



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÖZEL
BECERİ, OKUMA VE YAZMA BECERİSİ
GELİŞTİRME ÖZ YETERLİKLERİNİN
YORDAYICI BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

EBRU YUVANÇ

İLKÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2019

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÖZEL BECERİ, OKUMA
VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖZ YETERLİKLERİNİN
YORDAYICI BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

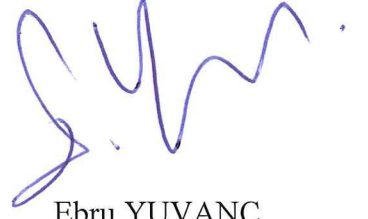
Ebru YUVANÇ

Danışman: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi / Dönem Projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



Ebru YUVAN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ebru Yuvañ'ın bu çalışması.....tarihinde jürimiz tarafından
.....Anabilim DalıTezli Yüksek Lisans Programında
Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL

(Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ,Temel Eğitim Bölümü)

.....S. Dal.....

Üye : Doç. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü)

.....Bayram Biçak.....

Üye (Danışman) :Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü)

.....Ayşe Nur Kutluca Canbulat.....

YÜKSEK LİSANSTEZİNİNADI:

ONAY:Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

*“Sizler, yani yeni Türkiye'nin genç evlatları!
Yorulmanız dahi beni takip edeceksiniz.
Dinlenmemek üzere yürümeye karar verenler,
asla ve asla yorulmazlar”.*

Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiğim, çalışmamın her aşamasına katkı sağlayan, bilgi birikimine, çalışma disiplinine hayranlık duyduğum, her bakımdan örnek aldığım, bilimsel çalışmalarına dahil olma onuruna eriştiğim, değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT'a,

Eğitim öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği olan bütün öğretmenlerime

Veri toplama aracı olarak kullandığım ölçekler için Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Doç. Dr. Ahmet AYIK, Dr. Öğr. Üyesi Öznur ATAŞ AKDEMİR, ve Doç.Dr.İsmail SEÇER'e,

Verileri toplama sürecine katılan değerli öğretmen adaylarına ve süreçte gösterdikleri yardımları için Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇELİKOL'a,

Veri analizi konusunda sağladığı katkılardan dolayı Arş. Gör. Merve AYVALLI' ya,

Eğitim sürecime gösterdikleri hassasiyetle ihtiyaç duyduğumda gerekli desteği sağlayan Haskızılören İlk/Ortaokulu ve Ova İlkokulu'nda görev yapan değerli öğretmen arkadaşlarım ve okul müdürüm Sayın Veysel ACAR'a,

Varlıklarından güç aldığım, canbağımın olduğu sevgili dostlarıma,

Hayatım boyunca beni sonsuz ilgi, sevgi ve sabırla destekleyen kıymetli aileme, doğduğu günden beri en kıymetlim olan yeğenim Selim ÇARLIOĞLU'na,

Ve bugün bir öğretmen olarak çocukların geleceğine ışık tutabilmemi kurduğu cumhuriyete borçlu olduğum, Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e,
Sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

EBRU YUVANÇ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÖZEL BECERİ, OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖZYETERLİKLERİNİN YORDAYICI BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YUVANÇ, Ebru

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2019, 107 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri,okuma,yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama özyeterlikleri ve öğretme motivasyonları açısından yordama durumunu ortaya koymaktır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır.Araştırmanın çalışma grubu üç devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 374 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri,okuma ve yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama özyeterlikleri ve öğretme motivasyonları açısından yordama durumu Sözel Beceri Geliştirme ÖzYeterlik Ölçeği,Okuma Becerisi Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeği,Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterlik Ölçeği,Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı UygulamayaYönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği,Öğretme Motivasyonu Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizine verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir.Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenerek parametrik yöntemlerle analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi için de değişkenlere ait basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde elde edilendeğerler ± 1 aralığına yakın değerler olduğu için verilerin normalden çok sapmagöstermediği ve normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. VIF değerlerininise tümünün 10'un altında olduğu tespit edilmiştir. Tüm varsayımların karşılandığıtespit edilerek analizler yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre:

- Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri,okuma, yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği,
- Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme ve yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermediği fakat okuma becerileri geliştirme özyeterliğinde,Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının Süleyman Demirel Üniversitesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği,
- Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma, yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği,
- Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri,okuma ve yazma becerisi geliştirme özyeterlikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulama özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri,okuma,yazma becerisi geliştirme özyeterlikleri ile öğretme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin sözel beceri, okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama alt boyutlarından alternatif değerlendirme boyutunun yazma becerisi geliştirme öz yeterliğini yordamadığı,rehberlik etme,öğrenciyi aktifleştirme,düşünmeye teşvik boyutlarının yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı,
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının sözel beceri,okuma ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: sözel beceri geliştirme,okuma becerisi geliştirme, yazma becerisi geliştirme, özyeterlik, öğretme motivasyonu, yapılandırmacı yaklaşım.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SELF-EFFICACIES FOR DEVELOPING VERBAL, READING AND WRITING SKILLS IN TERMS OF CERTAIN PREDICTOR VARIABLES

YUVANÇ, Ebru

Department of Primary Education

Thesis Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2019, 107 pages

The purpose of this study is to reveal the predictors of self-efficacies of primary school teacher candidates'for developing verbal, reading and writing skills in terms of their self-efficacies for applying constructivist approach and their teaching motivations.

The study is designed as a quantitative correlational survey research. The sample of the study consists of 374 primary school teacher candidates who enrolled at three different state universities department of primary education in the faculty of education.

Data regarding the predictors of self-efficacies of primary school teacher candidates'for developing verbal, reading and writing skills interms of their self-efficacies for applying constructivist approach and their teaching motivations were gathered using Verbal skills Development Teacher Self-efficacy Scale, Reading Skills Development Teacher Self-efficacy Scale, Writing Skills Development Teacher Self-efficacy Scale, "Self Efficacy Perceptions of Teachers about the Implementation of the Constructivist Approach Scale, and Motivation to Teach Scale.

Before analysing the data, the normality of the data was checked with coefficients of skewness and kurtosis. The data were determined to be distributed normally and analyses were performed with parametric methods. For the regression analysis, since the coefficients of skewness and kurtosis regarding the variables were values around ± 1 interval, the data were accepted as not deviating more than normal and distributed close to normal. As for VIF values, they were found to be less than 10. It was determined that all assumptions were met, and the analyses were performed.

According to the findings:

- It was concluded that the self-efficacies of primary school teacher candidates for developing verbal, reading and writing skills differed significantly according to gender,
- The self-efficacies of primary school teacher candidates' for developing verbal and writing skills did not differ according to their universities. However, for their self-efficacies for developing reading skills, teacher candidates who enrolled at Akdeniz University statistically significantly differed from the teacher candidates who enrolled at Süleyman Demirel University,
- The self-efficacies of primary school teacher candidates' for developing verbal, reading and writing skills significantly differed according to their self-efficacies for applying constructivist approach,
- There was a significant correlation between the self-efficacies of primary school teacher candidates' for developing verbal, reading and writing skills and their self-efficacies for applying the constructivist approach,
- There was a significant correlation between the self-efficacies of primary school teacher candidates' for developing verbal, reading and writing skills and their teaching motivations.
- The self-efficacy of primary school teacher candidates' constructivist approach application predicted significantly of their self-efficacies for developing verbal skills, reading skill development. The dimensions which were guiding, activating the student, thinking-encouraging significantly predicted the self-efficacies of teacher candidates for developing writing skills, on the other hand the alternative evaluation dimension of the constructivist approach application did not predict the self-efficacies of teacher candidates for developing writing skills,
- The teaching motivation of primary school teacher candidates' significantly predicted their self-efficacies for developing verbal, reading and writing skills.

