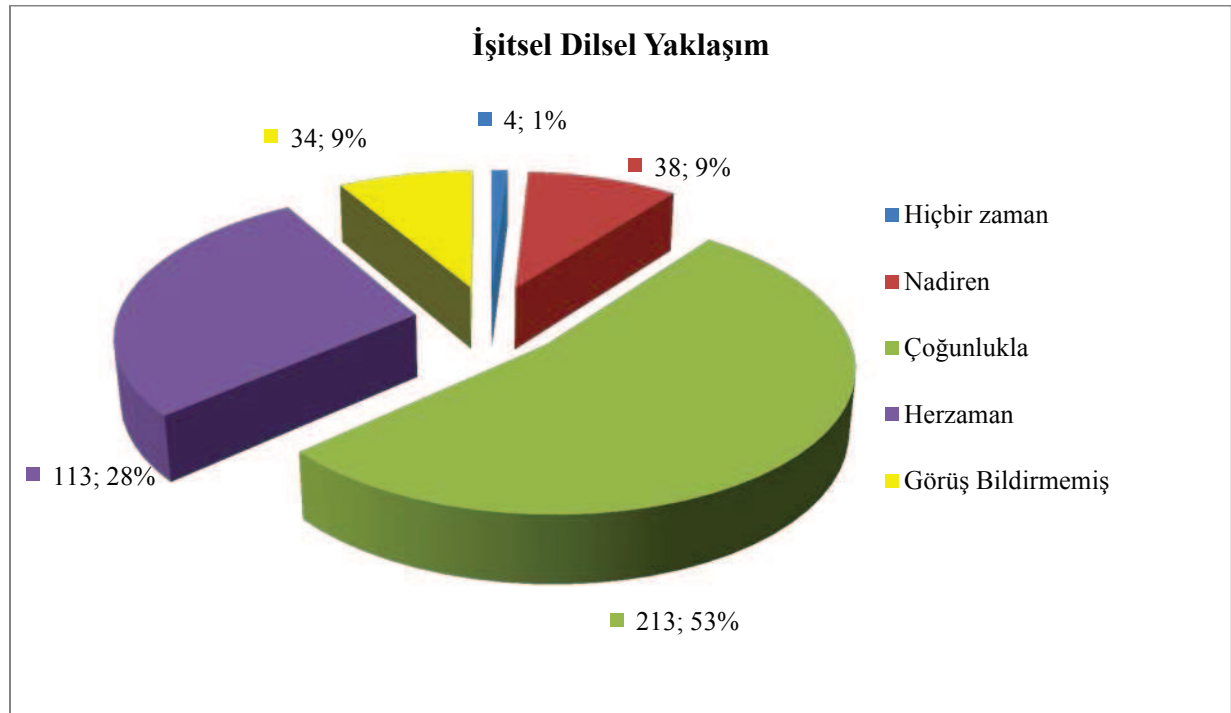
4.4.2.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, yapısalci bilimsel yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapısalci bilimsel yaklaşımı kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin %37'si (150) bu yaklaşımı nadiren kullandığını belirtirken %34 (137) çoğunlukla kullandığını ifade etmiştir. Yaklaşımı hiç kullanmayanlar ile her zaman kullandığını belirtenlerin sayıları ise hemen hemen eşittir (sırasıyla 29 ve 30 kişi). Bu sonuçtan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını tarafından yaklaşımın sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Fakat bu sonuçlar bu yaklaşımla ilgili öğretmenlerin farklı görüşlerde olduğu veya yaklaşımın özellikleriyle ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu söylebiliriz.

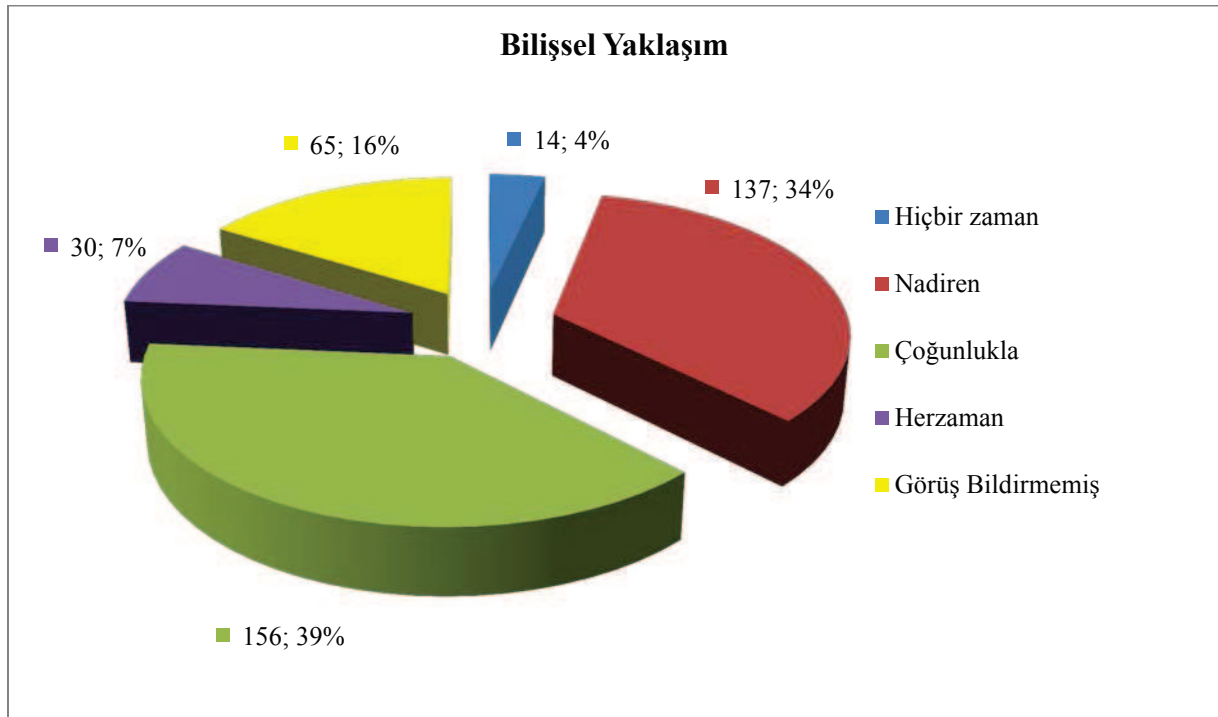
4.4.2.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, işitsel dilsel yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 16. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işitsel dilsel yaklaşımı kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'inden fazlası yaklaşımı çoğunlukla veya her zaman kullandıklarını belirtmiştir. Hiç kullanmayan ya da nadiren kullananların oranı ise %10'dur. Bu sonuca göre işitsel dilsel yaklaşımın öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanıldığını söyleyebiliriz.

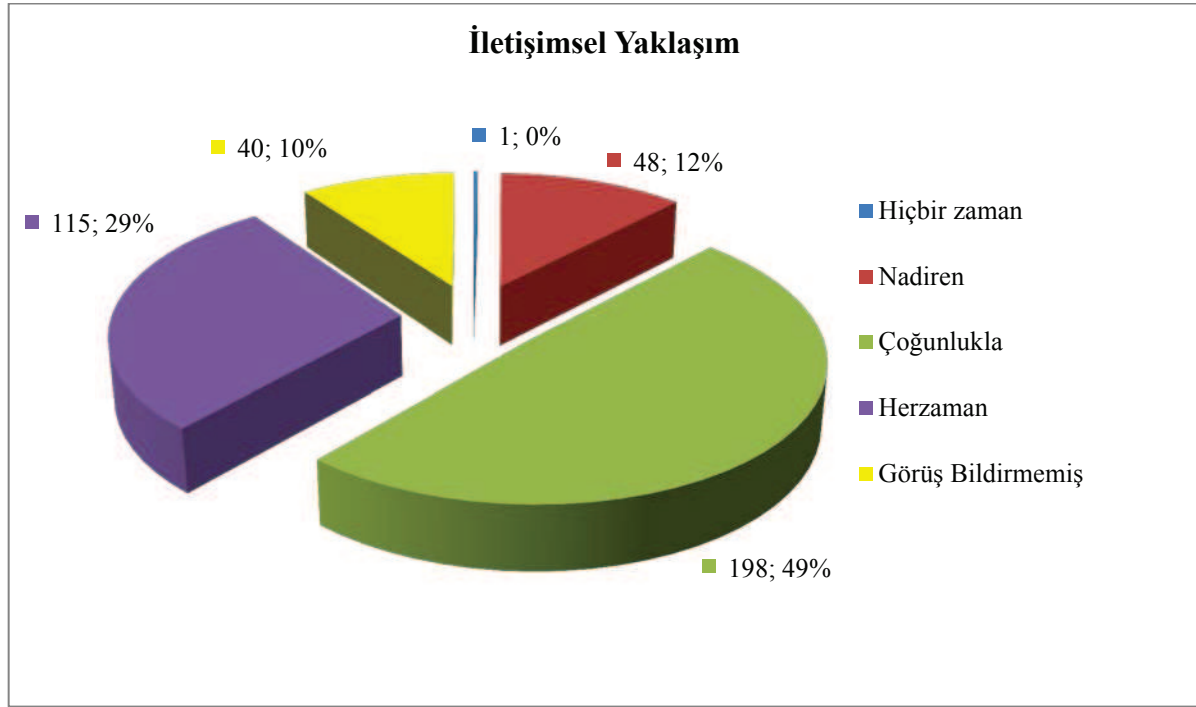
4.4.2.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, bilişsel yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 17. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel yaklaşımı kullanma oranları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 156'sı (%39) bilişsel yaklaşımı çoğunlukla kullandığını belirtirken; 30'u (%7) her zaman, 137'si (%34) nadiren kullandığını dile getirmiştir. Buradan hareketle yaklaşımın öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından farklı sıklıklarda da olsa kullanıldığını göstermektedir.

4.4.2.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, iletişimsel yaklaşımı kullanma oranları ile ilgili bulgular.

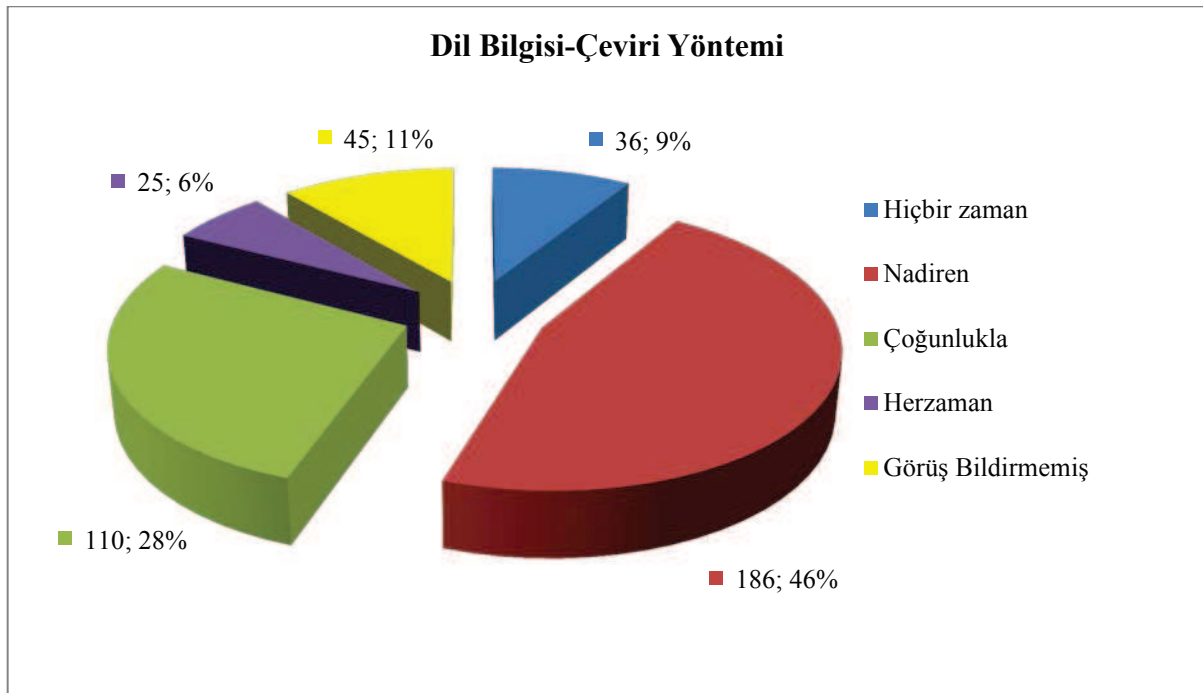


Şekil 18. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını %49 (198) bu yaklaşımı çoğunlukla kullandığını belirtirken, %29'u (115) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Yaklaşımı hiç kullanmayanlar ile nadiren kullandığını belirtenlerin sayısı 49'dur (%12). Buradan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından yaklaşımın sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

4.4.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil öğretiminde uygulanan yöntemleri kullanma oranları ile ilgili bulgular.

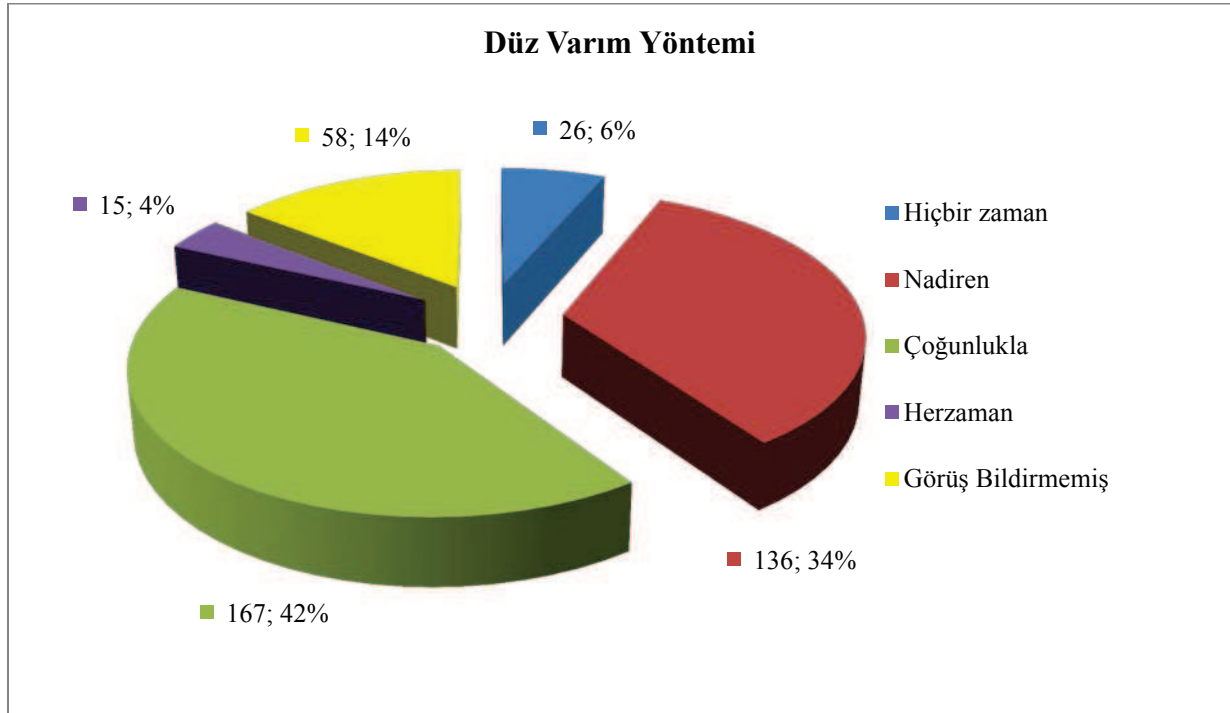
4.4.3.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil bilgisi-çeviri yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 19. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi-çeviri yöntemini kullanma oranları.

Yurt dışında çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmede, öğretmenlerin yarıya yakını (186, %46) dil bilgisi çeviri yöntemini nadiren kullandığını belirtirken %28'i (110) çoğunlukla kullandıklarını dile getirmişlerdir. Yöntemi hiç kullanmayan öğretmenler (36, %9) de dikkate alındığında bu yöntemin çok fazla tercih edilmediği söylenebilir.

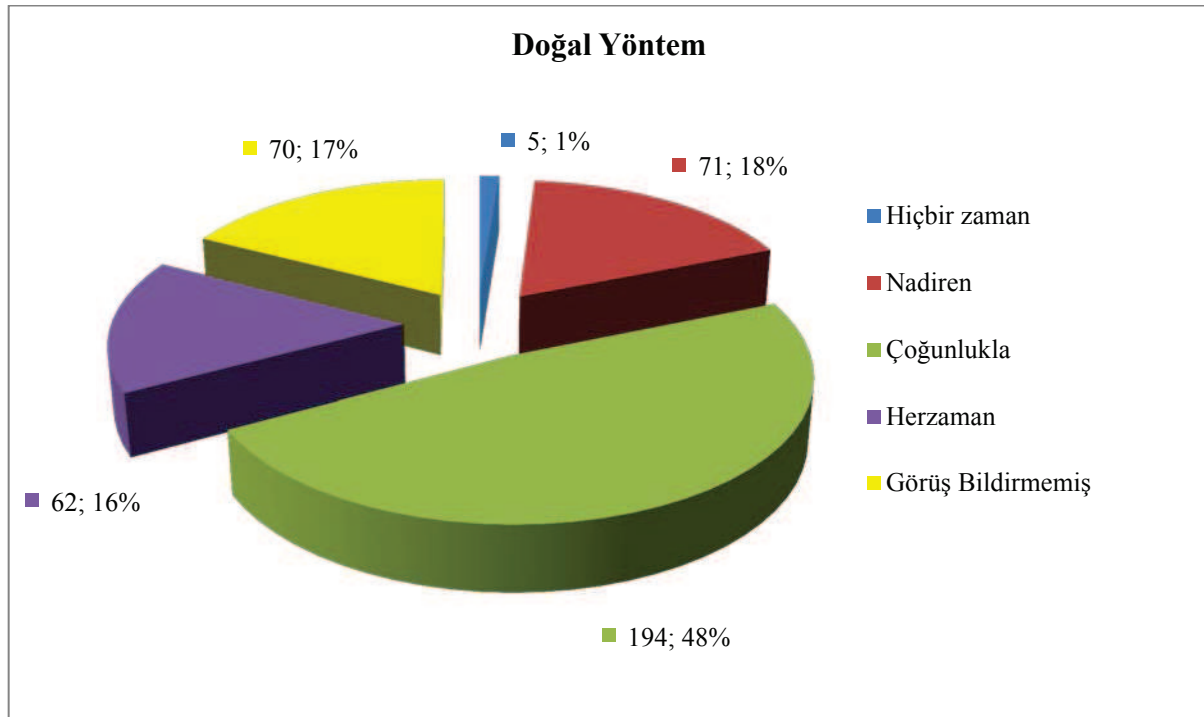
4.4.3.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, düz varım yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 20. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düz varım (dolaysız/direkt) yöntemini kullanma oranları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını düz varım yöntemini her zaman ya da çoğunlukla kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların %14'ü (58) bu yöntemle ilgili görüş bildirmezken, geriye kalan %40'ı bu yöntemi ya hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını dile getirmiştir.

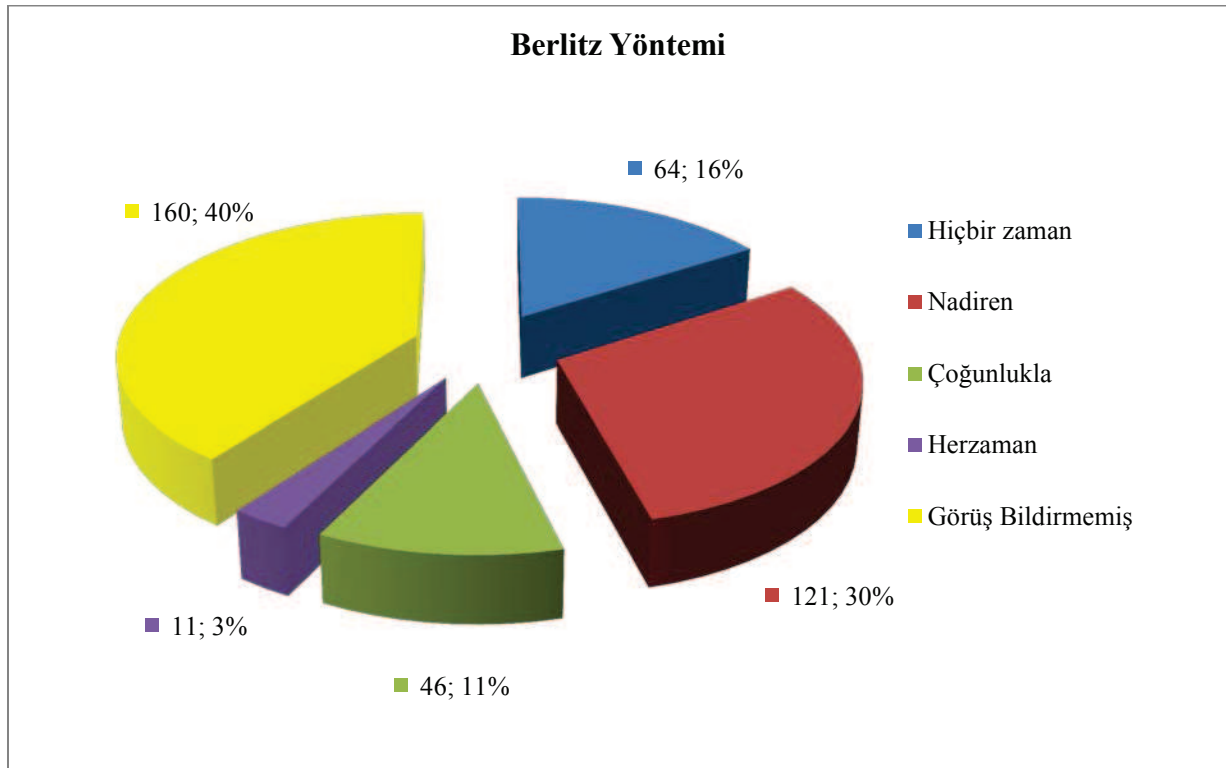
4.4.3.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, doğal yöntemi kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 21. Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğal yöntemi kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını (194, %48) doğal yöntemi çoğunlukla kullandığını belirtirken, %16'sı (62) her zaman kullandığını ifade etmiştir. Yöntemi hiç kullanmayanlar ile nadiren kullandığını belirtenlerin sayısı 76'dır (%19). Buradan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından yöntemin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

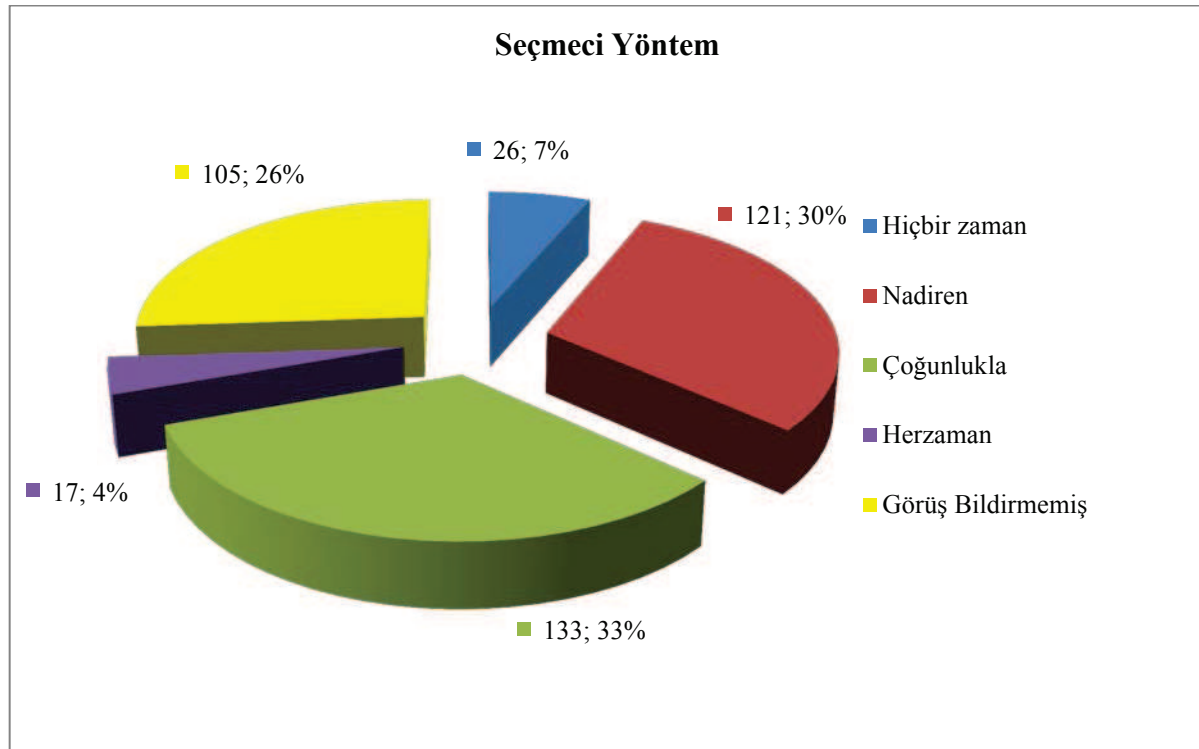
4.4.3.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, Berlitz yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 22. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Berlitz yöntemini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (185, %46) Berlitz yöntemini ya hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını belirtmiştir. Diğer yöntemlerden farklı olarak grubun %40'ı (160) ise bu yöntem ile ilgili görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlar yöntemin bilinirliğinin az olduğunu düşündürmektedir.