Keywords: *developing verbal skills, developing reading skills, developing writing skills,, self-efficacy, teaching motivation, constructivist approach*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlıklar	7
1.6 Tanımlar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Öğretmen Yeterlikleri.....	9
2.2 Sınıf Öğretmeni Yeterlikleri.....	11
2.3 Sözel Beceri.....	14
2.3.1 Dinleme Becerisi	15
2.3.2 Konuşma Becerisi.....	16
2.4 Okuma Becerisi	18
2.5 Yazma Becerisi.....	19
2.6 Yapılandırmacı Yaklaşım	20
2.7 Öz Yeterlik	22
2.8 Motivasyon	23

2.9 İlgili Araştırmalar	25
2.9.1 Sözel Beceri,Okuma Becerisi,Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliği İle İlgili.....	
Çalışmalar	25
2.9.2 Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliği İle İlgili Çalışmalar	28
2.9.3 Öğretme Motivasyonu İle İlgili Çalışmalar.....	30
2.9.4 Yabancı Literatürde Konu İle İlgili Çalışmalar	31

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	33
3.2 Evren Örneklem.....	33
3.1 Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1 Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	34
3.3.2 Okuma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	35
3.3.3 Yazma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	36
3.3.4 Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterlik Ölçeği.....	36
3.3.5 Öğretme Motivasyonu Ölçeği.....	38
3.4 Veri Analizi	39

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	42
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	43
4.1 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	45
4.2 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.2 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56

BÖLÜM V

SONUÇ

5.1 .Sonuç ve Tartışma	60
5.2. Öneriler.....	65
5.2.1 .Araştırmacılara Yönelik Öneriler	65
5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	80
Ek-1 Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	80
Ek-2Yazma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	81
Ek-3OkumaBecerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	82
Ek-4Öğretme Motivasyonu Ölçeği.....	83
Ek-5Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterlik Ölçeği.....	84
Ek-6Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi	86
Ek-7Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi	87
Ek-8 Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Alınan İzin Belgesi	88
Ek-9Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterlik Ölçeği İçin Doç. Dr. Menekşe Eskici'den Alınan Ölçek İzin Onayı.....	89
Ek-10 Öğretme Motivasyonu Ölçeği İçin Doç. Dr. Ahmet Ayık'tan Alınan Ölçek İzin Onayı.....	90
ÖZGEÇMİŞ	91
İNTİHAL RAPORU.....	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.1.Öğretmenlik Mesleği Alan Bilgisi Yeterlik Göstergeleri	10
Tablo 1.2.Öğretmenlik Mesleği Alan Bilgisi Yeterlik Göstergeleri	11
Tablo 1.3. Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Yeterlikler ve Performans Göstergeleri.....	12
Tablo 1.4. Türkçe Öğretimi Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı ve Yeterlikler.....	13
Tablo 3.1. Betimleyici İstatistik Sonuçları	34
Tablo 3.2. SBGÖÖ, OBGÖÖ VE YBGÖÖ Bütününe İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları.....	35
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Faktörlerindeki Madde Sayıları Ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	38
Tablo 3.4. Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Faktörlerindeki Madde Sayıları ve Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	39
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve Motivasyon Düzeylerine Ait Betimsel Sonuçlar	42
Tablo 4.2. Sözel Beceri Geliştirme, Okuma Becerisi Geliştirme Ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterlik Düzeyleri.....	43
Tablo 4.3. Sözel Beceri Geliştirme, Okuma Becerisi Geliştirme ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	44
Tablo 4.4. Sözel Beceri Geliştirme, Okuma Becerisi Geliştirme ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliklerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	45

Tablo 4.5.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Sözel Beceri Geliştirme Öz Yeterlik Düzeylerine Göre Ortalamaları.....	46
Tablo 4.6.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Sözel Beceri Geliştirme Öz Yeterlik Düzeylerine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	47
Tablo 4.7.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Okuma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre Ortalamaları.....	48
Tablo 4.8.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Okuma Becerisi Geliştirme Öz Yeterlik Düzeylerine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	49
Tablo 4.9.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre Ortalamaları.....	50
Tablo 4.10.Rehberlik Etme, Öğrenciyi Aktifleştirme, Düşünmeye Teşvik Ve Alternatif Değerlendirme Düzeylerinin Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 4.11. Bireylerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliklerinden Sözel Beceri Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	52
Tablo 4.12. Bireylerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliklerinden Okuma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	53
Tablo 4.13. Bireylerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliklerinden Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	55
Tablo 4.14. Bireylerin Öğretme Motivasyonlarından Sözel Beceri Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	56