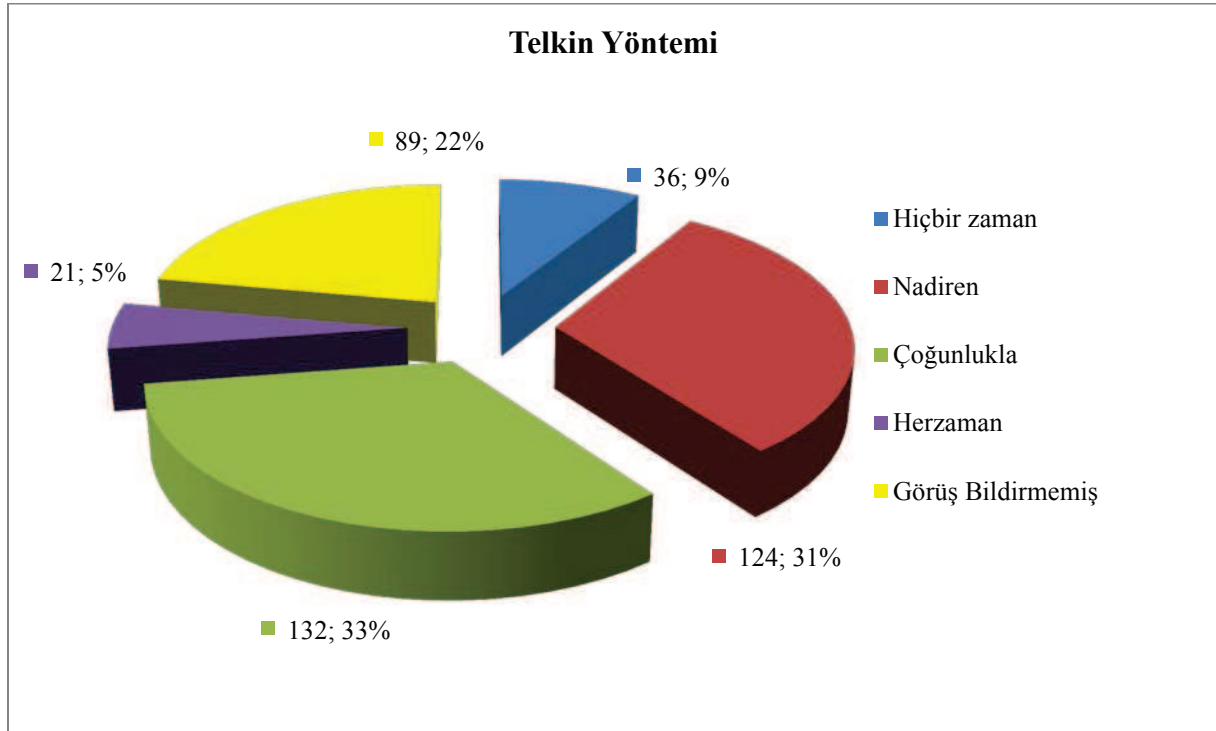
4.4.3.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, seçmeci yöntemi kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 23. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçmeci yöntemi kullanma oranları.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si seçmeci yöntemi hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını belirtirken; %37'si çoğunlukla ya da her zaman kullandığını dile getirmiştir. Görüş bildirmeyen 105 (%26) öğretmenin de yönetime sık başvurmadığı varsayılırsa seçmeci yöntemin de öğretmenlerce çok fazla tercih edilmediği veya bilinirliğinin az olduğu söylenebilir.

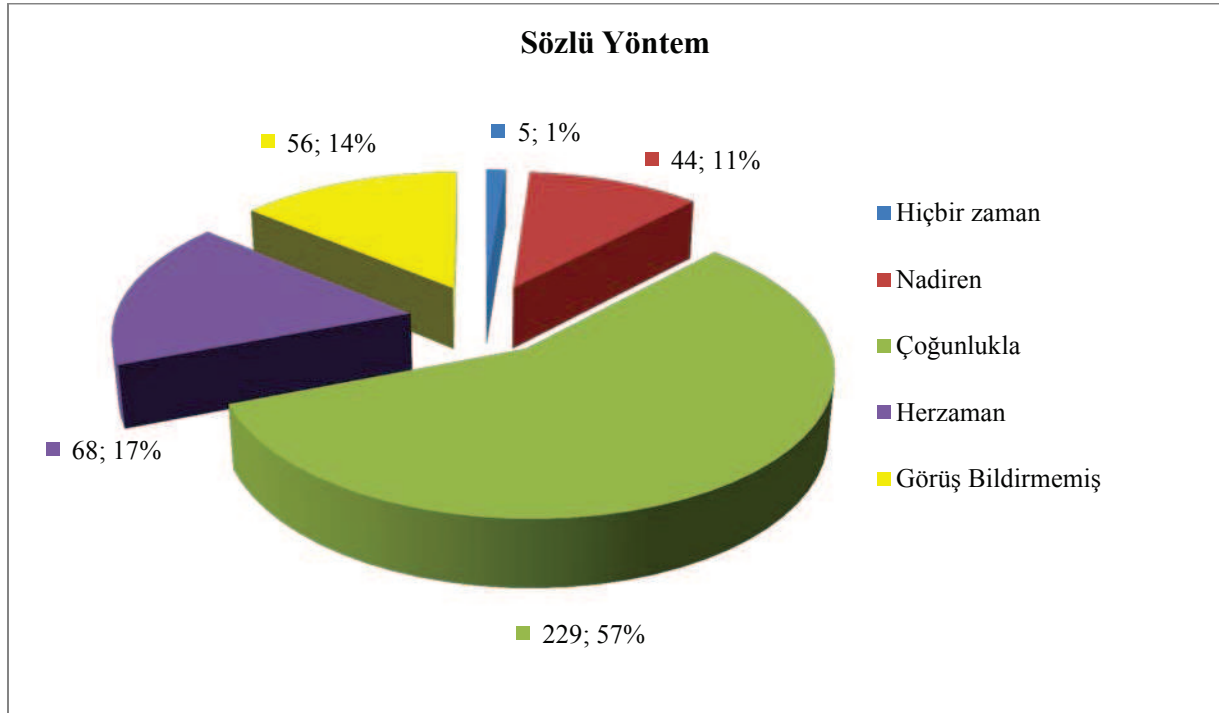
4.4.3.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, telkin yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 24. Araştırmaya katılan öğretmenlerin telkin yöntemini kullanma oranları.

Araştırmaya kapsamında görüşülen öğretmenlerin yaklaşık %9'u telkin yöntemini hiç kullanmadığını, %31'i nadiren kullandığını dile getirmiştir. Çoğunlukla yahut her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranı ise toplamda %38'dir. Bu sonuçlar telkin yönteminin de sınıflarda çok kullanılmadığını göstermektedir.

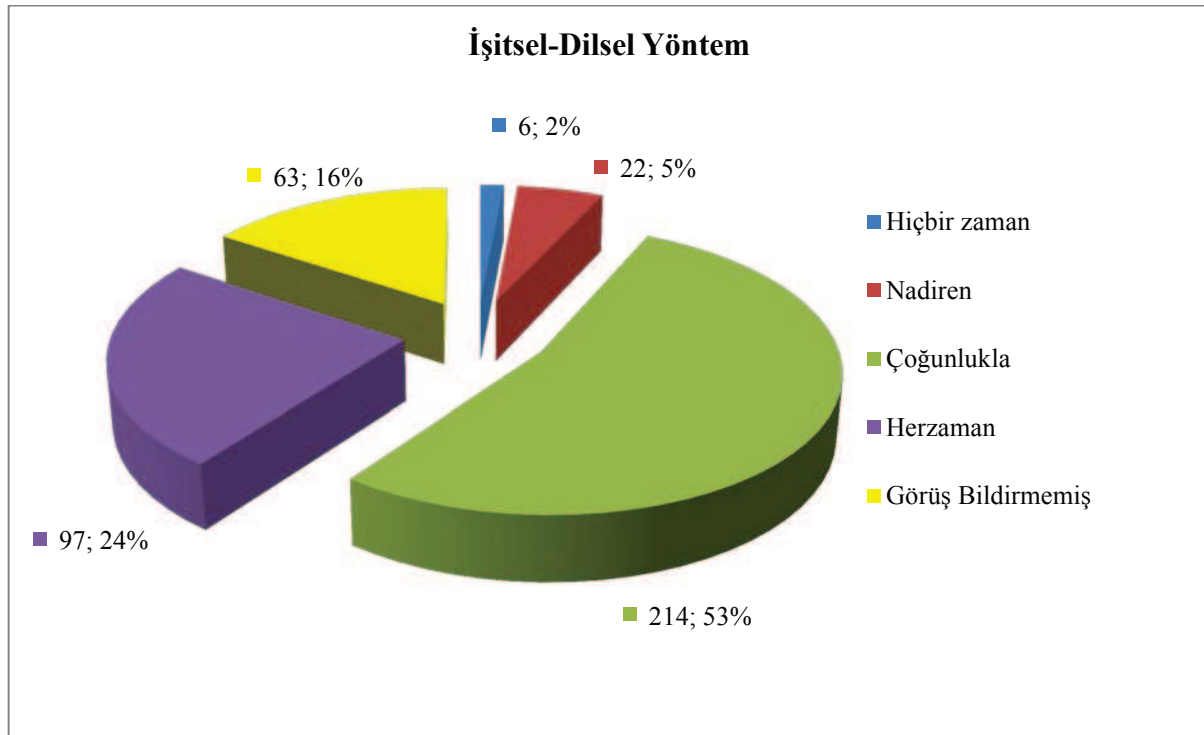
4.4.3.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, sözlü yöntemi kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 25. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sözlü yöntemi kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (%57) yaklaşımı çoğunlukla, %17'si de her zaman kullandığını belirtmiştir. Bu sonuçlar hemen hemen çalışmaya katılan her on öğretmenden yedisinin sözlü yöneme sınıflarında yer verdiğini ve yoğun kullanıldığını göstermektedir.

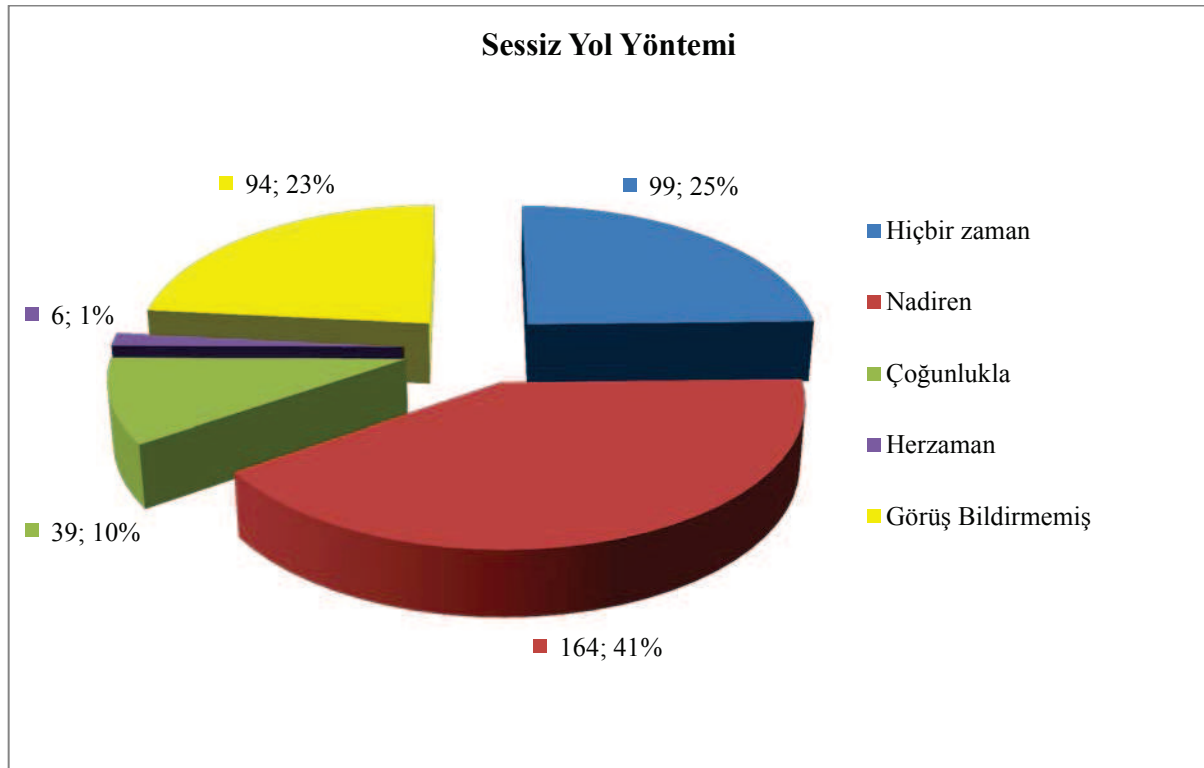
4.4.3.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, işitsel-dilsel yöntemi kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 26. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işitsel-dilsel yöntemi kullanma oranları.

Sözlü yöntemde olduğu gibi görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (%53) işitsel dilsel yöntemi çoğunlukla, %24'ü de her zaman kullandığını belirtmiştir. Yöntemi hiç kullanmayan, nadiren kullanan ve görüş bildirmeyen öğretmenler katılımcı grubun dörtte birinden daha azdır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün işitsel-dilsel yöntemi sınıflarında sıkça kullandığını göstermektedir.

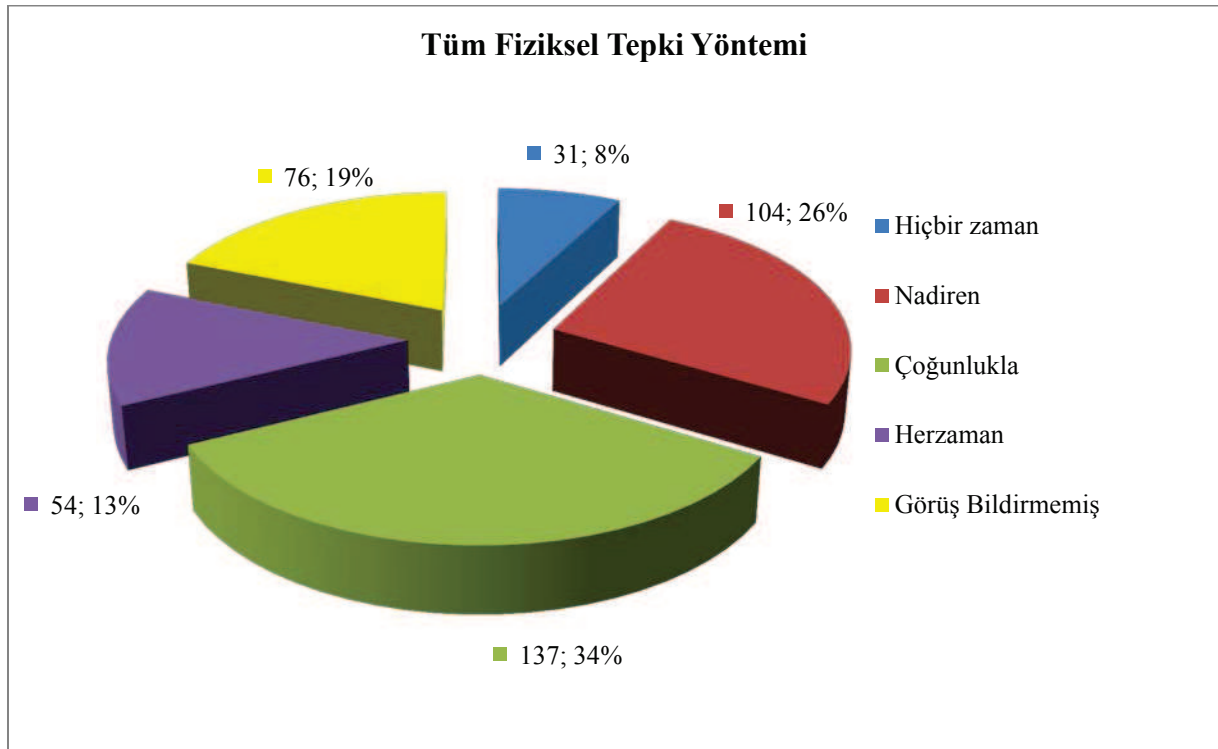
4.4.3.9. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, sessiz yol yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 27. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sessiz yol yöntemini kullanma oranları.

Çalışmaya katılan öğretmenlerce çok fazla kullanılmayan yöntemlerden bir diğeri de sessiz yol yöntemidir. Görüşülen öğretmenlerin %65'inden fazlası bu yöntemi ya hiç kullanmadıklarını ya da nadiren kullandıklarını belirtmiştir. Yöntemi çoğunlukla kullandığını belirten öğretmenlerin sayısı 39 (%10), her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin sayısı ise 6'dır (%1). Görüşülen öğretmenlerin %23'ü ise görüş bildirmemiştir. Bu yöntemin de öğretmenler tarafından az bilinir bir yöntem olduğu varsayılabilir.

4.4.3.10. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, tüm fiziksel tepki yöntemini kullanma oranları ile ilgili bulgular.

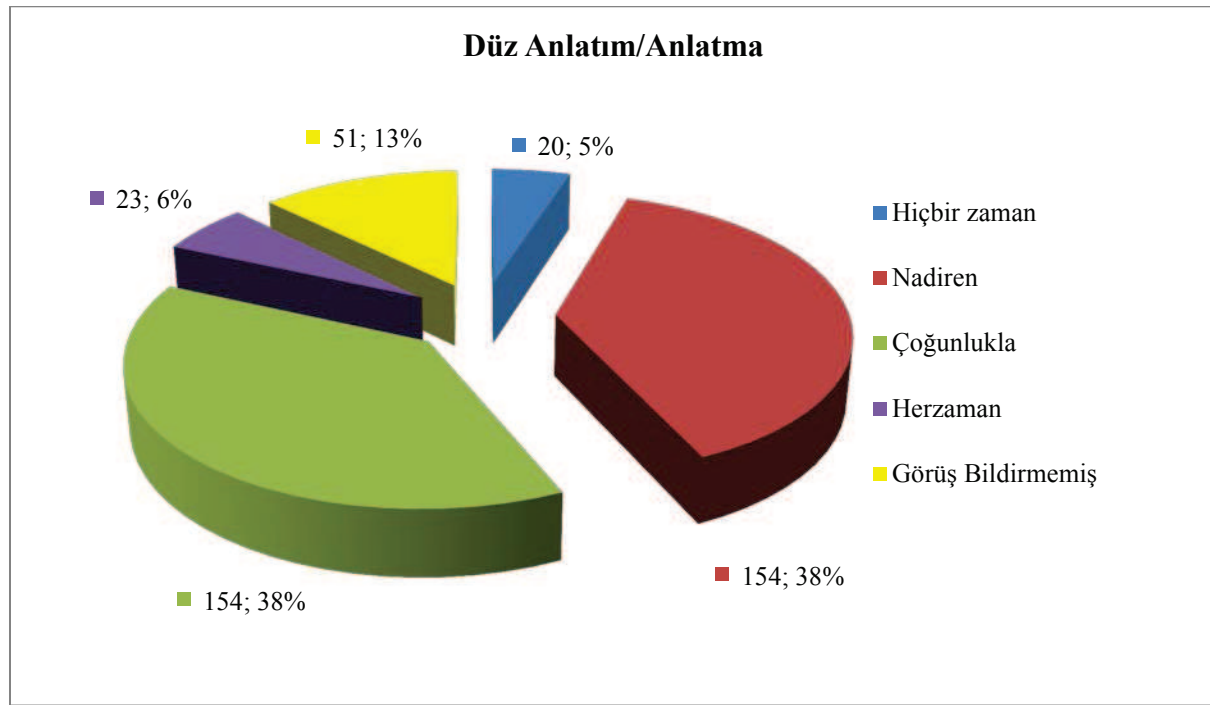


Şekil 28. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm fiziksel tepki yöntemini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (191, %47) tüm fiziksel tepki yöntemini çoğunlukla ya da her zaman kullandığını belirtmiştir. Grubun %20'si görüş bildirmezken, %26'sı nadiren kullandığını, %8'i hiç kullanmadığını dile getirmiştir. Bu sonuca göre yöntemle ilgili farklı tercihlerin olduğu veya bilinirliğinin az olduğunu söyleyebiliriz.

4.4.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil öğretiminde uygulanan teknikleri kullanma oranları ile ilgili bulgular.

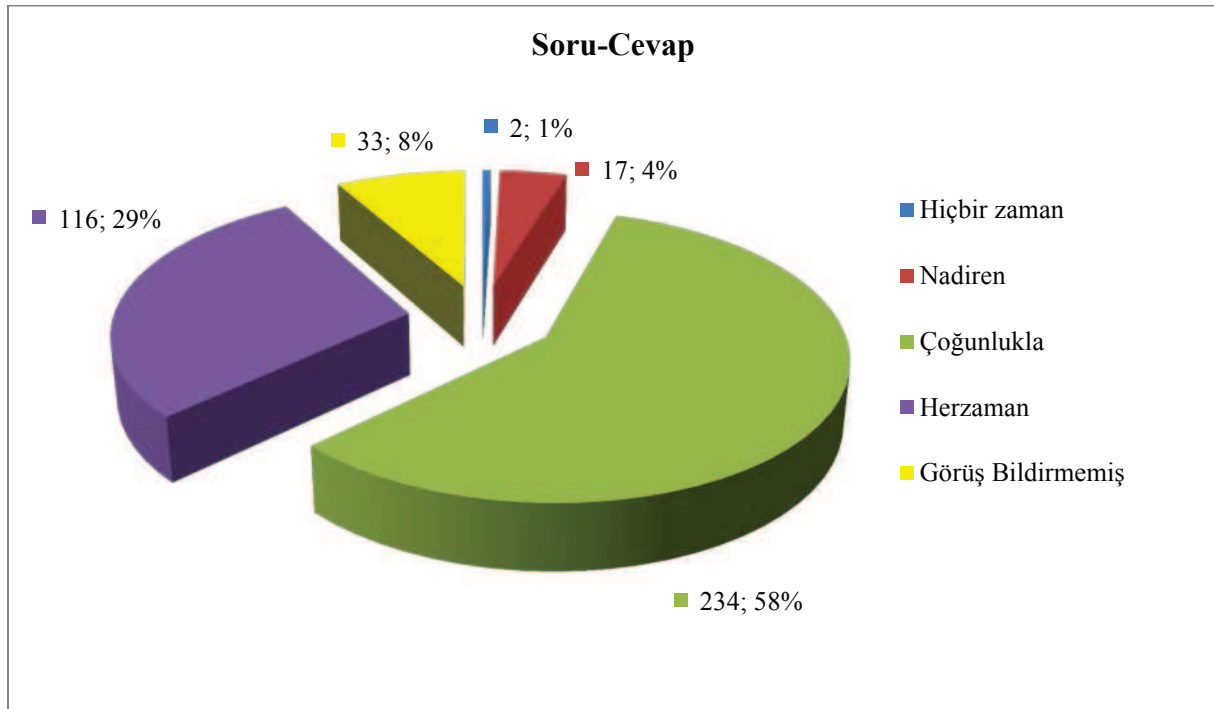
4.4.4.1. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, düz anlatım/anlatma tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 29. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düz anlatım/anlatma tekniğini kullanma oranları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin 20'si (%5) düz anlatım tekniğini hiç kullanmadığını, 154'ü (%38) nadiren kullandığını belirtirken; 154'ü (%38) çoğunlukla kullandığını ve 23'ü (%6) her zaman kullandığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi tekniği kullanmayı tercih edenlerle etmeyenlerin oranları hemen hemen aynı düzeydedir. Teknikle ilgili görüş bildirmeyenlerin sayısı ise 51'dir (%13).

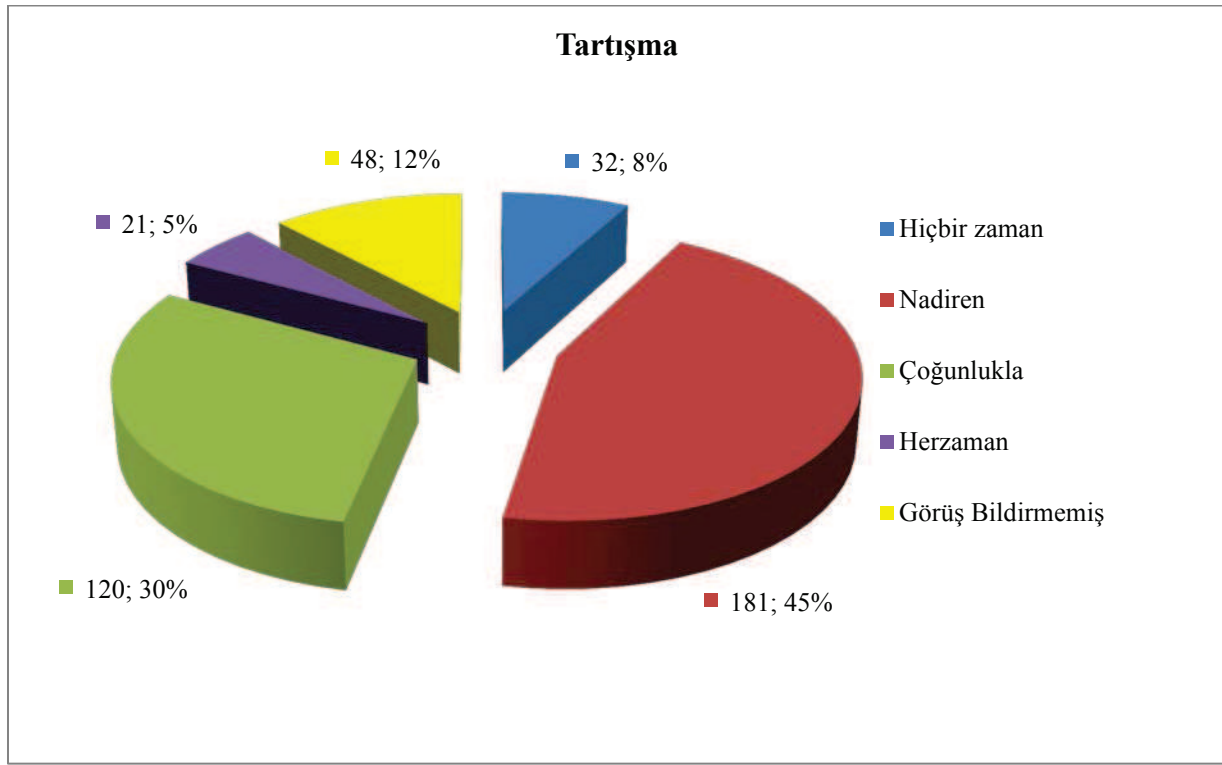
4.4.4.2. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, soru-cevap tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 30. Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru-cevap tekniğini kullanma oranları.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından kullanılan tekniklerden biri soru-cevap tekniğidir. Katılımcıların yarısından fazlası (234, %58) soru-cevap tekniğini çoğunlukla kullandığını, %29'u ise her zaman kullandığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle tekniğin görüşülen öğretmenlerin hemen hemen %90'ı tarafından kullanıldığını söylemek mümkündür.

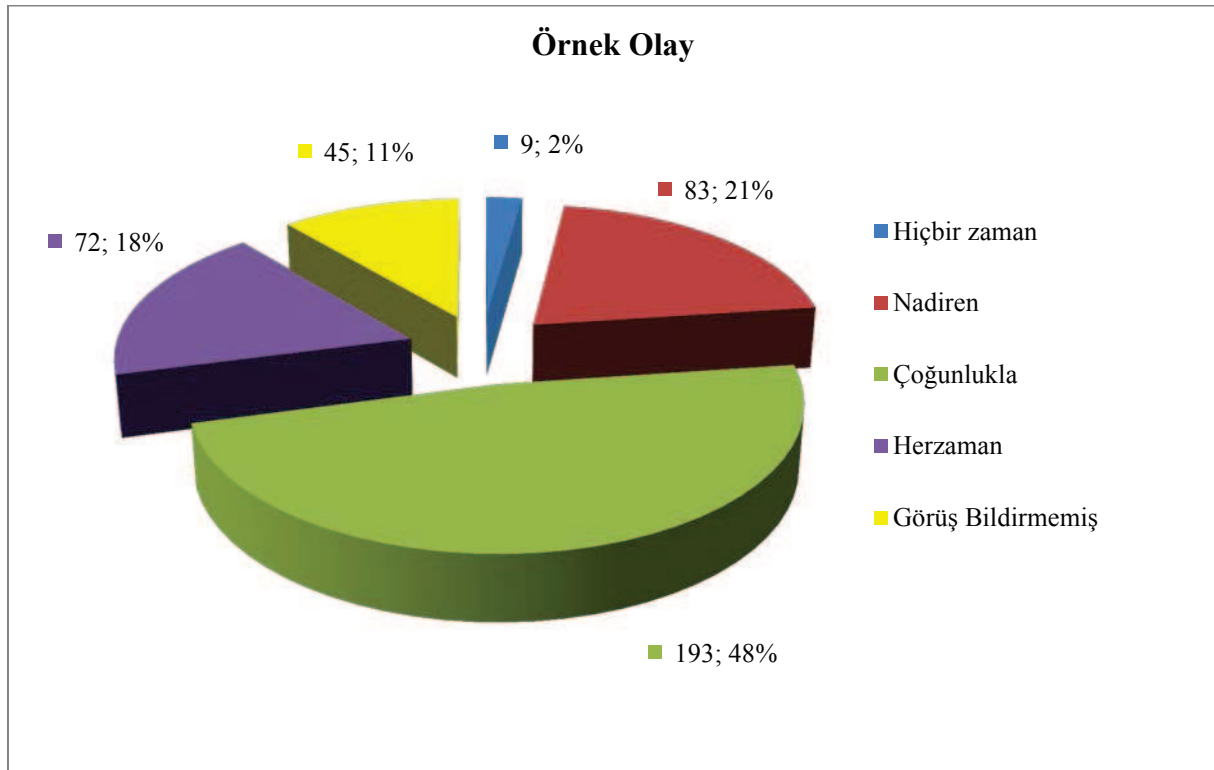
4.4.4.3. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, tartışma tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 31. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tartışma tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin %45'i tartışma tekniğini nadiren kullandığını, %8'i hiç kullanmadığını belirtmiştir. İkinin toplamı grubun yarısından daha fazladır. Buna ek olarak öğretmenlerin %12'si görüş bildirmemiştir. Tekniği çoğunlukla ya da her zaman kullandığını belirtenlerin oranı ise toplamda %35'tir. Buradan hareketle tartışma tekniğine sınıflarda fazla yer verilmediği veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının çok tercih edilmediği söylenebilir.

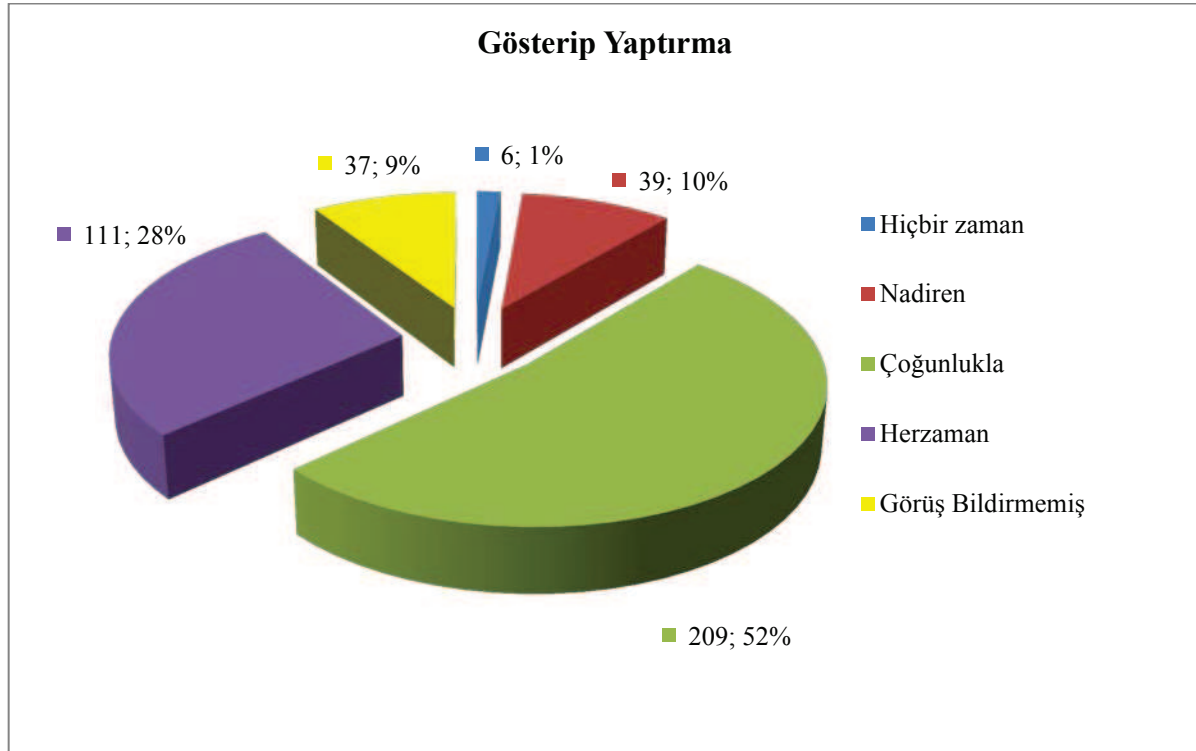
4.4.4.4. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, örnek olay tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 32. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek olay tekniğini kullanma oranları.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %48'i örnek olay tekniğini çoğunlukla, %18'i her zaman kullandığını belirtmiştir. İkisinin toplamı, grubun %65'inden daha fazlasını oluşturmaktadır. Bu bulgu, örnek olay tekniğinin öğretmenlerce sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

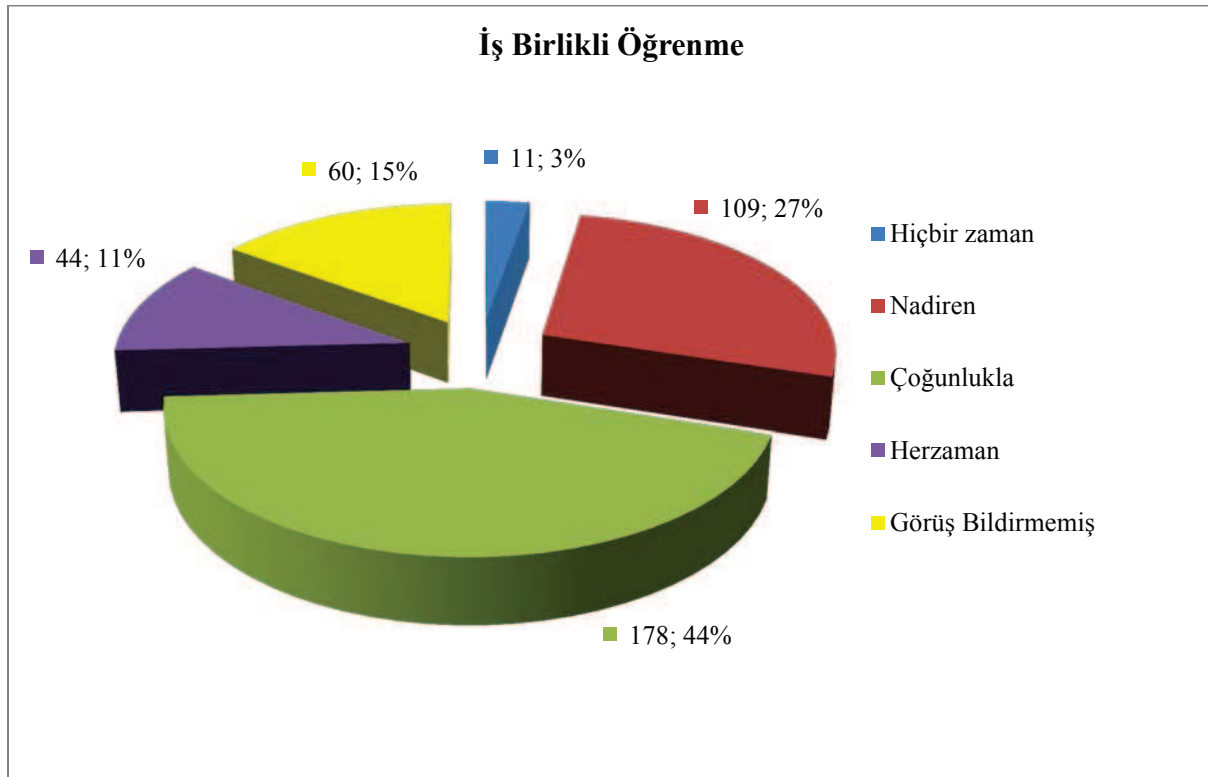
4.4.4.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, gösterip yaptırma tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 33. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gösterip yaptırma tekniğini kullanma oranları.

Örnek olay tekniğinde olduğu gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin % 80 gibi önemli bir kısmı gösterip yaptırma tekniğini çoğunlukla veya her zaman kullandığını belirtmiştir. Hiç kullanmayanların oranı %1, nadiren kullananların oranı %10, bu teknikle ilgili görüş bildirmeyenlerin oranı %9 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular uygulamayı ön plana çıkaran bu tekniğin öğretmenler tarafından çok sık tercih edildiğini göstermektedir.

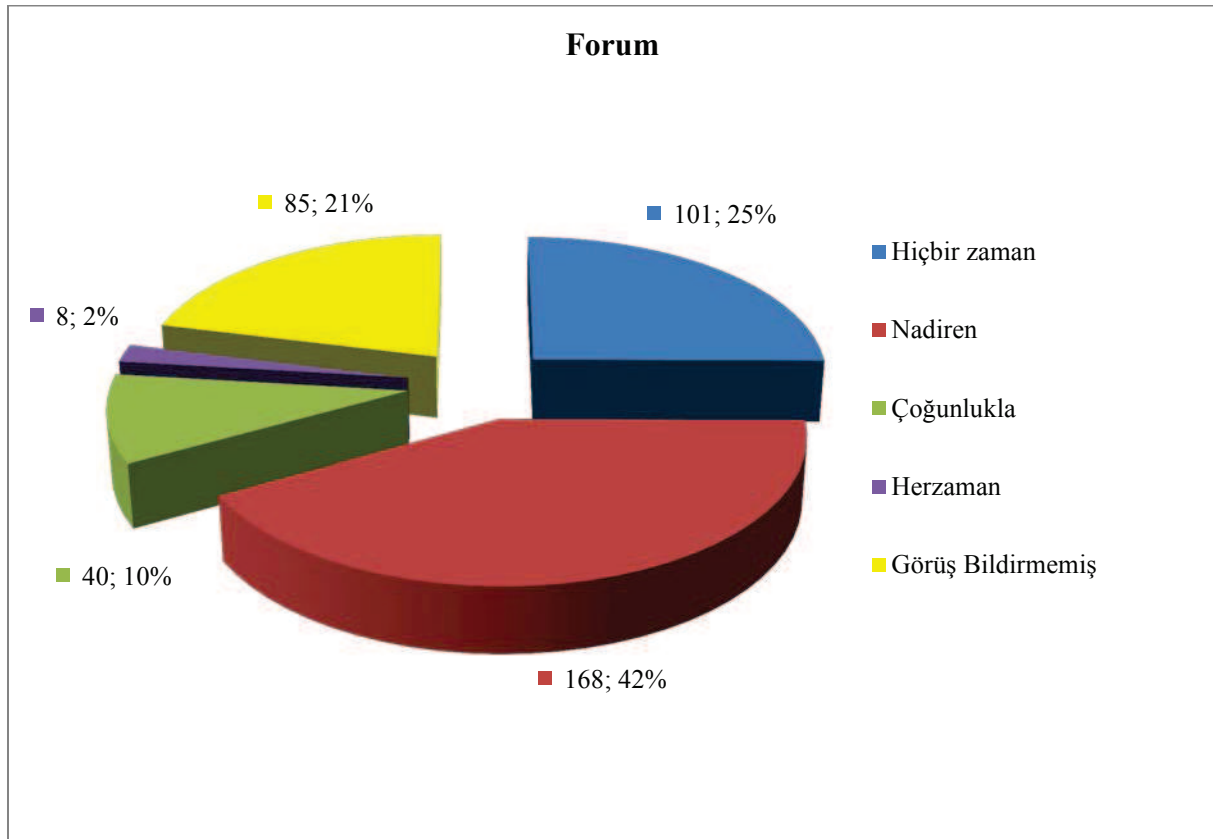
4.4.4.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, iş birlikli öğrenme tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 34. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş birlikli öğrenme tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin %44'ü iş birlikli öğrenme tekniğini çoğunlukla kullandığını, %11'i her zaman kullandığını belirtmiştir. İkisinin toplamı grubun yarısından daha fazladır. Diğer taraftan bu tekniği hiç kullanmayan ya da nadiren kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %30'dur. İş birlikli öğrenme tekniği ile ilgili görüş bildirmeyen öğretmenlerin oranı ise %15'tir. Tekniği sık kullananların oranı yüksek olmakla beraber, görüş bildirmeyenler de dikkate alındığında kullanmayanların oranı da azımsanmayacak düzeydedir denebilir.

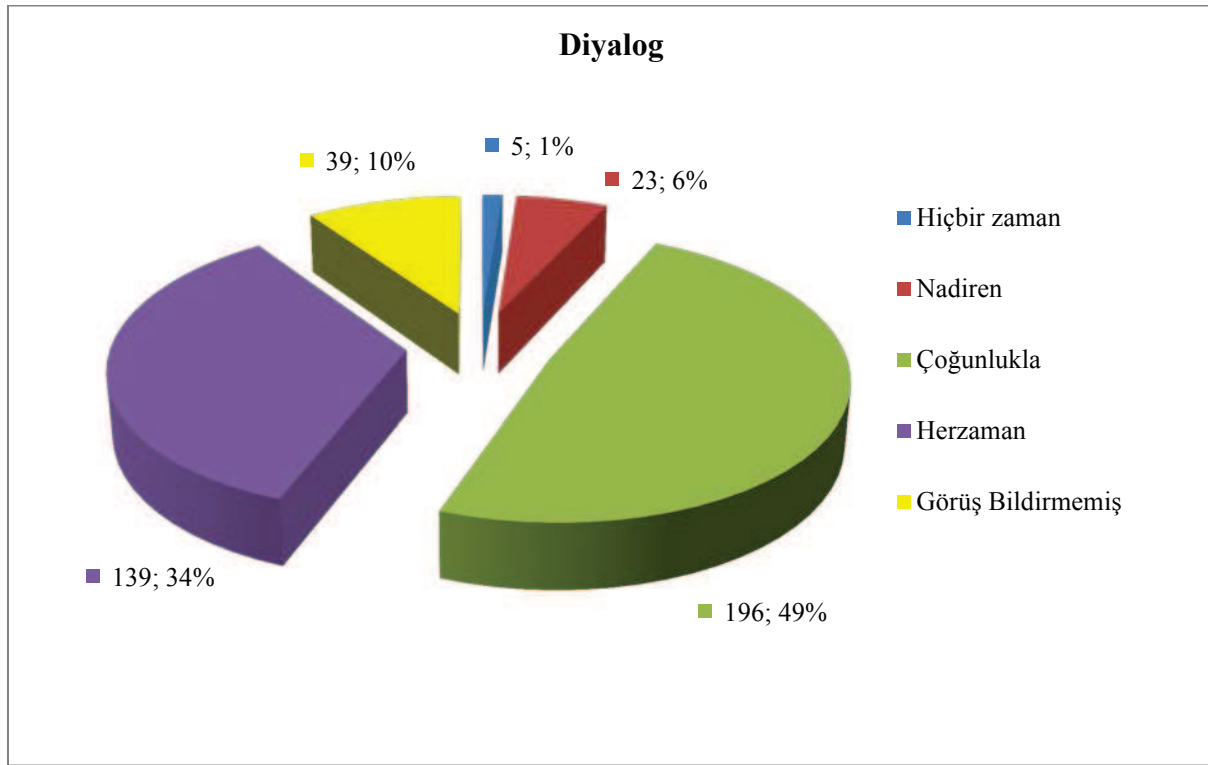
4.4.4.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, forum tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 35. Araştırmaya katılan öğretmenlerin forum tekniğini kullanma oranları.

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmede, forum tekniğinin öğretmenlerin 101'i (%25) tarafından hiç kullanılmadığı, 168'i (%42) tarafından nadiren kullanıldığı ve 85'inin (%21) bu tekniğin kullanımı ile ilgili görüş bildirmediği belirlenmiştir. Tekniği çoğunlukla veya her zaman kullandığını belirtenlerin oranı ise toplamda %12'dir. Bu sonuçlar açık bir şekilde forum tekniğinin öğretmenler tarafından tercih edilmediğini ortaya koymaktadır.