Tablo 4.15. Bireylerin Öğretme Motivasyonlarından Okuma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	57
Tablo 4.16. Bireylerin Öğretme Motivasyonlarından Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları.....	58

KISALTMALAR LİSTESİ

SBGÖÖ : Sözel Beceri Geliştirme Özyeterlik Ölçeği

YBGÖÖ : Yazma Becerisi Geliştirme Özyeterlik Ölçeği

OBGÖÖ : Okuma Becerisi Geliştirme Özyeterlik Ölçeği

ÖMÖ: Öğretme Motivasyonu Ölçeği

YYUÖÖ :Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Özyeterlik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt: Aktaran

Ed: Editör

S.s: Standart sapma

vd: Ve diğerleri

vb :Ve benzerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Çağdaş toplumlar eğitim sistemleri, öğrenme becerilerini geliştiren, öğrendikleriyle gerçek yaşam problemlerini çözebilen ve bilgiyi ezberlemek yerine derinlemesine bilgiyi farklı zeka alanlarını kullanarak yeniden üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim sistemlerinin amaçlarını istenilir nitelikte gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim programları, öğretmenler, fiziki koşullar, eğitim materyalleri gibi birçok unsur etkilidir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamında bütünüyle etkili olmaları açısından ön plana çıkmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en iyi biçimde planlanması ve yürütülmesi iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkün olabilir. Nitekim Üstüner'in (2006) belirttiği gibi öğretmenler, sınıflarında gerçekleştirecekleri etkinliklerin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak eğitim sistemlerini amaçlarına ulaştırmanın ilk ve en önemli adımını atmaktadırlar.

Öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip olabilmesi ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi için öğretmenin öğrencide bütünsel bir etki oluşturması beklenmektedir. Formal eğitimin ilk oluşturucusu, öğrencide gelişmesi istenen alanları bütünsel olarak etkileyen ilk öğretmen sınıf öğretmenidir. Senemoğlu (1992) sınıf öğretmenlerinin, bireyin bilişsel gelişim açısından çok önemli bir dönem olan 5-11 yaşlarındaki çocukların bilişsel gelişimini destekleyen ve yirmi birinci yüzyıl becerileri olan araştırma sorgulama, eleştirel bakış açısı kazanma gibi becerilerinin gelişimini hızlandıran öğretmenler olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bütünsel gelişimine hizmet edecek görev sorumlulukları yerine getirebilmeleri ve eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşması için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen yeterliliği etkili bir eğitim süreci için çok önemli bir faktördür (Büyükkaragöz, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanıyla, 11 yeterlik 65 yeterlik göstergesi ile öğretmenlerin sahip olmaları beklenen yeterlikleri açıklamıştır. Bütünsel olarak yayınlanan metinde özel alan yeterliklerine yer verilmezken her öğretmenin alanına ilişkin yeterlikleri

taşıması gerektiği belirtilmiştir Alan bilgisi yeterliklerinin öğretimin kalitesinin belirleyicisi olması beklenmektedir.(MEB,2017a)

Sınıf öğretmenlerinin diğer tüm yeterliklerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ile ilişkili olarak dil becerileri bu becerileri sınıf içinde etkin kullanmaları önemli görülmektedir. Çünkü bireyler arasındaki iletişim dil sayesinde gerçekleştirilmektedir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen dil öğretim kazanım etkinlikleri bireylerin anadillerini düzgün ve kurallı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır(Canbulat vd.2004) .Güneyli (2007)' nin belirttiği gibi birey kendi dilini etkin kullandığı noktada diğer becerileri gelişir. Bu nedenle Türkçe öğretimi ile ilgili becerilere ilişkin geliştirmesi istenen yeterlikler sınıf öğretmenleri için önemlidir.

Öğrencilerin iyi yetişmiş bir birey ve aynı zamanda etkin bir vatandaş olabilmesinin en önemli yollarından biri dil becerilerini doğru ve istenilir biçimde kullanmaktan geçmektedir. Dolayısıyla okuma, yazma, sözel dil becerilerinin geliştirilmesi eğitim sisteminin en öncelikli hedefi olarak görülebilir. Çünkü anlama, kavrama, ilişki kurma, yorumlama, analiz, sentez vb. üst düzey zihinsel beceriler doğrudan veya dolaylı olarak bu becerilerle ilişkilidir. Öğrencilerin akademik olarak performanslarını yansıtabilmeleri ve çevreleriyle iletişim kurabilmeleri, bu becerilerin belli bir düzeyde gelişmiş olması ile ilgilidir (Göçer, 2010).

Dil eğitimi temel dil becerilerinin gelişimi ile mümkün olabilmektedir. Temel beceriler ise bireyin çevresinde olup bitenleri anlamasına hizmet eden alıcı dil becerileri olarak ifade edilen anlama becerileri (okuma, dinleme) ile anlatabilmesine olanak tanıyan ve ifade edici dil becerileri olarak ifade edilen, anlatım becerilerinden (konuşma, yazma) oluşmaktadır (Kavcar vd.1998). Anlama becerilerini oluşturan okuma ve dinleme becerileri bireyin kendisi dışındaki bireylerin duygu ve düşüncelerinin anlaşılmasını sağlayan becerilerdir. Anlatma becerilerini ifade eden konuşma ve yazma becerisi ise bireyin kendi duygu ve düşünce ve izlenimlerini aktarabildiği becerilerdir.

Anadildeki temel dil becerileri konuşma, dinleme (sözel beceriler), okuma ve yazma ilköğretim kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2015), öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek için sözlü iletişim (dinleme/izleme ve konuşma becerileri), okuma ve yazma olarak üç öğrenme alanı belirlenmiştir.

Dil becerileri açısından sözlü iletişimin bir parçası olan dinleme becerisi; dış dünyadan verilen mesajı algılama, anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini gerektiren çok önemli bir beceridir (Tabak ve Göçer, 2014). Çünkü iletişim dinleme ile başlamaktadır. Konuşma becerisi dinlediklerini, dış dünyadan edindiklerini aktarabilmenin başka bir anlatımla kendini ifade etmenin en bilinen (Yelok ve

Sallabaş, 2009) ve iletişim sürecinde en çok kullanılan yoludur. Okuma becerisi; yazılı metinlerdeki anlamların çözümlenmesi ve metin aracılığıyla aktarılmak istenen bilgilerin bireyin kendisinde var olan ön bilgilerle ilişkilendirerek yeni anlamlar oluşturmaya olanak veren aktif bir süreç olarak ele alınmış ve bireyin, sahip olduğu bilgi ve becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak ifade edilmiştir (Demirel, 1999). Yazma becerisi ise anlatılmak isteneni en açık ve doğru biçimde okuyucuya iletebilecek kelimelerin seçimi ile yazının mekanik özelliklerinin doğru kullanılması yoluyla ana düşüncenin okuyucuya en anlaşılır şekilde ulaşmasını sağlayan birçok alt becerinin kullanılması ile ilişkili bir beceridir. Öğrencinin yazacağı konuya, yazacağı hedef kitleye uygun olarak yazma amacını belirginleştireceği bir aşama olarak yazma konusuna karar vermesiyle başlayan, hazırlık, planlama, düzenleme, düzeltme ve paylaşma gibi aşamalardan oluşan bir süreci gerektirir. Yazının çerçevesinin belirlenerek, cümleler arasında akıcılığı, tutarlılığı ve bağdaşıklığı ise yazma becerisine sahip bireylerin yazarken dikkat etmesi gereken özellikler arasında sayılabilir (Sever ve Memiş, 2013).