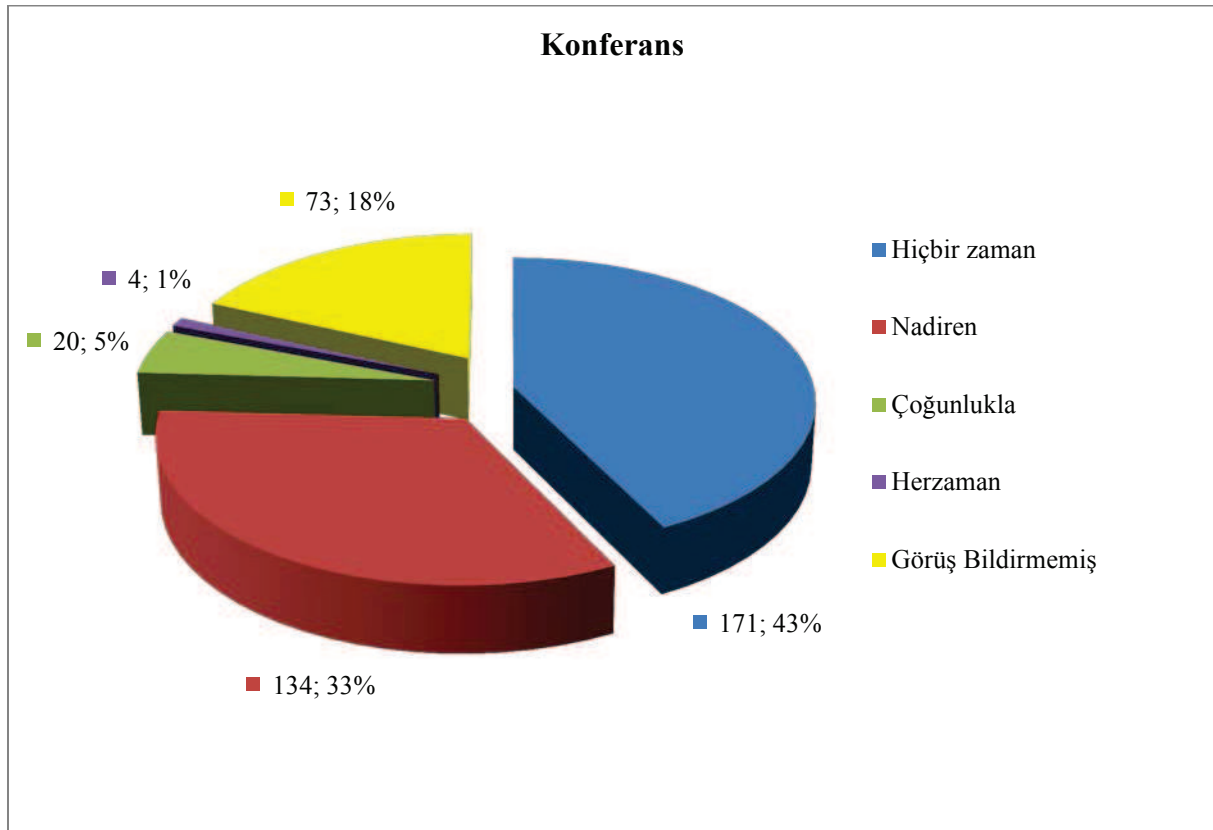
4.4.4.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, diyalog tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 36. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diyalog tekniğini kullanma oranları.

Öğrencileri aktif kılarak dili kullanmaya sevk eden diyalog tekniği de öğretmenler tarafından tercih edilen tekniklerden biridir. Görüşülen öğretmenlerden 196'sı (%49) diyalog tekniğini çoğunlukla, 139'u (34) her zaman kullandığını belirtmiştir. Diyalog tekniğini hiç kullanmayan veya nadiren kullananların oranı %7'dir. Bu sonuçlar tekniğin araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'ninden fazlası tarafından sıklıkla kullanıldığını göstermektedir.

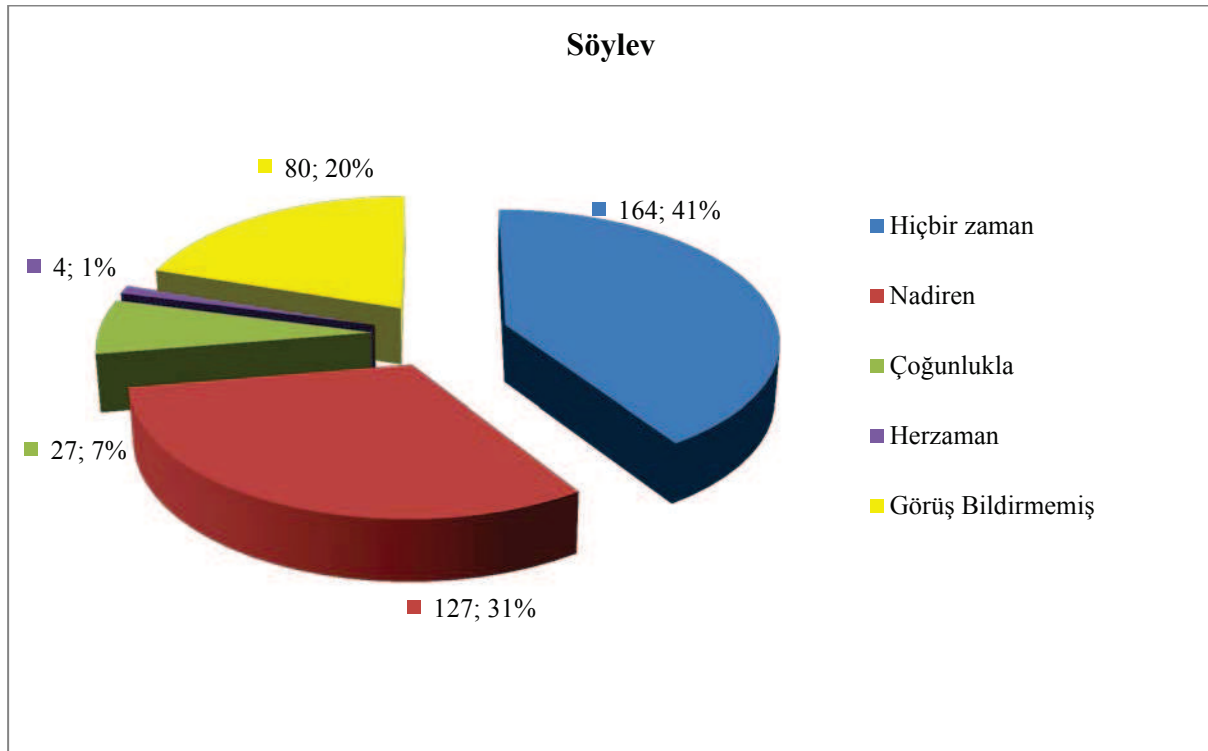
4.4.4.9. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, konferans tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 37. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konferans tekniğini kullanma oranları.

Konferans çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (%43) tarafından hiç kullanılmayan, %33'ü tarafından nadiren kullanılan bir tekniktir. Görüşülen öğretmenlerin %18'i ise görüş bildirmemiştir. Sonuç olarak bu tekniğin öğretmenler tarafından pek kullanılmayan bir teknik olduğunu söylemek mümkündür.

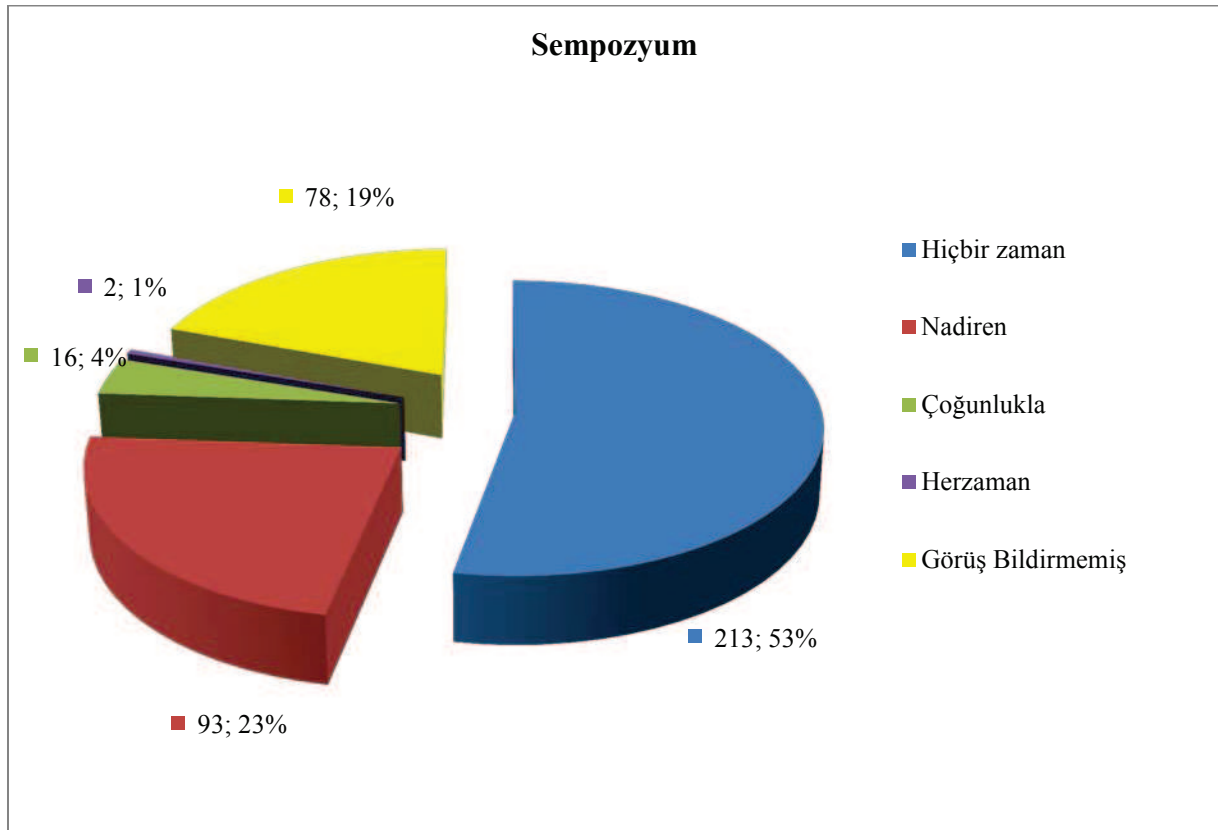
4.4.4.10. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, söylev tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 38. Araştırmaya katılan öğretmenlerin söylev tekniğini kullanma oranları.

Görüşülen öğretmenlerin çok fazla kullanmadığı bir diğer teknik ise söylevdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %8'i bu tekniği her zaman ya da çoğunlukla kullandığını belirtmiştir. Geriye kalan öğretmenler ya görüş bildirmemiş (%20) ya hiç kullanmadığını (%41) ya da nadiren kullandığını (%31) dile getirmiştir. Bu sonuca göre söylev tekniğinin öğretmenler tarafından pek tercih edilmediği veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının mümkün olmadığını söylebiliriz.

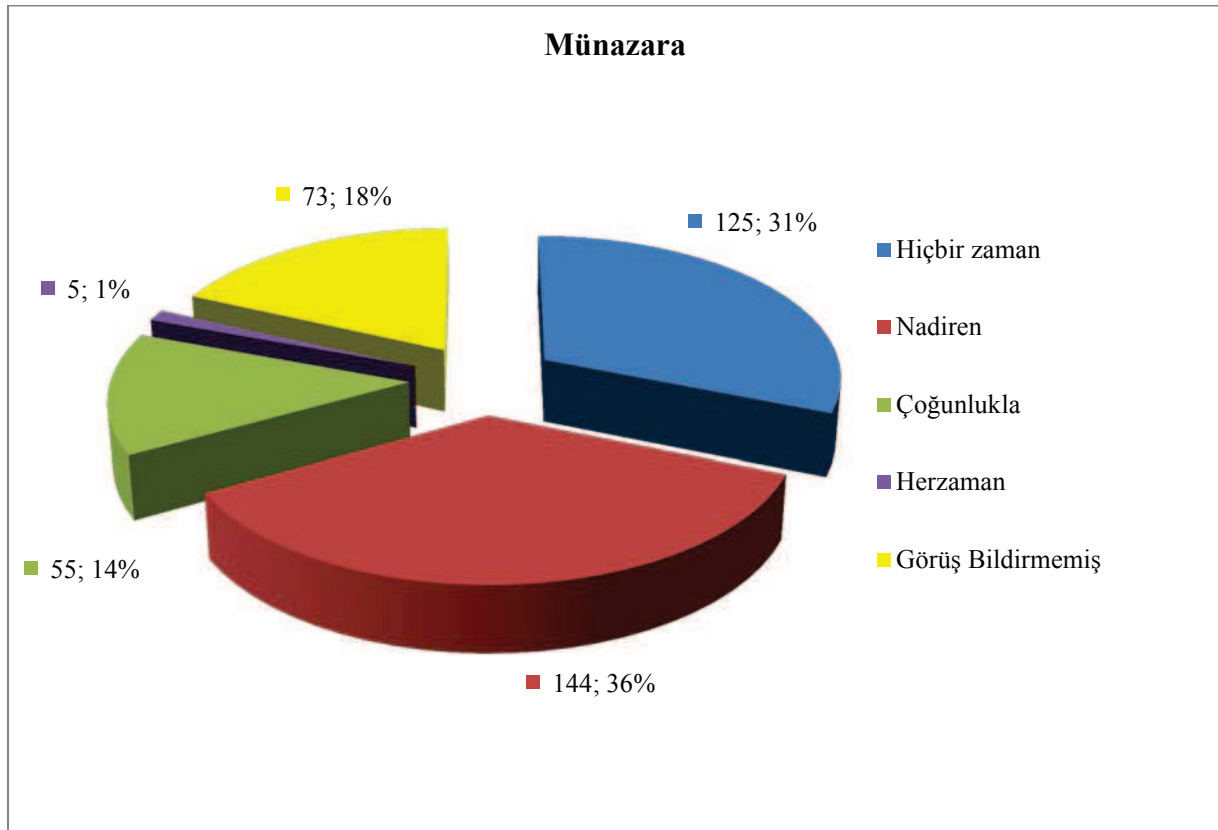
4.4.4.11. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, sempozyum tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 39. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sempozyum tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (213, %53) sempozyum tekniğini hiç kullanmadığını, hemen hemen dörtte biri de (%23) nadiren kullandığını belirtmiştir. Tekniği çoğunlukla ya da her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranı ise toplamda %5'tir. Bu sonuçlar ışığında sempozyum tekniğinin pek tercih edilmediğini söylemek mümkündür.

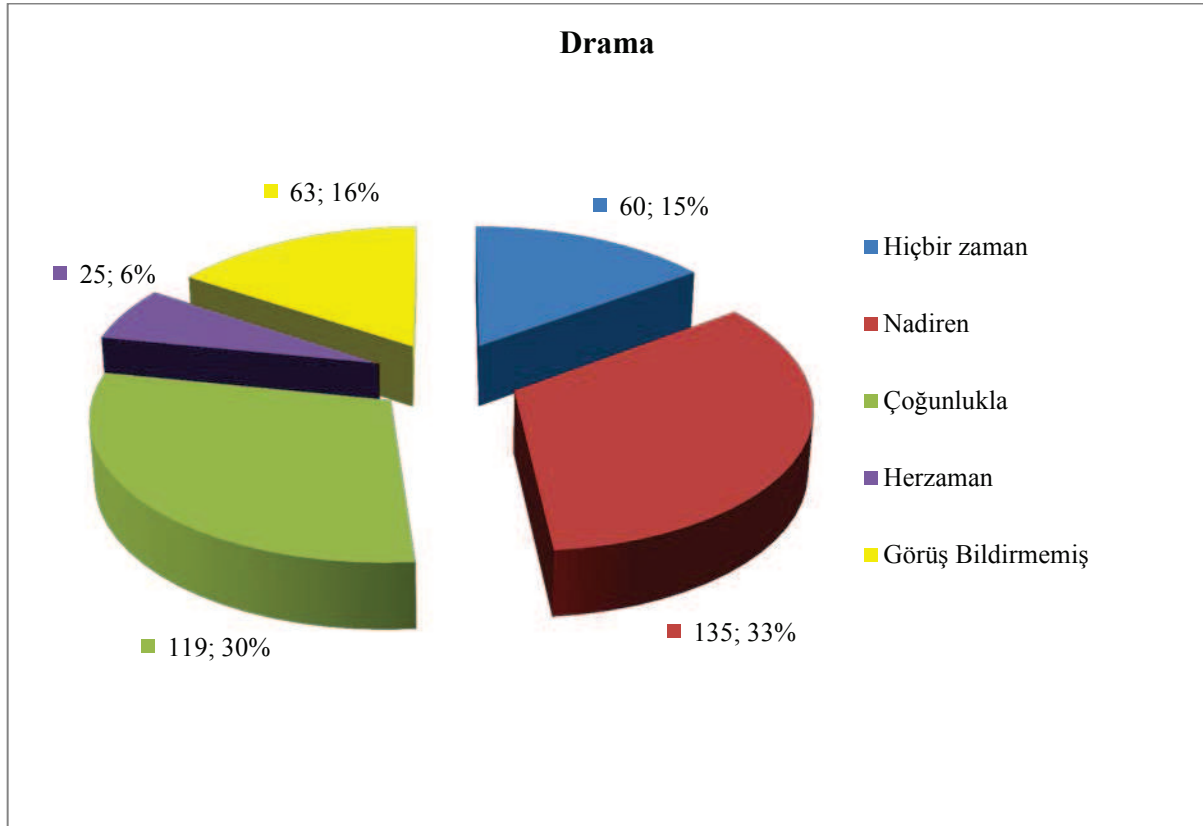
4.4.4.12. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, münazara tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 40. Araştırmaya katılan öğretmenlerin münazara tekniğini kullanma oranları.

Sempozyum ve konferansta olduğu gibi münazara tekniğinde de kullanım oranlarının çok yüksek olmadığı, tekniğin öğretmenlerce pek tercih edilmediği görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin %31'i bu tekniği hiç kullanmadığını, %36'sı ise nadiren kullandığını belirtmiştir. Tekniği çoğunlukla ya da her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %15'tir. Münazara tekniği ileri düzey bir dil becerisi gerektiren teknik olduğu için katılımcıların da büyük çoğunluğunun temel ve orta düzey Türkçe öğretimi yaptığını dikkate aldığımızda sonucun beklediği gibi çıktığını söyleyebiliriz.

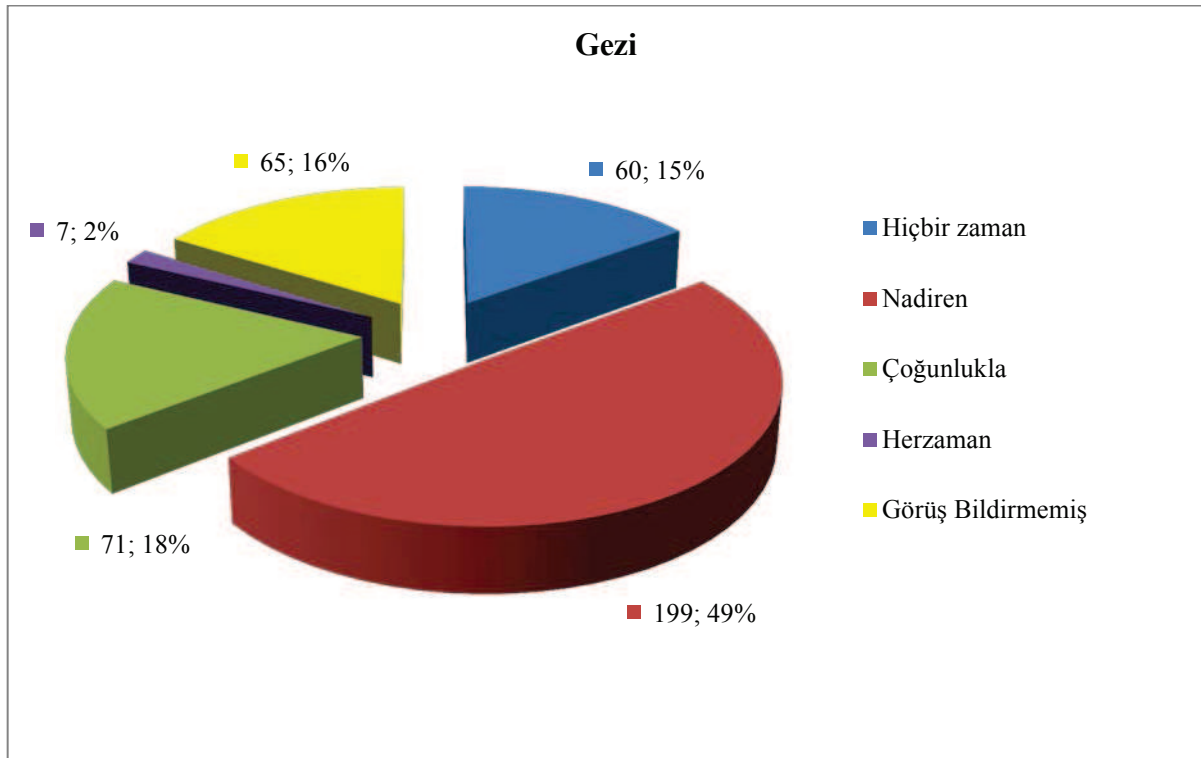
4.4.4.13. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, drama tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 41. Araştırmaya katılan öğretmenlerin drama tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmelerde çalışmaya katılan öğretmenlerin % 36'sı drama tekniğini sıklıkla kullandıklarını belirtirken, hiç kullanmayan ve nadiren kullananların oranı toplamda % 48'dir. Görüş bildirmeyenler de dikkate alındığında yöntemin kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

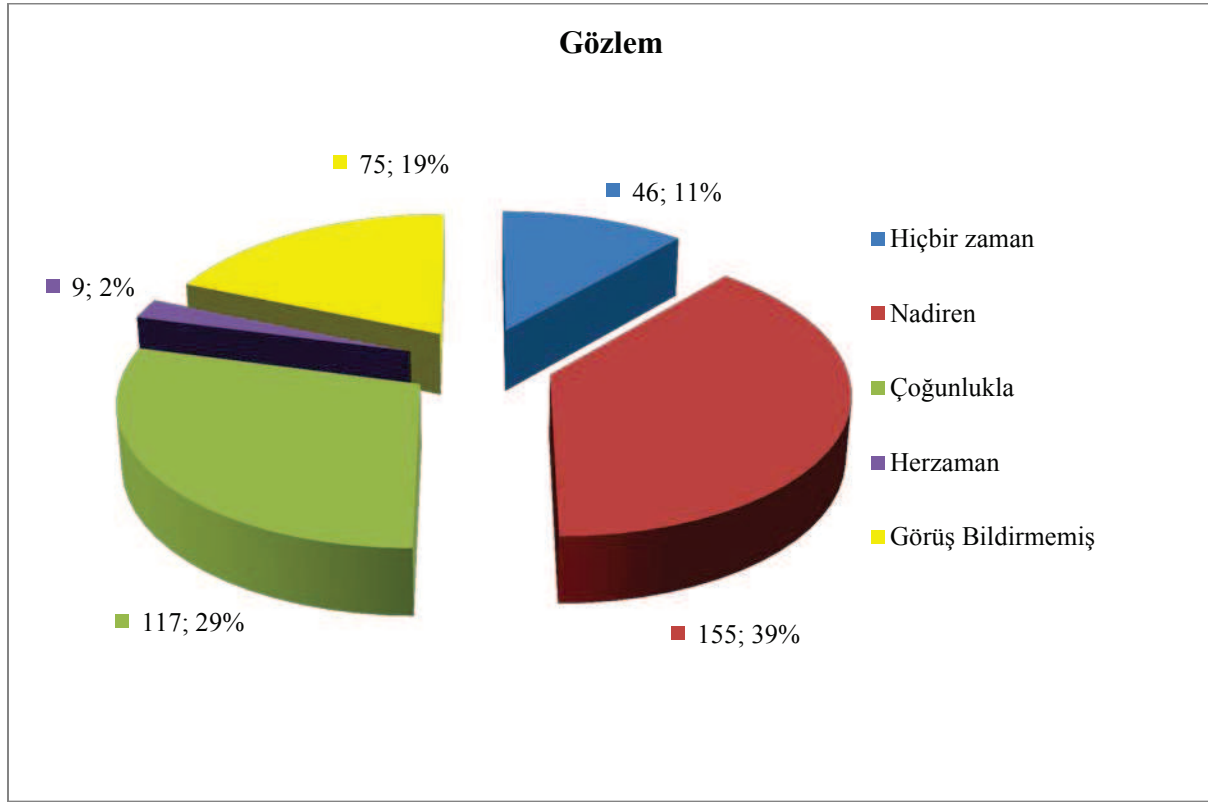
4.4.4.14. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, gezi tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 42. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gezi tekniğini kullanma oranları.

Planlanması ve uygulanması diğer tekniklere göre biraz daha zor olan gezi tekniğinin öğretmenler tarafından pek tercih edilmediği yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Tekniği çoğunlukla ve her zaman kullandığını belirten öğretmenlerin oranları toplamda %20'dir. Görüşülen öğretmenlerin hemen hemen yarısı (%49) tekniği nadiren kullandıklarını, %15'i hiç kullanmadıklarını dile getirmiştir.

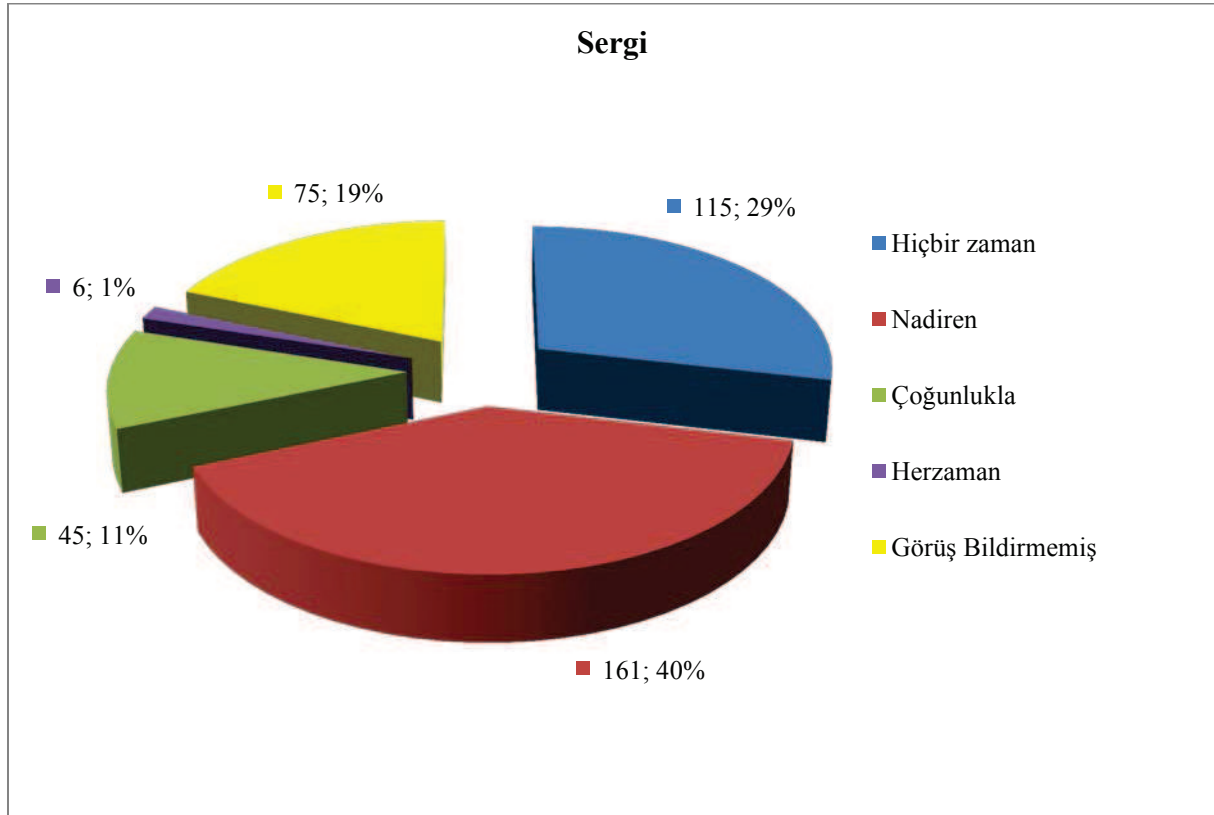
4.4.4.15. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, gözlem tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 43. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlem tekniğini kullanma oranları.

Gözlem tekniği de öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından sıklıkla kullanılmayan tekniklerden biridir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece 9'u (%2) bu tekniği her zaman kullandığını belirtirken, 117'si (%29) sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Tekniği nadiren kullananların oranı %39, hiç kullanmayanların oranı ise %11'dir. Katılımcıların %19'u bu tekniğin kullanımı ile ilgili bilgi vermemiştir. Sonuç olarak katılımcıların sadece %31 tarafından sıklıkla kullanılıyor olması tekniğin pek tercih edilmediğini göstermektedir.

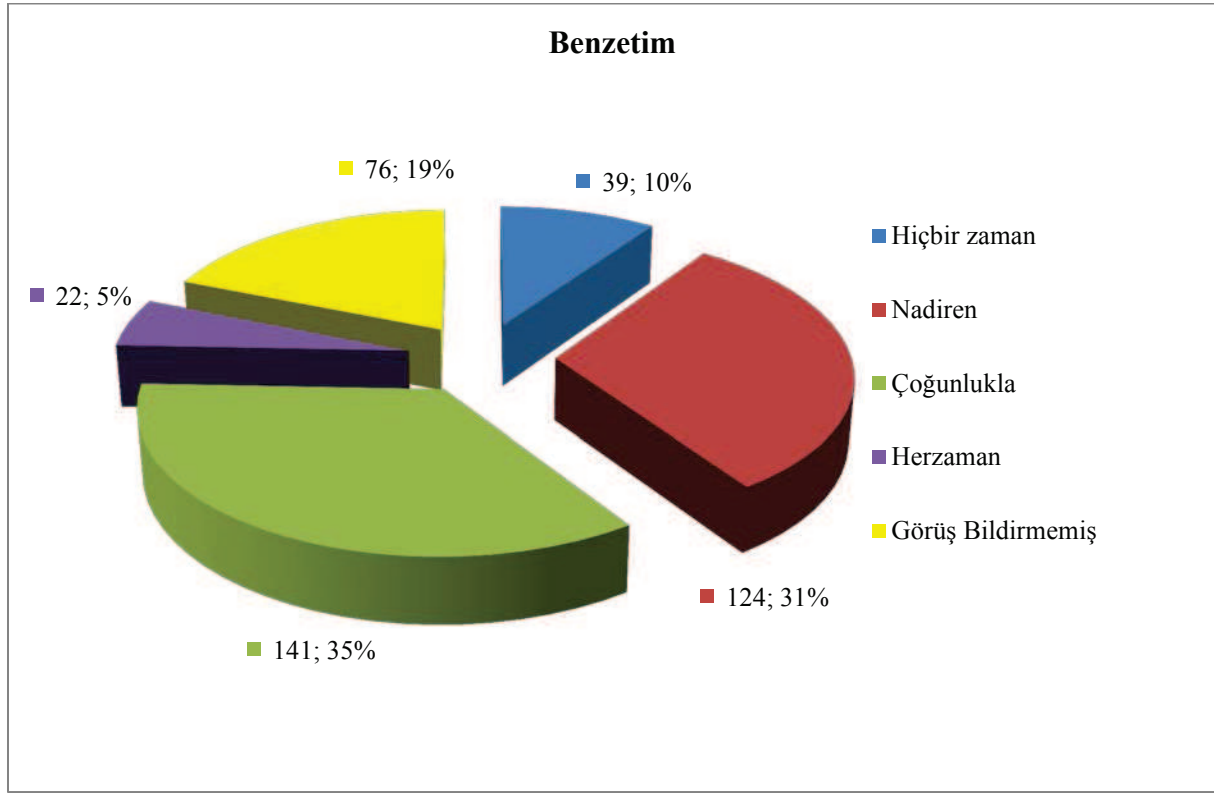
4.4.4.16. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, sergi tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 44. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sergi tekniğini kullanma oranları.

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmede, sergi tekniğinin öğretmenlerin 115'i (%29) tarafından hiç kullanılmadığı, 161'i (%40) tarafından nadiren kullanıldığı ve 75'inin (%19) bu tekniğin kullanımı ile ilgili görüş bildirmediği belirlenmiştir. Tekniği çoğunlukla veya her zaman kullandığını belirtenlerin oranı ise toplamda %12'dir. Bu sonuçlar sergi tekniğinin öğretmenler tarafından tercih edilmediğini ortaya koymaktadır.

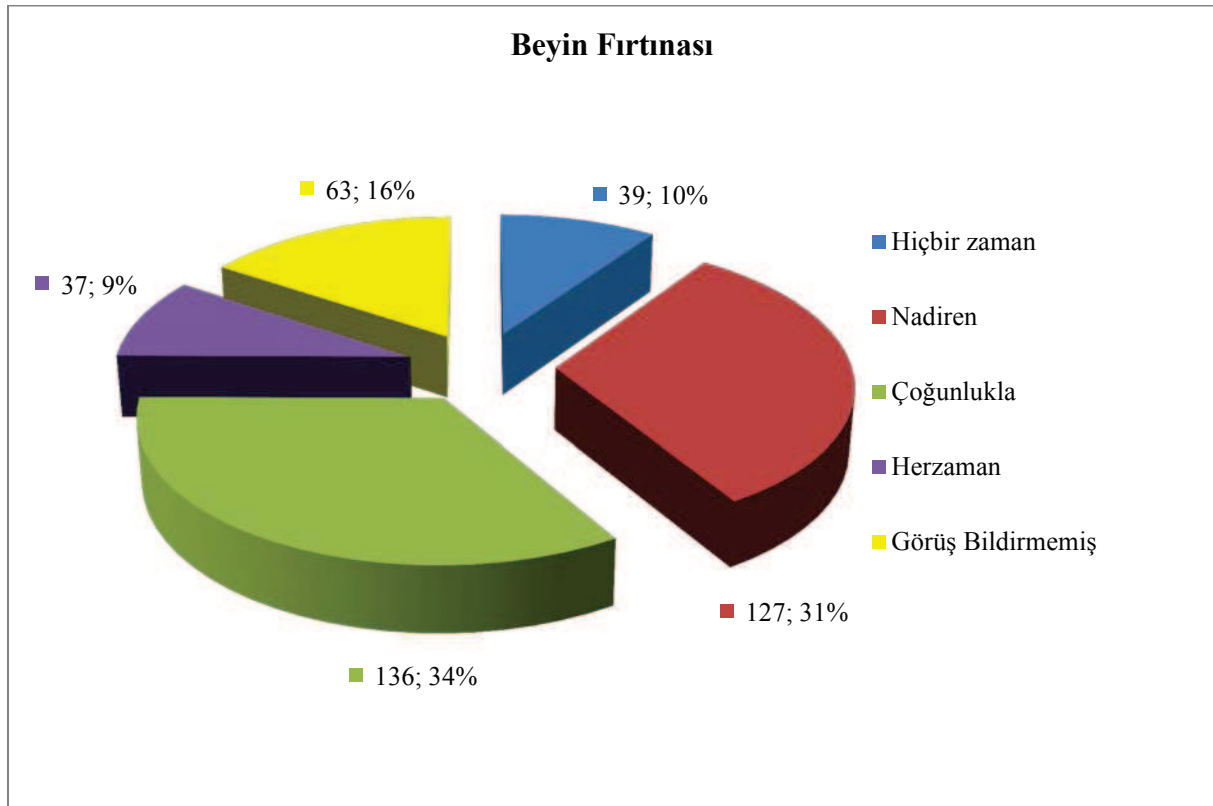
4.4.4.17. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, benzetim tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 45. Araştırmaya katılan öğretmenlerin benzetim tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'i benzetim tekniğini çoğunlukla kullandığını, %5'i her zaman kullandığını belirtmiştir. İkisinin toplamı grubun yarısından daha azdır. Diğer taraftan bu tekniği hiç kullanmayan ya da nadiren kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %41'dir. Benzetim tekniği ile ilgili görüş bildirmeyen öğretmenlerin oranı ise %19'dur. Bu durumda tekniği sık kullanan öğretmenler ile nadiren kullanan ve hiç kullanmayan öğretmenlerin oranları hemen hemen aynı düzeydedir.

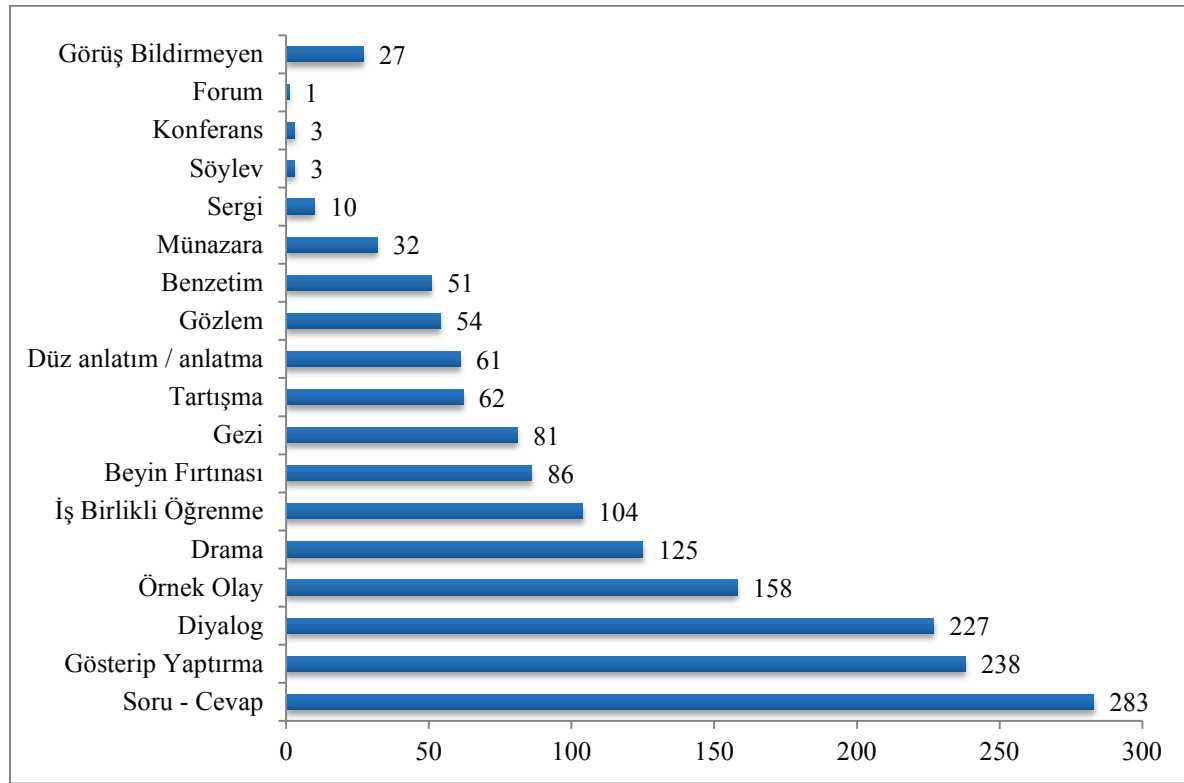
4.4.4.18. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, beyin fırtınası tekniğini kullanma oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 46. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini kullanma oranları.

Yapılan görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin %31'i beyin fırtınası tekniğini nadiren kullandığını, %10'u hiç kullanmadığını belirtmiştir. İkisinin toplamı grubun yarısına yakındır. Buna ek olarak öğretmenlerin %16'sı görüş bildirmemiştir. Tekniği çoğunlukla ya da her zaman kullandığını belirtenlerin oranı ise toplamda %43'tür. Buradan hareketle görüş bildirmeyen öğretmenler dışındaki öğretmenlerin yarısının tekniği sıklıkla kullandığı diğer yarısının ise ya hiç kullanmadığı ya da nadiren kullandığı görülmektedir.

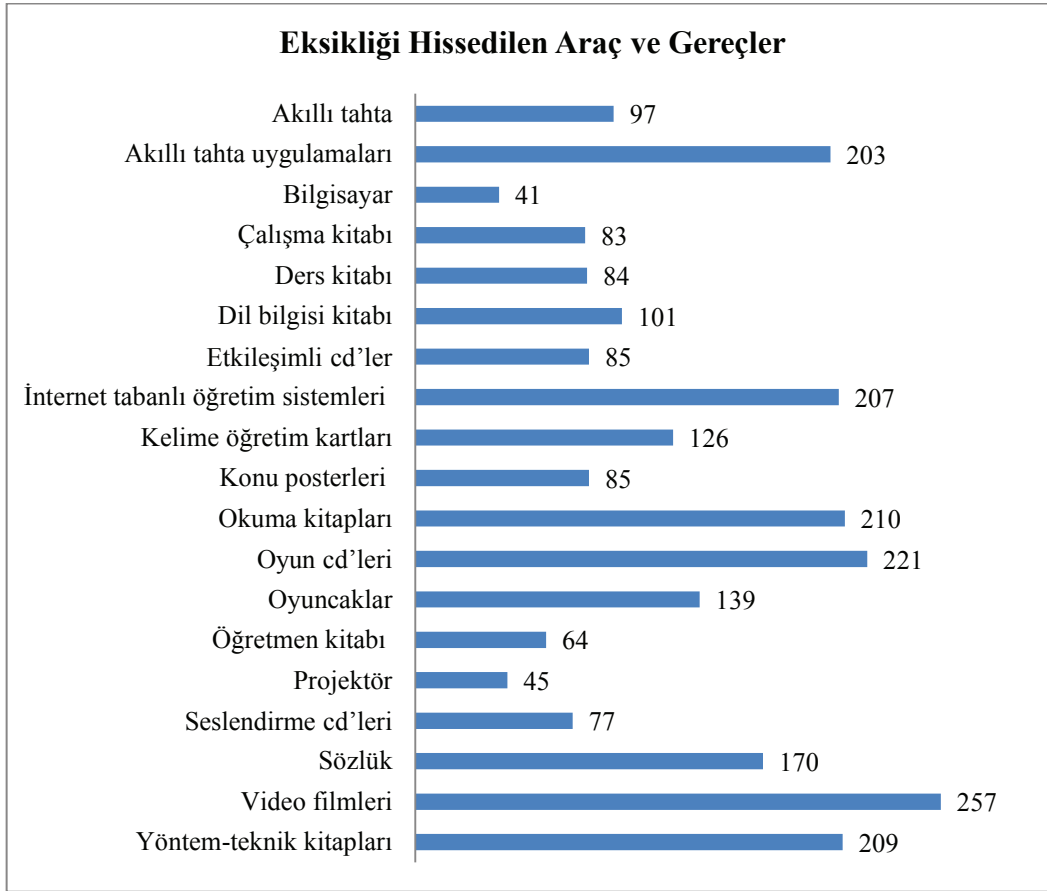
4.4.5. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, dil öğretiminde uygulanan tekniklerin etkililiği ile ilgili görüşlerine ait bulgular.



Şekil 47. Tekniklerin etkililiği ile ilgili görüşler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yukarıda ele alınan tekniklerin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Her öğretmen en fazla üç seçim yaparak en etkili üç tekniği belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde 27 öğretmen bu konuda görüş bildirmemiştir. Geriye kalan 375 öğretmenin görüşleri doğrultusunda en etkili tekniğin soru-cevap (283) olduğu belirlenmiştir. Gösterip yaptırma (238), diyalog (227), örnek olay (158), drama (125) ve iş birlikli öğrenme (104) de diğer etkili olduğu düşünülen tekniklerdir. Yukarıda değerlendirilen tekniklerin kullanım oranları dikkate alındığında sonuçların örtüştüğü görülmektedir. Bu soruda en etkili üç teknik olarak belirlenen soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog teknikleri, çalışmaya katılan öğretmenlerin %80'inden fazlası tarafından sıklıkla kullanılan tekniklerdir.

4.4.6. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, eksikliğini hissettikleri araç ve gereçler ile ilgili bulgular.

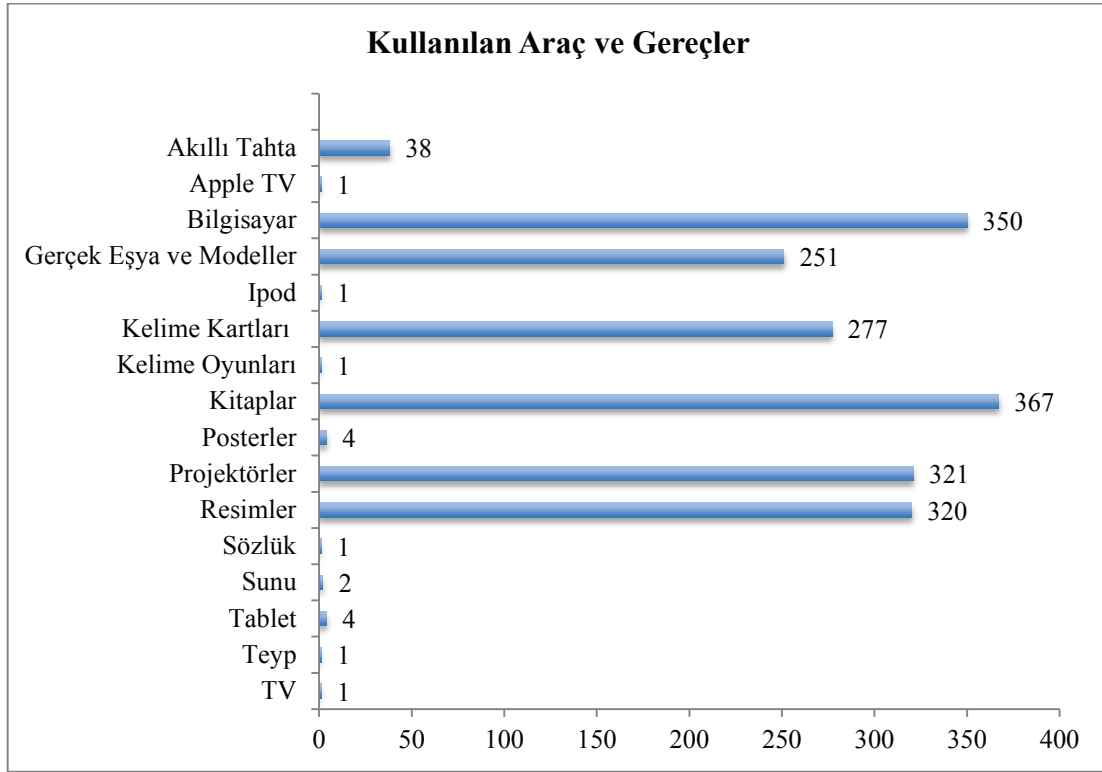


Şekil 48. Eksikliği hissedilen araç ve gereçler.

Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin eksikliğini en çok hissettikleri beş materyal sırasıyla video filmleri (256), oyun CD'leri (221), okuma kitapları (210), yöntem-teknik kitapları (209) ve sözlüktür (170).

Ayrıca üç öğretmen Türkçe dil sınıfı veya laboratuvarı, iki öğretmen konulara paralel oyunlar ve boyama kitapları, bir öğretmen akıllı telefon uygulamaları, bir öğretmen basılı sözlük haricinde elektronik sözlük, bir öğretmen bütün dil becerileri için ayrı ayrı hazırlanmış kitaplara ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bunlara ek olarak iki öğretmen internete erişme, bir öğretmen konularla ilişkili resim bulma, bir öğretmen de filmlerden kesilmiş kısa video bulma konusunda sorun yaşadığını dile getirmiştir.