Öğretmenlerin bu becerileri istenilir nitelikte geliştirebilmeleri için alan yeterliklerini işe koşmaları, sahip oldukları özelliklerin farkında olmaları ve gerçekleştirecekleri öğretimin başarılı olacağına inanmaları gerekmektedir (Derbedek, 2008). Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanan öz yeterlik kavramı bu durumu açıklayabilir. Bandura (1977) öz yeterliği bireyin belli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlar. Öz yeterlik bu bağlamda bireyin bir işi yapabileceğine olan inancını ifade eder.

Öğretmenlerin beceri geliştirmeye yönelik öz yeterlik inancı ülkenin benimsediği eğitim felsefesi ve eğitim anlayışıyla ilişkilidir. Türkiye 'de 2004 yılında hazırlanan Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenmeyi merkeze alarak insan beyninin aktif kullanımını önemseyen, dil ve zihinsel becerileri üst seviyelerde geliştirme amacıyla olan yapılandırıcı dil öğretimi yaklaşımını temel almıştır (Güneş, 2009). Bu yaklaşımla birlikte öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinin öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmesinin gerekliliği ortaya konmuştur. 2015 yılında uygulamaya başlanan Türkçe(1-8.Sınıflar)Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına devam edilmiş, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bireyin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).Beceri geliştirme, eğitim sistemimizin felsefesini oluşturan yapılandırıcı eğitim paradigmasının yapı taşıdır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte geleceğin insanını yetiştirmek için hangi becerilere ağırlık verilmesi gerektiği konusunda yapılan uzun süreli

araştırmaların sonucunda geleceğin bütün eğitim çalışmalarının merkezine, dil ve zihinsel becerilerin alınması gerektiği, ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar birçok gelişmiş ülkenin eğitim programlarında yeniliğe gitmesini sağlamıştır (Güneş, 2007a).

Programlar ve yaklaşımlar öğrencilerin sahip olması beklenen özelliklerin çerçevesini en iyi şekilde çizmeye çalışırlar. Ancak ğretim programlarını uygulayacak öğretmenler bu özellikleri geliştirebilmeye yönelik yeterliliklere sahip değillerse yapılan eğitim istenilir nitelikte olmaktan uzaklaşacak ve hedeflerine ulaşılamayacaktır.(zen, 2009).

Öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin genel olarak eğitimin kalitesini belirleyeceği özelde ise öğrencilerin sözel dil becerilerini, okuma ve yazma becerilerini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Hatta ğretmenlerin gösterecekleri performansın, eğitim sisteminde belirlenen hedeflere ulaşılmasının n şartı olarak görülebileceği söylenebilir.

Öğretmenlik insani duyarlıklar bakımından yetkinlik isteyen bir meslektir. Değişen eğitim sistemlerinde benimsenen eğitim anlayışının ne kadar işleyeceği ğretmen yeterliklerine ve öğretmenin göstereceği performansına bağlıdır. Öğretmenin göstereceği performans ise eğitim ve öğretime ilişkin motivasyon düzeyleri (Büyükses, 2010) ile meslekten aldığı doyum ile ilişkili olduğusylenebilir (Karadeniz ve Yavuz, 2009). Motivasyon, bireyi yönlendiren, amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlayan bir güçtür. Öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için bu güce sahip olmaları ve eğitim ğretim ortamlarına yansıtabilmeleri gerekir (Güzel ve Evin 2015).

Sınıf ğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma ve yazma becerileri geliştirme öz yeterliklerinin benimsenen yapılandırıcı yaklaşımdan, ğretmen adayının ğrencilerinin dil becerilerini geliştirebileceğine dair inançlarından ve öğretme motivasyonlarından etkileneceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada hizmet öncesinde ğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yordayıcılarının ortaya konulmasının ğretmen yetiştirme sürecine yn verebileceği düşüncesi ile ğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin ve öğretme motivasyonlarının sözel beceri, okuma ve yazma becerileri geliştirme öz yeterliklerini yordama durumları ortaya konulmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf ğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma ve yazma becerilerini geliştirme öz yeterlik düzeylerini cinsiyet ve öğrenim görülen niversite

değişkenleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlikleri ve öğretme motivasyonları açısından incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1) Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Sözel beceri geliştirme öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Okuma becerisi geliştirme öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Öğretme motivasyonları ne düzeydedir?

2) Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Sözel beceri geliştirme öz yeterlikleri, cinsiyete ve öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
- Okuma becerisi geliştirme öz yeterlikleri, cinsiyete ve öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
- Yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri, cinsiyete ve öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

3) Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeyleri, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

4) Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Yapılandırmacı yaklaşım uygulama özyeterlikleri, sözel beceri geliştirme özyeterliklerini yordamakta mıdır?
- Yapılandırmacı yaklaşım uygulama özyeterlikleri, okuma becerisi geliştirme özyeterliklerini yordamakta mıdır?
- Yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterlikleri, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

5) Sınıf öğretmeni adaylarının;

- Öğretme motivasyonları, sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

- Öğretme motivasyonları, okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerini yordamakta mıdır?
- Öğretme motivasyonları, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini yordamakta mıdır?

1.3 Önem

Dil becerileri bireyin çevresiyle iletişimi sağlayan bir araç olarak eğitim öğretim sürecinin en önemli parçasıdır. Bireyler eğitim sürecinde dil becerilerini kullanarak kendilerine sunulan bilgileri alırlar ve edindikleri bilgileri de yine dil becerileri sayesinde aktarabilirler. Bu bağlamda bireylerin hayatlarını bütünüyle etkileyen ve eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer alan temel dil becerileri (sözel beceri (konuşma, dinleme),okuma ve yazma becerileri) bu süreçteki başarılarının da belirleyicileri olarak öğrencide geliştirilmesi beklenen en önemli becerilerdir.

Temel dil becerilerini geliştirmesi beklenen, eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan, sınıf öğretmenlerinin bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen yeterlikleri, sistemin bütününe etki etmekte ve öğretmenin yeterliklerinin farkında olması, yeterliklerini kullanabileceğine ait yargısı yani öz yeterliği eğitimin kalitesinin ve niteliğinin belirleyicisi olarak görülebilmektedir.

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi öğretmenin bu becerilere hâkim ve bu becerileri geliştirmeye dönük öz yeterliğe sahip olma durumu eğitim yaklaşımlarıyla doğrudan ilgilidir. Yapılandırmacı Yaklaşım, beceri geliştirme temelli, öğrenci merkezli, dil becerilerinin üst düzey geliştirilmesini hedefleyen, öğretmenlerin; rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik etme ve alternatif değerlendirme gibi alanlarda yeterli olmasını bekleyen bir anlayışı ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterlikleri ve eğitim anlayışına uygun davranışlar sergilemeleri öğretmenleri öğretmenlik mesleğine yönlendiren içsel ve dışsal bir takım faktörlerin de etkisiyle gelişen öğretim motivasyonundan etkilenebilmektedir. Öğretim motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğrenme öğretim sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmede daha istekli olacağı ve daha verimli çalışacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde aldıkları temel dil becerilerini geliştirilmesine yönelik derslerin ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya dönük çalışmaların öğretim motivasyonları ile ilişkilendirildiğinde ulaşılabilecek

sonucun hizmet öncesinde alınacak tedbirlerin belirleyicisi olacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın temel dil becerilerine hâkim, bu becerileri geliştime öz yeterlikleri yüksek, yapılandırmacı yaklaşımı özümsemiş, güçlü öğretme motivasyonuna sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin Türkçe öğretim programının başlıca amacı olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirme amacına ve bu amaca yönelik olarak yapılabilecek düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmacı sınıf öğretmeni adayları ile yüz yüze görüşerek araştırmanın önemini ve verecekleri cevapların araştırma sonucunu etkileyeceği ile ilgili açıklama yaptıktan sonra gönüllü olanların araştırmaya katılmalarını istemiştir. Açıklamanın ardından çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmeni adaylarının araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarını içtenlikle ve samimiyetle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma verileri 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Okuma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı, Yazma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı, Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterlik ve Öğretme Motivasyonları ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sözel Beceri Geliştirme Öz Yeterliği:Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmelerine yönelik öz yeterlik inancı.