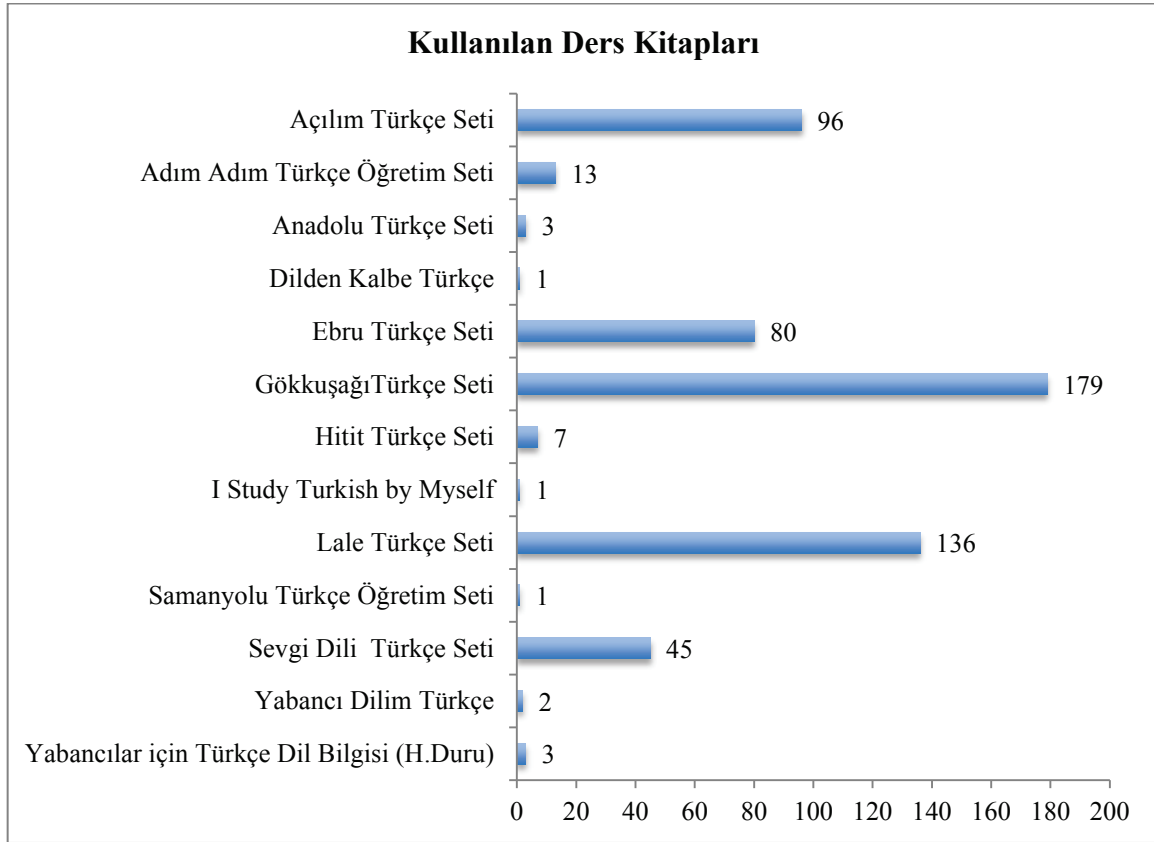
4.4.7. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, kullandıkları araç ve gereçler ile ilgili bulgular.



Şekil 49. Kullanılan araç ve gereçler.

Görüşüne başvuru alan öğretmenler tarafından en çok kullanılan materyalin kitaplar (367) olduğu; ondan sonra sırasıyla bilgisayar (350), projektör (321) ve resimlerin (320) kullanıldığı belirlenmiştir. Şekil 49’da kullanılan bütün materyaller ve kaç öğretmen tarafından kullanıldığı ile ilgili bilgi sunulmuştur.

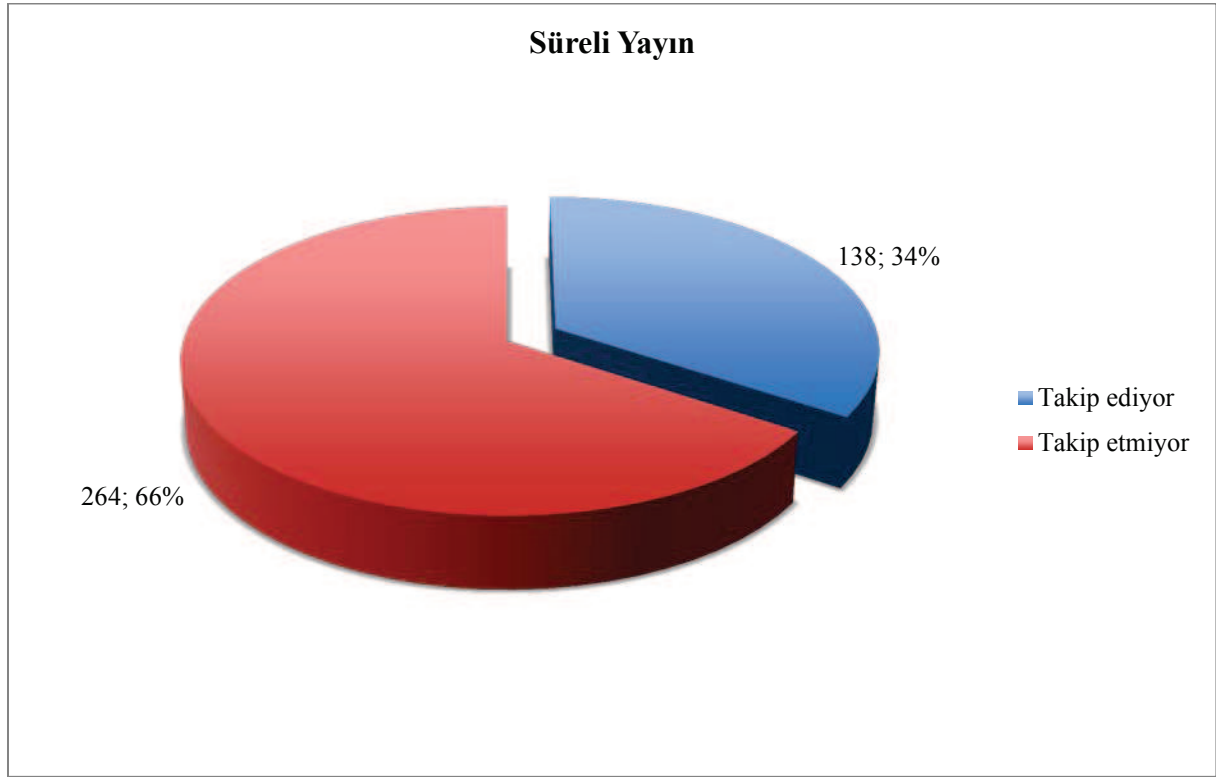
4.4.8. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, kullandıkları ders kitapları ile ilgili bulgular.



Şekil 50. Kullanılan ders kitapları.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere derslerinde hangi kitapları okuttukları sorulmuştur. Bazı öğretmenlerin tek bir kitap setini kullandığı, bazılarının ise birden fazla kitap veya kitap setini takip ettiği belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenler 13 farklı kitap yahut kitap setini kullandıklarını dile getirmiştir. Bunlar içinde en çok kullanılanlar Gökkuşuğu Türkçe Seti (179), Lale Türkçe Seti (136) ve Açılım Türkçe Seti'dir (96).

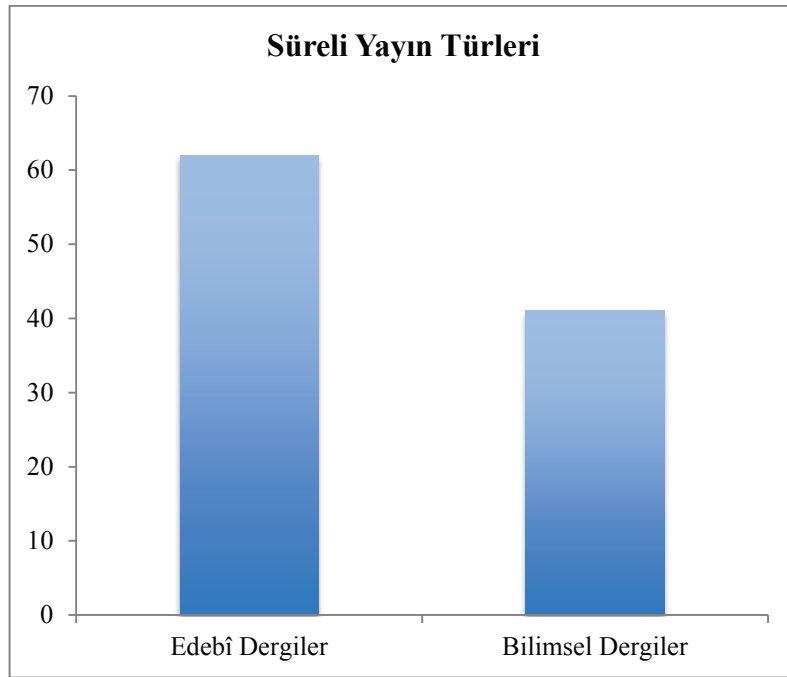
4.4.9. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, süreli yayın takip etme oranları ile ilgili bulgular.



Şekil 51. Süreli yayın takip etme oranları.

Araştırmada görüldüğü üzere görüşüne başvuru alan öğretmenlerin 264'ü (%66) meslekleriyle ilgili herhangi bir süreli yayını takip etmediklerini belirtirken, 138'i (%34) en az bir süreli yayını takip ettiklerini dile getirmiştir. Süreli yayın takip ettiğini belirten öğretmenlere hangi dergileri takip ettikleri sorulmuştur. Sonuçlar Şekil 52'de sunulmuştur.

4.4.10. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, takip ettikleri süreli yayın türleri ile ilgili bulgular.



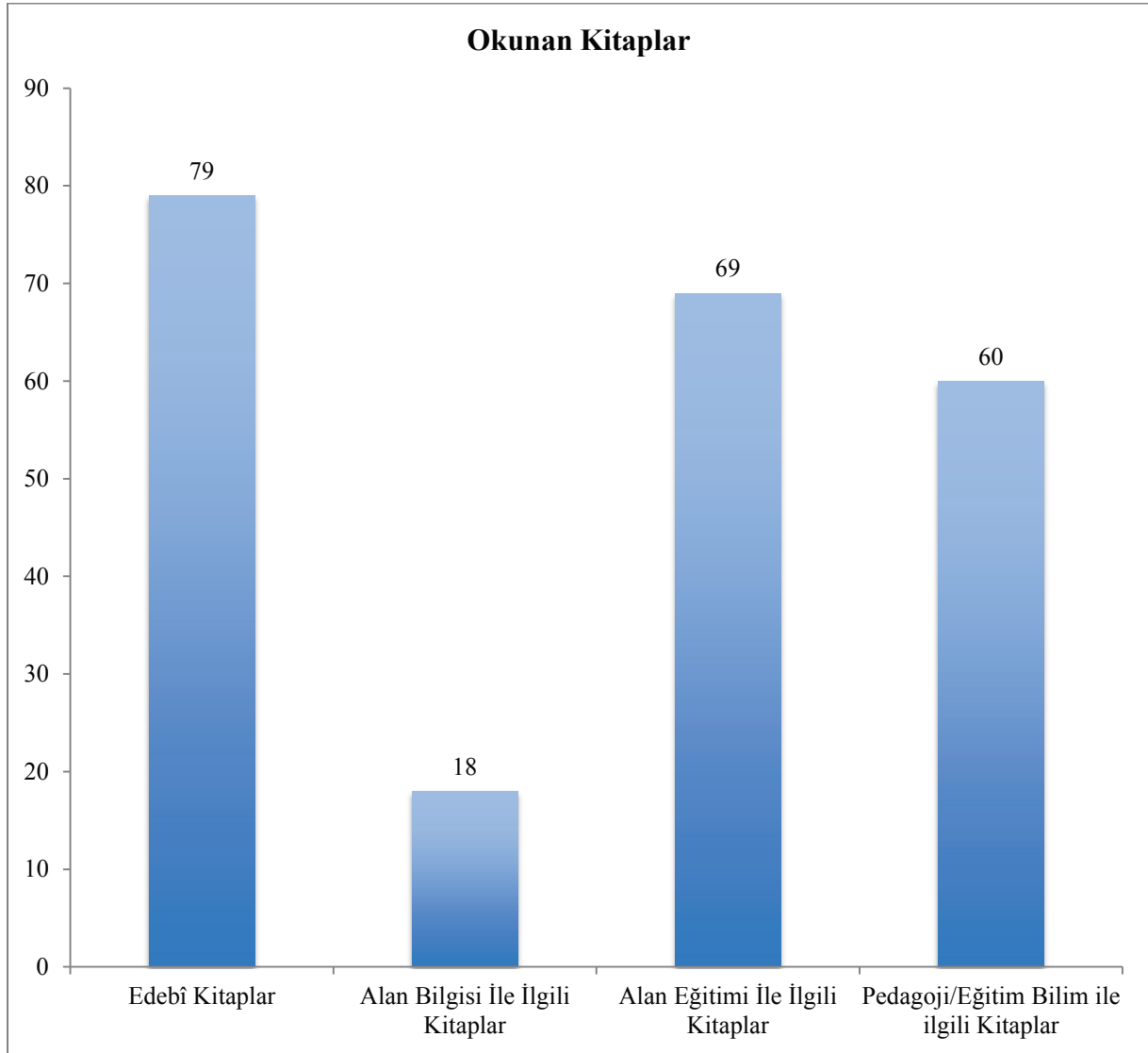
Şekil 52. Takip edilen süreli yayınların türleri.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin takip ettiği dergiler temel olarak iki grupta toplanabilir: Edebî dergiler, bilimsel dergiler.

Temrin, Hece, Yağmur, Türk Edebiyatı araştırmaya katılan öğretmenlerin takip ettiklerini belirttikleri edebî dergilerdir.

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin takip ettikleri bilimsel dergiler ise yabancı dil öğretimi ve Türkçe öğretimi ile ilgili makalelerin yayınlandığı dergilerdir. Bunlar arasında Dilset Akademi, Turkish Studies, TÖMER Dil Dergisi, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) tarafından yayınlanan The Language Educator ve Foreign Language Annals gibi dergiler ve Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi sayılabilir.

4.4.11. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, okudukları kitapların türleri ile ilgili bulgular.



Şekil 53. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim için okudukları kitapların türleri.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden yakın zamanda meslekleri ile ilgili hangi kitapları okudukları sorulmuştur. 195 öğretmen bu soruyu cevaplamıştır. Geriye kalan 207 öğretmen bu soruya ya cevap vermemiş ya okumadığını ya da okuduğu kitabın adını hatırlamadığını belirtmiştir.

Verilen cevaplar incelenip kategorize edildiğinde, okunan kitapların edebî kitaplar, alan bilgisi ile ilgili kitaplar, alan eğitimi ile ilgili kitaplar ve pedagoji/eğitimbilim ile ilgili

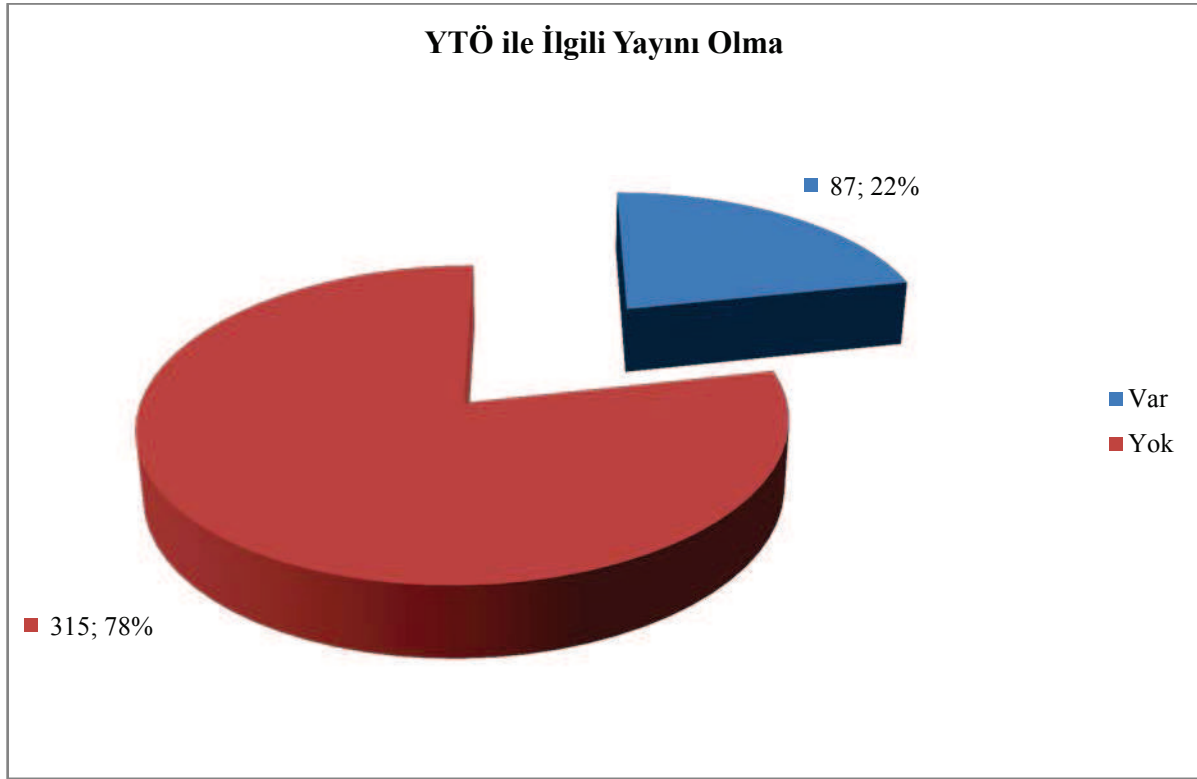
kitaplar oldukları belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerden 80'e yakını derslerinde kullanmak üzere farklı yaş grupları için yazılmış edebî eserleri okuduklarını dile getirmiştir. Bunlar arasında İskender Pala'nın "Od", Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye", Ömer Seyfettin'in hikâyeleri, Dede Korkut ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Beş Şehir" adlı eserleri sayılabilir.

On sekiz öğretmen alan bilgisi ile ilgili kitaplar okuduklarını belirtmiştir. Bu kitaplar arasında etkili iletişim ve beden dili ile ilgili kitaplar, dil bilgisi ile ilgili kitaplar sayılabilir.

Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili kitapların çoğunlukta olduğu alan eğitimine yönelik kitapları okuduğunu belirten öğretmenlerin sayısı 69'dur. Ömer Demircan'ın "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri", Ahmet Tarcan'ın "Yabancı Dil Öğretme Teknikleri", Nesrin Bilkan'ın "Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları", Murat Özbay'ın "Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi" adlı eserleri bu gruptaki kitaplara örnek verilebilir.

Son olarak görüşülen öğretmenlerin 60'ı pedagoji/eğitim bilim ile ilgili kitaplar okuduğunu dile getirmiştir. Sınıf yönetimi, etkili öğretmen becerileri, çocuk psikolojisi, sınıf içinde kullanılacak dil, okul yönetimi ve kültürü gibi pedagoji ve eğitimbilimle ilgili yerli ve yabancı yayınların öğretmenlerce okunduğu görülmüştür.

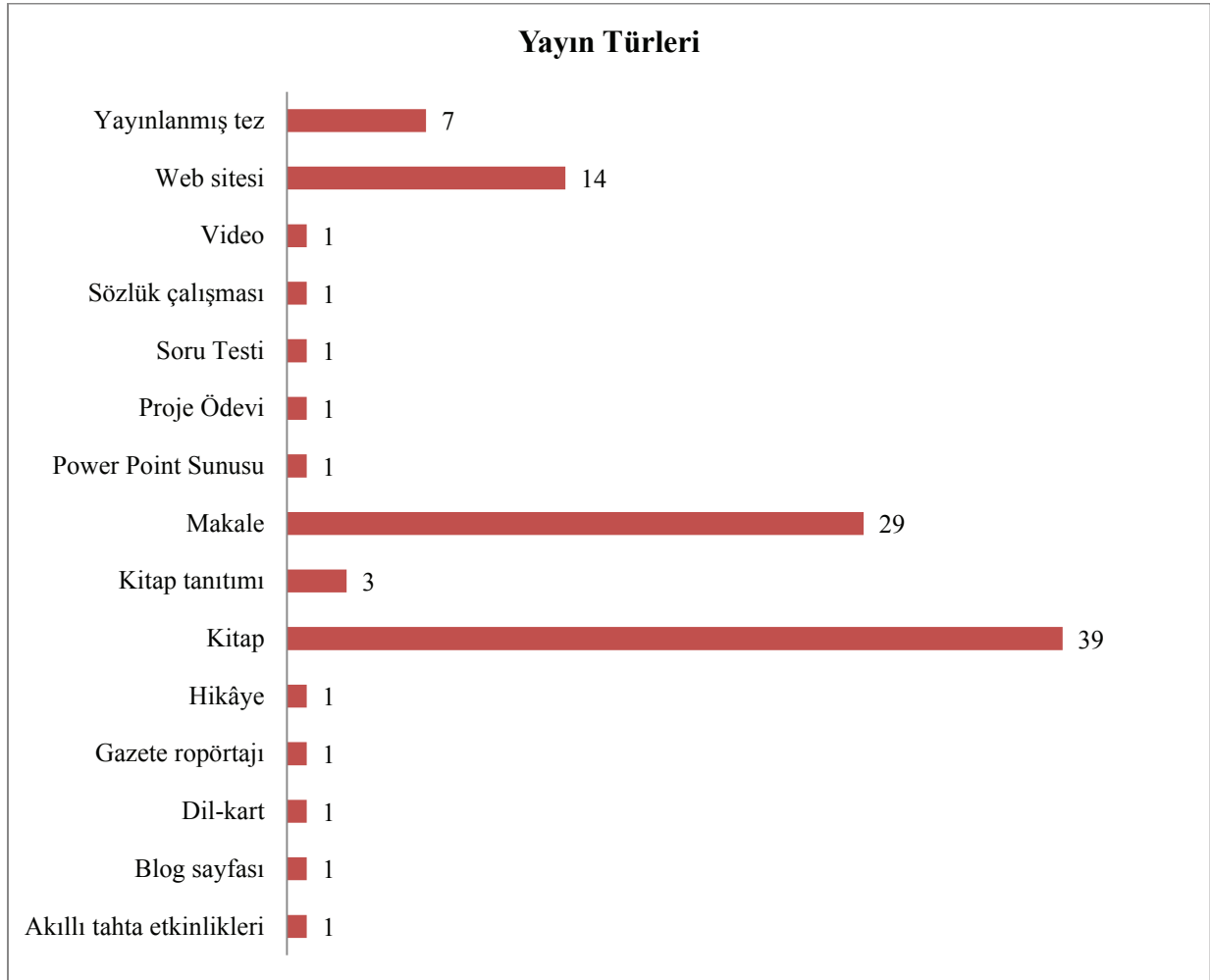
4.4.12. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yayınlarının olup olmama oranlarına ait bulgular.



Şekil 54. Araştırmaya katılan öğretmenlerin YTÖ ile ilgili yayınları.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin 87'si (%22) YTÖ ile ilgili yayınlarının bulunduğunu dile getirirken 315'i (%78) konuyla ilgili yayınları bulunmadığını belirtmiştir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin bazılarının birden fazla türde yayını olduğu belirlenmiştir.

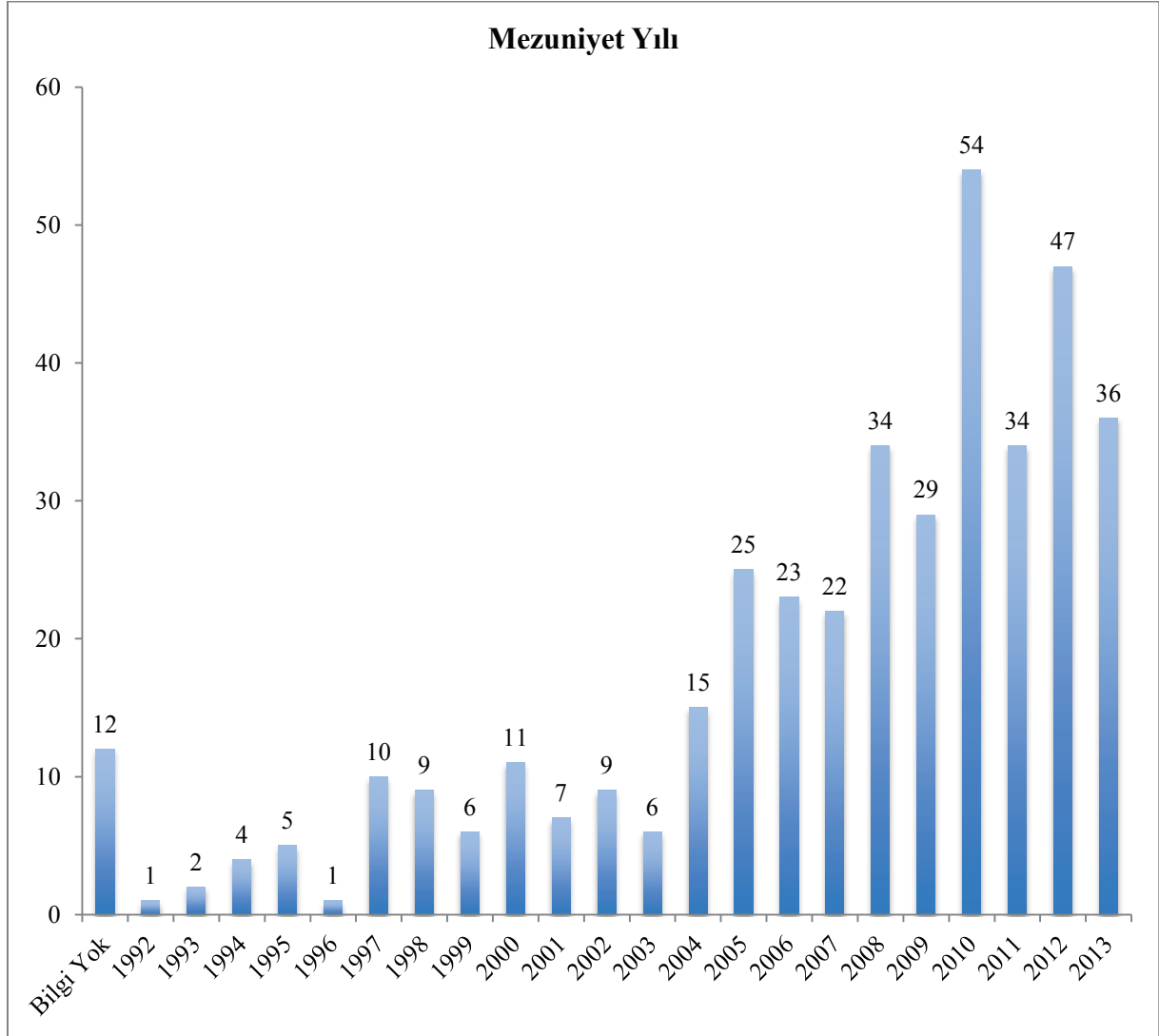
4.4.13. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yayınlarının türüne ait bulgular.



Şekil 55. Araştırmaya katılan öğretmenlerin YTÖ ile ilgili yayınlarının türü.

Toplam 15 farklı türde yayın yapan öğretmenlerin en çok kitap yazımında görev aldıkları (39), bunu makale yayınlama (29) ve internet sayfası hazırlamanın (14) takip ettiği belirlenmiştir. Yapılan yayınların türleri ve hangi sayıda öğretmen tarafından yapıldıkları ile ilgili detaylı bilgi Şekil 55'te sunulmuştur.

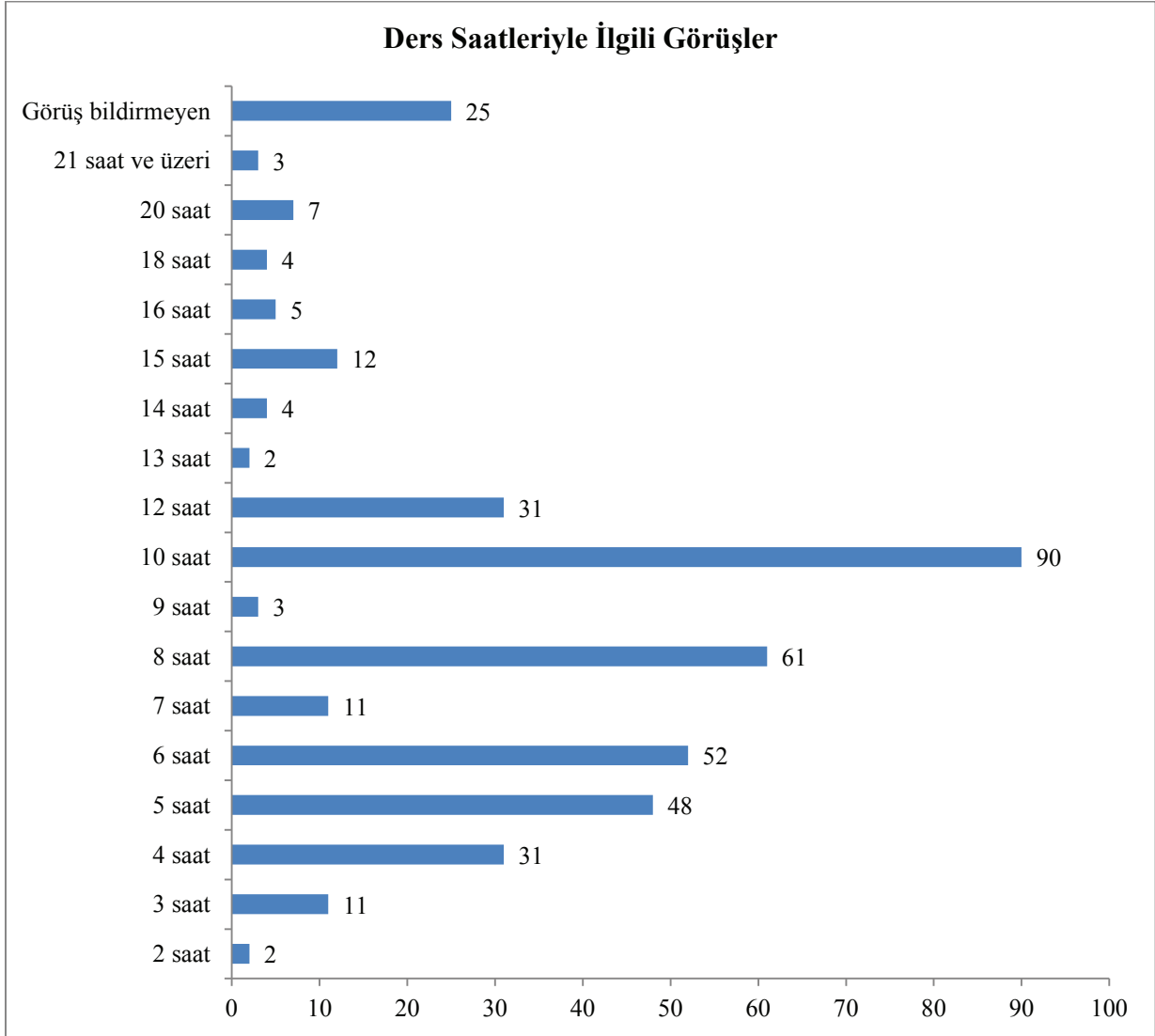
4.4.14. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, lisans mezuniyet yıllarına ait bulgular.



Şekil 56. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans mezuniyet yılları.

Yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının son 10 yıl içinde lisanstan mezun oldukları belirlenmiştir. 12 öğretmenin mezuniyet yılı ile ilgili bilgi vermediği, en eski mezunun 1992 yılında lisanstan mezun olduğu Şekil 56'da görülmektedir. Bu yıldan 2013'e kadar küçük dalgalanmalar görülmekle birlikte kademeli olarak bir artış olduğu tespit edilmiştir.

4.4.15. Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, temel seviye (A1, A2) için gerekli gördükleri haftalık ders saati ile ilgili bulgular.



Şekil 57. A1 ve A2 düzeyi için gerekli görülen haftalık ders saati.

Görüşmelerde, çalışmaya katılan öğretmenlere tecrübelerinden hareketle A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilere iyi bir Türkçe eğitimi vermek için haftalık kaç saat ders saatine ihtiyaç olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlasının 5 ila 10 saat arasında görüş bildirdiği görülmektedir. 90 öğretmen 10 saat, 61 öğretmen 8 saat, 52 öğretmen 6 saat ve 48 öğretmen 5 saat dersin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bütün öğretmen görüşleri ile ilgili detaylı bilgi Şekil 57’de sunulmuştur.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, “Tartışma”, “Sonuç” ve “Öneriler” alt başlıkları ele alınmıştır. Tartışma alt başlığında, araştırma sorularından hareketle nicel ve nitel bulgular tartışılmıştır. Sonuç bölümünde, analizler neticesinde ulaşılan nicel ve nitel sonuçlara yer verilmiştir. Öneriler bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere çalışmalarında faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir. Ayrıca bu önerilerin aynı konu bağlamında yapılabilecek daha sonraki araştırmalara da katkı sağlayabileceği düşüncesiyle söz konusu önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamaları incelenmiştir.

Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırma iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan birinci boyutunda; yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmanın betimsel tarama modelinde tasarlanan ikinci boyutunda ise yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin düşünce ve uygulamaları ortaya çıkarılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın birinci boyutu. Yapılan analizler sonucunda, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde öz yeterliğe ve olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Derman (2007) ile Morgil ve arkadaşlarının (2004) bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya göre, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Daha önce öğretmen adayları arasında yapılan bazı araştırmalarda da ya gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (Ülper ve Bağcı, 2012) ya da kullanılan ölçeğe bağlı olarak, ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken bazı alt boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine bir farkın olduğu belirlenmiştir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Saraç'ın (2002) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı çalışması da bu sonucu destekler nitelikte olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Türk'ün (2009) çalışmasından elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin yaşları ile öz yeterlik düzeyleri arasında birbiri ile ilişkili olarak artma ya da azalma olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Küçük'ün (2012), Müzik öğretmenlerinin Müzik Öğretmenliği mesleğine yönelik tutum puanlarının incelendiği çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada, mezun oldukları bölümden memnun olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin memnun olmayanlardan istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Derman'ın (2007) çalışmasında yer alan bulgu ile çelişmektedir. Derman'ın (2007) çalışmasında, Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri ile bölümden memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları bölümden memnun olup olmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun, Saraç'ın (2002) bulguları ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Buna göre, Saraç'ın (2012) çalışmasında, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları bölümden memnun olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının, yabancı dil bilme değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca derslerinde öğrencilerin ana dilini ya da herhangi bir yabancı dili kullanan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile kullanmayanların algı düzeyleri arasında, dersinde yabancı dile ya da öğrencilerin ana diline yer vermeyen öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ise derslerinde yerel/yabancı dil kullanıp kullanmamalarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Daha önce farklı ülkelerde görev yapmış olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yapmamış olanlardan, yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin de deneyimi olmayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, yurt dışında çalışma isteği değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise buldukları ülkeden önce başka bir ülkede çalışıp çalışmama ve yurt dışında çalışma isteği durumlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının, yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimi olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı tespit

edilmiştir. Saraç'ın (2012) çalışmasında da, öğretmenlik deneyimlerinin tutum üzerinde önemli bir rolünün olmadığı görülmektedir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim/seminer ve sertifika alan öğretmenlerin almayan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin YTÖ ile ilgili eğitim/seminer ve sertifika alıp almamalarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, lisans eğitimlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi alıp almamalarına bağlı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı ve tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinde ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında, YTÖ ile ilgili yayınlarının olup olmama değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma sonucunda, meslekleriyle ilgili süreli yayın takip eden öğretmenlerin, takip etmeyen öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bu değişkene göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, ayrı bir YTÖ lisans programı açılmasıyla ilgili görüşlerine bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmaya göre yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterdiği, bu anlamlı farklılığın; fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, endüstri meslek lisesi mezunları arasında fen lisesi mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Altunçekiç ve arkadaşları (2005) ile Derman'ın (2007) bulgularıyla çelişkilidir. Altunçekiç ve arkadaşları (2005), öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik

inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; Derman (2007) ise, kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri ile mezun olunan lise türü değişkeni açısından dış (genel öğretim yeterliği) faktörler boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarına ilişkin yaptığı çalışmasında, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilere göre öz yeterlik algılarını daha yüksek bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu, Saraç (2002) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları fakülte/programa göre farklılık gösterdiği, bu farklılığın lisansüstü eğitim mezunları ile eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olduklarını belirtenler arasında lisansüstü eğitim almış olanların lehine olduğu görülmüştür. Yine fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim ve fen-edebiyat fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olanlar arasında fen-edebiyat fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Zararsız'ın (2012) çalışması incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; toplam öz yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha az, fen edebiyat ve diğer (İlahiyat, Ziraat, Mesleki Eğitim) fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ise kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının mezun olunan fakülte/program değişkeninden hareketle anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Doğan'ın (2013) çalışması ile örtüşmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı mezunlarının öz yeterlik algı düzeylerinin; Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Saraç'ın (2002) yapmış olduğu çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tutumu, diğerlerine göre daha olumludur. Bunu Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının tutumları izlemektedir. Tutum puanlarının en düşük olduğu bölüm ise, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümü olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin mezun oldukları bölümü tercih sırasına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilk üç tercihinden birine yerleşen öğretmenler ile on bir ve daha sonraki tercihlerinden birine yerleşen öğretmenler arasında, ilk üç tercihinden birine yerleşen öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Derman'ın (2007) çalışması incelendiğinde, kimya öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin iç faktörler alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamanın, öğretmenliği ilk beş sırada tercih eden kimya öğretmeni adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları bölümü tercih sırasına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Saraç (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin baba mesleği ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Seçkin ve Başbay'ın (2013) çalışmasında, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinde baba eğitim durumuna göre çeşitli farklılıklar bulunmuştur. Öz yeterlik ölçeğinin tamamında baba eğitim

düzeyine göre alınan puan ortalamalarına bakıldığında sıralamanın babası ortaöğretim mezunu olanlar, ilköğretim mezunu olanlar, üniversite ve üzeri düzeyde eğitim alanlar şeklinde olduğu görülmektedir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da baba mesleğine göre farklılaşmadığı ancak babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda babası lise mezunu olan öğretmenlerin tutum puanları; babası ilkokul, ortaokul, üniversite/yüksekokul ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Saraç'ın (2002) çalışmasında yer alan bulgular incelendiğinde, babanın eğitim durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların üzerinde herhangi bir rolünün olmadığı görülmektedir. Ancak yine aynı çalışmada baba mesleğinin tutum üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda babası lise mezunu olan öğretmenlerin tutum puanları; babası ilkokul, ortaokul, üniversite/yüksekokul ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Konuk'un (2011) Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında da, babanın eğitimine göre mesleğe ilişkin tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, babası ilköğretimden mezun olan katılımcıların ortalamasının, babası üniversiteden mezun olan katılımcıların ortalamalarından yüksek olduğu; babası liseden mezun olan katılımcıların ortalamasının, babası üniversiteden mezun olan katılımcıların ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Saraç'ın (2002) çalışmasında ise, babanın eğitim durumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların üzerinde bir rolünün olmadığı görülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anne mesleği ve anne eğitim düzeyine göre de farklılaşmadığı

görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim düzeyi düşük ailelerden geldiğini söylemek mümkündür. Saraç'ın (2002) çalışmasında da, annenin eğitim durumunun tutum üzerinde bir rolünün olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin çalışılan kurum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre lisede öğretmenlik yapanların öz yeterlik inançlarının; ilkokul, ortaokul, üniversite ve dil kursları gibi kurumlarda öğretmenlik yapanlarınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise görev yapılan kurum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin haftalık ders yüklerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Zararsız'ın (2012) çalışmasında elde edilen bulgulara göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öz yeterlik ve alt boyutlarında 0-15 saat arası ders yüküne göre öğretmen yeterliği en yüksek iken ders saati artıkça yeterlik düzeyinin de düştüğü görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, haftalık ders yüklerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin bilgisayar kullanma seviyesine göre farklılaştığı, buna göre çok ileri düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler ile zayıf ve orta düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler arasında, çok ileri düzeyde bilgisayar kullanabilenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer şekilde ileri düzeyde bilgisayar kullanan öğretmenler ile zayıf ve orta düzeyde bilgisayar kullanabilen öğretmenler arasında, ileri düzeyde bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Son olarak zayıf ve orta düzeyde bilgisayar kullanan öğretmenler arasında, orta

düzeyde bilgisayar kullananlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise bilgisayar kullanma seviyesine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Zararsız'ın (2012) çalışmasında, 6-10 yıl kıdem aralığına kadar mesleki kıdem arttıkça öz yeterlik de artmaktadır. Daha sonra 11 yıl ve daha yukarı kıdem aralığında yeterlik düzeyi düşmekte fakat 21 ve üzeri yaş aralığında tekrar artmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının da mesleki kıdem ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ders verilen seviyeye bağlı olarak farklılaşma gösterdiği, bu farklılaşmanın bütün seviyelerde ders veren öğretmenler ile sadece temel seviyede ders veren öğretmenler arasında, bütün seviyelerde ders veren öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, ders verilen seviyeye göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlere çalıştıkları ülkedeki kültürel farklılıkların Türkçe öğretimini etkileyip etkilemediği hakkındaki görüşleri sorulmuş ve bu görüşlere bağlı olarak öz yeterlik algı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlere Türkçe derslerine ayrılan zamanı yeterli bulup bulmadıkları sorulmuş, bu konudaki görüşlerine göre öz yeterlik algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin öz yeterlik algı

düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise Türkçe derslerine ayrılan zamanı yeterli bulma değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına bağlı olarak farklılaşma gösterdiği, buna göre bilgi ve deneyimlerini paylaştığını belirten öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin, bilgi ve deneyimlerini kısmen paylaştığını belirten öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise diğer öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşma durumlarına bağlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamında öğretmenlere, öğrencinin ana dilini bilmenin olumlu etkisi olup olmadığı sorulmuş ve verilen cevaplardan hareketle bu konudaki görüşlerine bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının konuyla ilgili görüşlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerin ana dilini bilmenin derslerini olumsuz etkileyip etkilemediği sorulmuş ve öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine bağlı olarak öz yeterlik algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisi olduğunu düşünenler ile böyle bir etkinin olmadığını düşünenler arasında, olumsuz etkinin olmadığını düşünenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde kısmen olumsuz etkisinin olduğunu düşünenler ile olumsuz etkisinin olmadığını düşünenler arasında, yine olumsuz etkisinin olmadığını düşünenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda araştırmada yer alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğrencinin

ana dilini bilmenin Türkçe öğretimi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünüp düşünmemelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, YTÖ alanında kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmama değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın ikinci boyutu. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının son on yıl içinde, en eski mezunun 1992 yılında, en yeni mezunun ise 2013 yılında lisanstan mezun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya göre bazı öğretmenlerin birden fazla dil bildiği, özellikle farklı dillerin konuşulduğu birden fazla ülkede görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları bu ülkelerde konuşulan dilleri öğrendikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda görüşüne başvuru alan öğretmenlerin bildikleri 36 dil olduğu ve en çok bilinen dillerin sırasıyla; İngilizce, Rusça, Kazakça, Arapça ve Fransızca olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası konuyla ilgili yayınlarının bulunmadığını belirtmiştir. Toplam 15 farklı türde yayın yapan öğretmenlerin, en çok kitap yazımında görev aldıkları, bunu makale yayınlama ve internet sayfası hazırlamanın takip ettiği görülmüştür. Ayrıca görüşüne başvuru alan öğretmenlerin bazılarının birden fazla türde yayını olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada görüşüne başvuru alan öğretmenlerin yarısından fazlası meslekleriyle ilgili herhangi bir süreli yayın takip etmediklerini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan öğretmenlerin takip ettiği dergileri, edebî ve bilimsel olmak üzere temel olarak iki grupta toplamak mümkündür. Edebî dergiler özellikle Türkçe öğreten öğretmenler için hem boş vakitlerinde eğlenme/dinlenme amacıyla okuyabilecekleri bir materyal hem de öğrettikleri dilin güzel kullanımlarını derslerinde öğrencileriyle paylaşmak için kullanabilecekleri önemli bir malzemedir. Bu bakımdan edebî dergilerde mesleki maksatla okunan süreli yayınlar

içerisinde değerlendirilebilmektedir. Temrin, Hece, Yağmur, Türk Edebiyatı araştırmaya öğretmenlerin takip ettiklerini belirttikleri edebî dergilerdir. Saraç'ın (2012) çalışmasında öğretmen adayları tarafından en çok takip edilen süreli yayınlar şu şekilde tespit edilmiştir: Türk Dili, Yağmur, Hece, Dergâh ve Türk Edebiyatı.

Görüşülen öğretmenlerin takip ettikleri bilimsel dergiler ise yabancı dil öğretimi ve Türkçe öğretimi ile ilgili makalelerin yayınlandığı dergilerdir. Bunlar; Dilset Akademi, Turkish Studies, TÖMER Dil Dergisi, American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) tarafından yayınlanan The Language Educator ve Foreign Language Annals gibi dergiler ve Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi olarak belirlenmiştir.

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okudukları kitapların türleri sırasıyla; edebî, alan eğitimi ile ilgili, pedagoji/eğitim bilimleri ile ilgili ve alan bilgisi ile ilgili kitaplardır. Öğretmenlerin bir kısmı derslerinde kullanmak üzere, farklı yaş grupları için yazılmış edebî eserleri okuduklarını dile getirmiştir. Bunlar arasında; İskender Pala'nın "Od", Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye", Ömer Seyfettin'in hikâyeleri, Dede Korkut ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Beş Şehir" adlı eserleri sayılabilir. Alan bilgisi ile ilgili okunan kitaplar arasında, etkili iletişim ve beden dili ile ilgili kitaplar ve dil bilgisi ile ilgili kitaplar sayılabilir. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili kitapların çoğunlukta olduğu alan eğitimine yönelik okunan kitaplara ise Ömer Demircan'ın "Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri", Ahmet Tarcan'ın "Yabancı Dil Öğretme Teknikleri", Nesrin Bilkan'ın "Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları", Murat Özbay'ın "Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi" adlı eserler örnek verilebilir. Pedagoji/eğitim bilimleri ile ilgili kitaplar okuduğunu dile getiren öğretmenlerce; sınıf yönetimi, etkili öğretmen becerileri, çocuk psikolojisi, sınıf içinde kullanılacak dil, okul

yönetimi ve kültürü gibi pedagoji ve eğitim bilimleriyle ilgili yerli ve yabancı yayınların okunduğu görülmüştür.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin bazılarının derslerinde tek bir kitap seti, bazılarının ise birden fazla kitap veya kitap seti kullandıkları görülmüştür. En çok kullanılanlar sırasıyla; Gökkuşuğu Türkçe Seti, Lale Türkçe Seti ve Açılım Türkçe Seti'dir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler tarafından en çok kullanılan materyalin ise kitaplar olduğu; ondan sonra sırasıyla bilgisayar, projektör ve resimlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eksikliğini hissettiği araç ve gereçler ise video filmleri, oyun CD'leri, okuma kitapları, yöntem-teknik kitapları ve sözlük olarak tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen yarısından fazlası, A1, A2 (temel seviye) düzeyindeki öğrencilere iyi bir Türkçe eğitimi verebilmek için haftalık en az 5-10 saatin olması gerektiğini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe öğretiminde uygulanan tekniklerin en etkililerinin sırasıyla; soru-cevap, gösterip yaptırma ve diyalog teknikleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu teknikler, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından sıklıkla kullanılmaktadır.

“Yabancı dil öğretiminde geçmişten bugüne onlarca yaklaşım geliştirilmiştir. Ancak bunların birbirini tamamlayıcı olduğunu kabul etmeliyiz. Çünkü her yaklaşım bir öncekinde gördüğü eksikliği gidermek iddiasıyla ortaya çıkmıştır.” (Köksal, Varışoğlu, 2012, s. 83). Dil eğitimcileri çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirerek dil öğretiminin daha etkin bir şekilde uygulanmasına çalışmışlardır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlardan; dil bilgisi-çeviri ve yapısalcı bilimsel yaklaşımı nadiren; doğal, bilişsel ve iletişimsel yaklaşımı çoğunlukla; görsel, konu tabanlı ve işitsel-dilsel yaklaşımı ise çoğunlukla veya her zaman kullandıkları görülmektedir. Dil öğretiminde uygulanan yöntemlerden ise dil bilgisi-çeviri yöntemini nadiren; doğal, telkin, sözlü ve işitsel-

dilsel yöntemi çoğunlukla; düz varım ve tüm fiziksel tepki yöntemini çoğunlukla ya da her zaman kullandıkları; Belirtz, seçmeci ve sessiz yol yöntemini nadiren kullandıkları ya da hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir. Dil öğretiminde uygulanan tekniklerden, düz anlatım tekniğini kullanmayı tercih edenlerle etmeyenlerin oranları hemen hemen aynı düzeydedir. Soru-cevap, örnek olay, iş birlikli öğrenme, diyalog ve benzetim tekniklerini çoğunlukla; tartışma, forum, münazara, gezi, gözlem ve sergi tekniklerini nadiren; gösterip yaptırma ve beyin fırtınası tekniklerini çoğunlukla ya da her zaman; konferans ve sempozyum tekniklerini hiçbir zaman; söylev ve drama tekniklerini ise nadiren kullandıkları ya da hiçbir zaman kullanmadıkları tespit edilmiştir.

5.2. Sonuç

5.2.1. Araştırmanın birinci boyutunda ortaya çıkan sonuçlar.

- Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, orta düzeyde öz yeterliğe ve olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin öz yeterlikleri konusunda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.
- Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden; mezun oldukları bölümden memnun olanların, daha önce başka ülkelerde çalışanların, yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyimi olanların, bilgisayar kullanma düzeyi yüksek olanların, YTÖ ile ilgili eğitim, seminer ve sertifika alanların, meslekleriyle ilgili süreli yayın takip edenlerin, Türkçe derslerinde yerel/yabancı dil kullanmayanların, fen lisesi mezunu olanların, lisansüstü eğitim almış olanların, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanların, Türk Dili ve Edebiyatı ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olanların, lise kademesinde öğretmenlik yapanların, Türkçe dersine ayrılan zamanı yeterli bulanların, bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenler ile paylaşanların ve öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olmadığını

düşünenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları bölümü tercih sıralarının da öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde; cinsiyet, yaş, anne-baba mesleği ve eğitim düzeyi, yabancı dil bilme, haftalık ders yükü, mesleki kıdem, YTÖ alanındaki kıdem, yurt dışında çalışma isteği, lisans eğitimlerinde YTÖ dersi alma, YTÖ ile ilgili bir yayına sahip olma, ayrı bir YTÖ programı açılmasını gerekli görme, kültürel farklılıkların Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri, öğrencilerin ana dilini bilmenin olumsuz etkisinin olup olmadığını düşünmeleri ve YTÖ alanında kullanılan materyalleri yeterli bulup bulmamaları gibi değişkenlerin etkili olmadığı görülmektedir.
- Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin tutumlarının, araştırma sorularından yalnızca baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı, buna göre babası lise mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının diğer kademelerden mezun olanlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir.
- Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu yönde artış gösterdikçe öz yeterlik algılarının da yükseldiği tespit edilmiştir.

5.2.2. Araştırmanın ikinci boyutunda ortaya çıkan sonuçlar.

- Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en çok kullanılan materyalin kitaplar olduğu, eksikliğini hissettikleri araç ve gereçlerin ise video filmler, oyun CD'leri, okuma kitapları, yöntem ve teknik kitapları ve sözlük olduğu tespit edilmiştir.
- Yapılan analizlere göre öğretmenlerin dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlardan genel olarak doğal, bilişsel, iletişimsel, görsel, konu tabanlı ve işitsel dilsel yaklaşımı; yöntemlerden doğal, telkin, sözlü, işitsel-dilsel, düz varım ve tüm fiziksel yöntemleri;

tekniklerden ise soru-cevap, örnek olay, iş birlikli öğrenme, diyalog, benzetim, gösterip yaptırma ve beyin fırtınası tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sıralanmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.

- Öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli hissetmeleri için mezun oldukları bölümden memnun olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda bireylerin meslek seçimlerinde etkili olan üniversite tercihlerinin bilinçli bir şekilde yapılabilmesi için bir uzmandan yardım almaları teşvik edilmelidir. Ayrıca mesleğini seven ve hakkıyla yapabileceğine inanan bireyler yetiştirmek, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının ana hedeflerinden biri olmalıdır.
- Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilgi ve becerilerine olan güvenleri, derslerinde yabancı bir dile ihtiyaç duymamalarına neden olmaktadır. Bu itibarla öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi adına, hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmeli, çeşitli eğitim seminerleri ve sertifika programları düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin daha önce farklı ülkelerde görev yapmaları, tecrübe ve öz yeterliklerini arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce farklı ülkelere giderek o ülkenin dilini, kültürünü ve yaşayış biçimini tanımaları için gerekli çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar devlet eliyle desteklenen projeler hâline getirilmelidir.
- Öğretmenler açısından öğrencilerin ana dilini bilmenin olumlu etkisi göz önüne alınarak, eğitim fakültelerinde en az bir yabancı dili iyi derecede öğretecek programlar yapılmalı ve öğrenciler yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmelidir.

- Öğretmenler için yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki materyal yetersizliği önemli bir problemdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eksikliğini hissettikleri araç ve gereçlerin başında; video filmler, oyun CD'leri, okuma kitapları, yöntem-teknik kitapları ve sözlükler gelmektedir. Bu bağlamda ilgili kurumların çalışmalarını bu yönde geliştirmesi ve kurumların eksik araç-gereçleri temin etmesi gerekmektedir.
- Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans programı olmaması ve lisansüstü programların da sınırlı sayıda olması nedeniyle öğretmenler çoğunlukla kendi kendilerini eğitmek ve tecrübeli meslektaşlarının deneyimlerinden istifade etmek durumundadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin lisans programlarındaki “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersi, bu alandaki ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple ülkemizde ayrı bir “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” lisans programının açılması büyük bir önem arz etmektedir.
- Bilindiği üzere dilin içerisinde kültür ve edebiyat unsurları da çokça yer almaktadır. Bu anlamda eğitim fakültelerinin lisans programlarında edebiyat alanıyla ilgili dersler verilmeli ve bu dersler arttırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini etkili kullanmalarını öğretecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler sınıflarında bilgisayarları nasıl kullanacaklarına dair desteklenmeli ve eğitilmelidir. Bunun yanında öğretim programları, sınıflarda bilgisayar kullanımına izin verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin, diğer dersler kadar önemli olduğu vurgulanarak derse ayrılan zamanın arttırılması adına çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, yabancılara Türkçe öğretimi dersi için haftalık en az 5-10 saatin olması gerektiği öngörülmektedir.

- Öğretmenlerin dil öğretiminde uygulanan yeni yaklaşım, yöntem ve teknikleri derslerinde uygulayabilmeleri için bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu itibarla öğretmenlerin meslekleriyle ilgili en az bir süreli yayını takip etmeleri teşvik edilmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler. Bu çalışmada, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yalnızca öz yeterlik algı ve tutumları incelenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi yeni bir alan olduğundan bilhassa yurt dışında Türkçe öğretimi yapan öğretmenler üzerine bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları konusundaki araştırmaların dışında söz konusu çalışma alanının (YTÖ) farklı konularında da araştırmaların yapılması son derece önemlidir.

Kaynakça

- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden eğitimi oğretmeni adaylarının oğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ağır, M. (2005). Sosyal oğrenme kuramı. B. Aydın. (Ed.), *Gelişim ve Oğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akalın, ř. H. (2009). *Türk dili: Dünya dili. Türk Dili Dergisi*, 687, 195-204. Ankara: TDK Yayınları.
- Akbaba, D. (2013). *Büro yönetimi oğretmen adaylarının oğretmen öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, R. (2011). *Orta oğretim oğretmenlerinin oğretmen öz-yeterlik ve yapılandırmacı oğrenme ortamı düzenleme becerilerine yönelik alguları (Manisa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Alkan, H., Güzel, B. E., Elçi, N. A. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında matematik oğretmenlerinin üstlendiği rollerin belirlenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arı, ř. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde oğrenim gören yabancılara Türkçe oğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Ayarcı, R. K. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 119, Mart-Nisan 2003, 58-71. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algularının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bozkurt, F. (2005), *Türklerin dili*. Kapı Yayınları: İstanbul.

- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş eğitimin temelleri*. Konya: Mikro Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), Haziran 2006, 48–61.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirlik çalışması) *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (19. bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

- Deniz, M. E. (2012). *Eğitim psikolojisi*. (6. bs.) Ankara: Maya Akademi.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deryakulu, D. (2005). Yapılandırmacı öğrenme. A. Şimşek, (Ed.), *Sınıfta Demokrasi*. (içinde) (ss. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: TDK Yayınları.
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi: Ağrı ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ekici, G. (2006), Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87-96.
- Erdamar, K, G. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (2002). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eryaman, M. Y. ve Kana, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. A. Kılınç ve Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (içinde) (ss. 147-166). Ankara: Pegem Akademi.

- Eryılmaz, E. (1996). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Dilbilimsel açıdan sistematik bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Esin, B. (2009). *Atasözlerinin Türkçenin eğitim ve öğretimdeki yeri, önemi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eyyam, R., Doğruer, N., Meneviş, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Z. Kaya, (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme, Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (içinde) (ss. 75-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Gudde, A. (2012). *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed ve öğretim metotları*. (E. Yıldırım, Çev.), İstanbul: Yasin Yayınevi.
- Gültekin, M. (2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Oral, (Ed.), *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (içinde) (ss. 101-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gür, H. (1999). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik tekdilli sözlük oluşturmada ölçütler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (içinde) (ss. 3-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. (16. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karal, E. Z. (2001). Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (Tarih açısından bir açıklama). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (2005). Türkçe/Edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme. M. Özbay, (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 22-24 Eylül 2005*. (içinde) (ss. 337-380). Ankara.
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Koçak, R. (2011). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. B. Oral, (Ed.), *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (içinde) (ss. 3-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Konuk, N. E. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (içinde) (ss.246-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28(2), 81-93.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (içinde) (ss. 81-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliğinin farklı gruplarda sınanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin Müzik Öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. (Yayımlanmamış ham veri). Ankara.
- Mete, F. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 425-445.

- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005), “Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi”, *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*, İstanbul.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl:22, (232), 34-35.
- Özbay, M. (2003b). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset.
- Özbay, M. (2004). *Türkçeyi nasıl öğretmeli? Kâzım Nami Duru*. Ankara: Kül Eğitim Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve değerler eğitiminin yeri, *Yeni Türkiye Dergisi Türkçe Özel Sayısı*, 55, 1102-1109.
- Özbay, Y. (2003a). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi: Araştırma, kuram, uygulama*. 4. Baskı. İBER Matbaacılık, Trabzon.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, Ankara.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2012). *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. (12. bs.) Ankara: Nobel Yayınları.

- Parıltı, C. (1998). *İlköğretimde, öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rakıcıoğlu-Söylemez, A. Ş. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi boyunca öğretmen öz yeterlik inançları ve danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine keşifsel bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Fen ve Edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri (25-26-27 Kasım 1991)* içinde (ss. 565-569), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1).
- Saraç, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Senemoğlu, N. (2013) *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kurumdan uygulamaya*. (23. bs.) Ankara: Yargı Yayınları.

- Sever, O. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (Temel Seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 271-289.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. 3. Sürüm. E-Kitap. Mersin
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Topbaş, S. (1998). Dil, anadili ve Türkçe öğretimi. S. Topbaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (içinde) (ss. 1-21). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066.
- Tosunoğlu, E. (2009). *Türk eğitiminin temel sorunu: İlk okuma yazma*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. , Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 785–805.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 18 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Türk, N. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Niğde Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Uzun, N., Ekici, G., Sağlam, N. (2010), İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 775-788, Eylül.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Veznedaroğlu, M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, C., Okur A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yüksel, B. T. (2010). *Türk İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). New York: Cambridge Univ. Press.

Ekler

Ek A: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

2. Yaşınız

20-25 26-30 31-35 36-40 41 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz lise

- Lise
 Anadolu Lisesi
 İmam-Hatip Lisesi
 Ticaret Lisesi
 Endüstri Meslek Lisesi
 Öğretmen Lisesi
 Fen Lisesi

4. Mezun olduğunuz fakülte/program

- Eğitim Fakültesi
 Fen - Edebiyat Fakültesi
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer

5. Mezun olduğunuz bölüm

- Türkçe Öğretmenliği
 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
 Türk Dili ve Edebiyatı
 Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları
 Sınıf Öğretmenliği
 İngilizce Öğretmenliği
 Diğer

6. Lisans mezuniyet yılınız

.....

7. Bitirdiğiniz bölümü tercih sıranız? (Üniversite Giriş Sınavı)

.....

8. Bitirdiğiniz bölümden memnun muydunuz?

() Evet () Hayır

9. Babanızın mesleği?

() İşçi

() Memur

() Öğretmen

() Serbest Meslek (Avukat, Doktor, vb.)

() Esnaf-Ticaret

() Öğretim Elemanı (Akademisyen)

() Çiftçi

() Emekli

() Diğer

10. Babanızın en son bitirdiği okul?

() Yok

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise ve Dengi

() Üniversite-Yüksekokul

() Lisansüstü

11. Annenizin mesleği?

() İşçi

() Memur

() Öğretmen

() Serbest Meslek (Avukat, Doktor, vb.)

() Esnaf-Ticaret

() Öğretim Elemanı (Akademisyen)

() Çiftçi

() Emekli

() Diğer

12. Annenizin en son bitirdiği okul?

- Yok
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise ve Dengi
 Üniversite-Yüksekokul
 Lisansüstü

13. Görev yaptığınız ülke?

.....

14. Öğretmenlik yaptığınız kurumun türü?

- İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Dil kursu Diğer

15. Haftalık ders yükünüz?

- 14 saat ve daha az 15-20 saat 21-25 saat 25 saat ve üzeri

16.1. Yabancı dil biliyor musunuz?

- Evet Hayır

16.2. Bildiğiniz yabancı dil varsa işaretleyiniz.

- İngilizce
 Almanca
 Rusça
 Arapça
 İspanyolca
 Portekizce
 Fransızca
 Çince
 Diğer

17. Bilgisayarı ne düzeyde kullanıyorsunuz?

- Zayıf Orta İleri Çok ileri

18. Öğretmenlik mesleğinde kıdeminiz?

- 0-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

19. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mesleki kıdeminiz?

0-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri

20. Başka ülkelerde çalıştınız mı?

Evet Hayır

21. Yurt dışına çıkmadan önce öğretmenlik deneyiminiz oldu mu? Olduysa kaç yıl oldu?

Evet Hayır

22. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim ya da seminer aldınız mı?

Evet Hayır

23. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili sertifikanız var mı?

Evet Hayır

24. Yurt dışında çalışmaya devam etmek istiyor musunuz?

Evet Hayır

25. Lisans eğitiminiz sırasında yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili dersler aldınız mı?

Evet Hayır

26. Hangi dil düzeyindeki öğrencilerin dersine giriyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Temel seviye Orta seviye İleri seviye Hepsi

Ek B: Anket Formu

1.1. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yayınınız var mı?

() Evet () Hayır

1.2. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yayınınız varsa işaretleyiniz.

() Makale

() Kitap

() Kitap tanıtımı

() Yayınlanmış tez

() Web sitesi

() Diğer (.....)

2. Mesleğinize ilişkin en son okuduğunuz kitaplar hangileridir?

.....

3.1. Mesleğiniz ile ilgili takip ettiğiniz süreli yayın var mı?

() Evet () Hayır

3.2. Mesleğiniz ile ilgili takip ettiğiniz süreli yayın varsa lütfen belirtiniz.

.....

4. Yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Kısmen () Hayır

5. Üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ayrı bir lisans programı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

6. Türkçe öğretiminde yabancı veya yerel bir dil kullanıyor musunuz?

() Evet () Hayır

7. Çalıştığınız ülkedeki kültürel farklılıklar Türkçe öğretimini etkiliyor mu?

() Evet () Hayır () Kısmen

8. Türkçe ders saatlerini yeterli buluyor musunuz?

() Evet () Hayır () Kısmen

9. Sizce temel seviye (A1, A2) Türkçe öğretimi yapabilmek için asgari haftalık kaç ders saati gereklidir?

.....

10. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilgi ve deneyimlerinizi aynı sahada çalışan kişilerle/öğretmenlerle paylaşıyor musunuz?

() Evet () Hayır

11. Öğrencinin ana dilini bilmeniz Türkçe öğretimine olumlu etki ediyor mu?

() Evet () Hayır () Kısmen

12. Öğrencinin ana dilini bilmeniz Türkçe öğretimine olumsuz etki ediyor mu?

() Evet () Hayır () Kısmen

13. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullandığınız ders kitapları hangisi/hangileridir?

.....

14. Yabancılara Türkçe öğretiminde eksikliğini hissettiğiniz araç-gereçleri işaretleyiniz?
 (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

Ders kitabı

Akıllı tahta uygulamaları

Çalışma kitabı

İnternet tabanlı öğretim sistemleri

Dil bilgisi kitabı

Video filmleri

Öğretmen kitabı

Etkileşimli cd'ler

Okuma kitapları

Oyun cd'leri

Kelime öğretim kartları

Oyuncaklar

Sözlük

Projektör

Yöntem, teknik kitapları

Bilgisayar

Konu posterleri

Akıllı tahta

Seslendirme cd'leri

Diğer.....

15. Aşağıdaki yaklaşımları yabancılara Türkçe öğretirken hangi sıklıkla seçiyorsunuz?
Lütfen tablodan işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Çoğunlukla	Her zaman
1. Dil bilgisi-çeviri yaklaşımı				
2. Görsel yaklaşım				
3. Konu tabanlı yaklaşım				
4. Doğal yaklaşım				
5. Yapısalcı bilimsel yaklaşım				
6. İşitsel-dilsel yaklaşım				
7. Bilişsel yaklaşım				
8. İletişimsel yaklaşım				

16. Aşağıdaki yöntemleri yabancılara Türkçe öğretirken hangi sıklıkla kullanıyorsunuz? Lütfen tablodan işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Çoğunlukla	Her zaman
1. Dil bilgisi-çeviri yöntemi				
2. Düz varım (Dolaysız/Direkt) yöntemi				
3. Doğal yöntem				
4. Berlitz yöntemi				
5. Seçmecî yöntem				
6. Telkin yöntemi				
7. Sözlü yöntem				
8. İşitsel-dilsel yöntem				
9. Sessiz yol yöntemi				
10. Tüm fiziksel tepki yöntemi				

17. Aşağıdaki teknikleri yabancılara Türkçe öğretirken hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?
Lütfen tablodan işaretleyiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Çoğunlukla	Her zaman
1. Düz anlatım/anlatma				
2. Soru - Cevap				
3. Tartışma				
4. Örnek Olay				
5. Gösterip Yaptırma				
6. İş Birlikli Öğrenme				
7. Forum				
8. Diyalog				
9. Konferans				
10. Söylev				
11. Sempozyum				
12. Münazara				
13. Drama				
14. Gezi				
15. Gözlem				
16. Sergi				
17. Benzetim				
18. Beyin Fırtınası				

18. Sizce tabloda verilen tekniklerden en etkilileri hangileridir? (En fazla 3 tane seçiniz lütfen.)

	1. Düz anlatım/anlatma
	2. Soru - Cevap
	3. Tartışma
	4. Örnek Olay
	5. Gösterip Yaptırma
	6. İş Birlikli Öğrenme
	7. Forum
	8. Diyalog
	9. Konferans
	10. Söylev
	11. Sempozyum
	12. Münazara
	13. Drama
	14. Gezi
	15. Gözlem
	16. Sergi
	17. Benzetim
	18. Beyin Fırtınası

19. Yabancılara Türkçe öğretirken kurumunuzda kullandığınız araç-gereçleri işaretleyiniz. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- () Kitaplar
 () Yazı ve gösterim tahtaları
 () Resimler
 () Kelime kartları
 () Gerçek eşya ve modeller
 () Projektörler
 () Bilgisayar
 () Diğer

Ek C: Öz Yeterlik Ölçeği

MADDELER	Çok zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok iyi
1. Motivasyon stratejilerine ilişkin bilginim					
2. Okuma strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilginim					
3. Öğrenme/öğretme kuramlarına ilişkin bilginim					
4. Yazma strateji/yöntem tekniklere ilişkin bilginim					
5. Konuşma strateji/yöntem tekniklere ilişkin bilginim					
6. Dinleme strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilginim					
7. Sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin bilginim					
8. Konuşma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim					
9. Yazma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim					
10. Dinleme becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim					
11. Okuma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim					
12. Öz değerlendirme araçlarına ilişkin bilginim					
13. Akran değerlendirme araçlarına ilişkin bilginim					
14. Türkçe öğretim programına ilişkin bilginim					
15. Etkili iletişim stratejilerine ilişkin bilginim					
16. Türkçenin sesbilgisel özelliklerine ilişkin bilginim					
17. Türkçenin biçimbilgisel özelliklerine ilişkin bilginim					
18. Türkçenin sözdizimsel özelliklerine ilişkin bilginim					
19. Sözlü metnin özelliklerine ilişkin bilginim					
20. Yazılı metnin özelliklerine ilişkin bilginim					
21. Yazım kurallarına ilişkin bilginim					
22. Noktalama kurallarına ilişkin bilginim					
23. Paragraf türlerine ilişkin bilginim					
24. Sözcük türlerine ilişkin bilginim					
25. Tümce türlerine ilişkin bilginim					
26. Metin türlerine ilişkin bilginim					
27. Dilbilim alanına ilişkin bilginim					
28. Türkçenin tarihsel süreçlerine ilişkin bilginim					
29. Osmanlıca bilginim					
30. Dünya edebiyatına ilişkin bilginim					

31	Çağdaş Türk edebiyatına ilişkin bilgim					
32	Türk halk edebiyatına ilişkin bilgim					
33	Klasik Türk edebiyatına ilişkin bilgim					
34	Mesleki kitaplara ilişkin bilgim					
35	Mesleki dergilere ilişkin bilgim					
36	Dinleme öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme /					
37	Okuma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme /					
38	Yazma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme /					
39	Konuşma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme /					
40	Dilbilgisi öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme /					
41	Konuşma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim					
42	Dinleme strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim					
43	Okuma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim					
44	Yazma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim					
45	İlgili ölçme araçlarından yararlanarak konuşma becerilerini nesnel olarak ölçebilme					
46	İlgili ölçme araçlarından yararlanarak dinleme becerilerini nesnel olarak ölçebilme					
47	İlgili ölçme araçlarından yararlanarak okuma becerilerini nesnel olarak ölçebilme					
48	İlgili ölçme araçlarından yararlanarak yazma becerilerini nesnel olarak ölçebilme					
49	Tehdit, şiddet, sindirme vb. davranışlarda bulunmadan sınıfı yönetebilme becerim					
50	Öğrencilerin ilgisini derse çekecek stratejiler üretebilme becerim					
51	Derste öğrencilerin ilgisini canlı tutacak stratejiler üretebilme becerim					

Ek D: Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kuvvetle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmam	Asla katılmam
1. Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2. Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4. Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
5. Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6. Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7. Bu mesleğin bana çok şey kazandıracığını düşünmüyorum.					
8. Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
9. Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
10. Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
12. Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13. Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16. Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17. İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18. Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi ne de manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19. Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20. Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
21. Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22. Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					
23. Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
24. Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
25. Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
26. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.					
27. Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.					
28. Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
29. Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.					
30. Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31. Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.					
32. Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					

33. Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34. Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sınırlendirir.					
35. Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.					