Okuma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliği: Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmelerine yönelik öz yeterlik inancı.

Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliği: Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmelerine yönelik öz yeterlik inancı.

Öğretme Motivasyonu: Sınıf öğretmeni adaylarını, öğretmenlik mesleğini seçmeye yönlendiren içsel ve dışsal motivasyon kaynakları.

Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Öz Yeterliği :Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinde Yapılandırmacı Yaklaşım'ı “rehberlik etme”, “öğrenciyi aktifleştirme”, “düşünmeye teşvik” ve “alternatif değerlendirme” değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirmeye yönelik öz yeterlik inançları.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen yeterlikleri, sınıf öğretmeni yeterlikleri, sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi, yapılandırmacı yaklaşım, öz yeterlik ve motivasyona ilişkin bilgilere ve ilgili alanyazın çalışmalarına yer verilmektedir.

2.1 Öğretmen Yeterlikleri

Bir toplumun istenilir nitelikte bireylerden oluşması eğitim sistemlerine ve sistemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlik mesleği ise bir takım kişisel özellikler ve yeterlilikler gerektiren özel bir meslektir.

Öğretmen, öğrencilerin tüm yaşamına yön veren, çağdaş toplumlarla rekabet edebilmek için gerekli olan araştırma ve yaratıcılık becerilerini geliştiren, bireysel gelişimi ve toplumsal uyumuna hizmet edecek özellikleri kazanmaları için çaba sarf eden eğitim programlarının uygulayıcısı öğretimi yönlendiren ve eğitim-öğretimle ilgili değerlendirme çalışmalarını yöneten kişidir (Evrar Acar, 2010). Dolayısıyla yaptığı bu hizmetlerle toplumun şekillenmesine ve kalkınmasına hizmet eder.

Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne gereksinim vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. (Seferoğlu, 2001) Nitekim Joseph (2013) bir eğitim programının etkinliğinin büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesiyle belirlendiğini ifade etmektedir.

Toplumları yetiştiren öğretmenlerin çağın gerektirdiği donanımlara sahip olmaları gerekir. Çünkü çağı yakalayamayan toplumların refah seviyesinin yükselmesi mümkün görülmemektedir. Bu sebeple öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri çağdaş toplumlarla yarışabilecek bireyler yetiştirebilmek için çok önemli görülmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen yeterliliği ise, öğretmenlerin sahip olmaları beklenen pek çok özelliği kapsayan geniş bir kavramdır. Türkçe çalışmalarda bu konu ile ilgili bilgi verilirken yeterlik, standart ve nitelik kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir (TED, 2009).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık

bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmış ve özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak öğretmende bulunması beklenen yeterliklere ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları Tablo 1.1de gösterilmiştir;

Tablo 1.1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları

A	MESLEKİ BİLGİ	B	MESLEKİ BECERİ	C	TUTUM VE DEĞERLER
A1.	Alan Bilgisi	B1.	Eğitim Öğretimi Planlama	C1.	Milli Manevi ve Evrensel Değerler
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Milli, manevi ve evrensel değerler gözetilir.
A2.	Alan Eğitimi Bilgisi	B2.	Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.	Öğrenciye Yaklaşım
	Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici bir tutum sergiler.
A3.	Mevzuat Bilgisi	B3.	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3.	İletişim ve İşbirliği
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	Ölçme ve Değerlendirme	C4.	Kişisel ve Mesleki Gelişim
			Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 1.1 incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmenlerin "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ve bu alanlara ilişkin 11 yeterlik görülmektedir.

Güncellenen öğretmen yeterlikleri kapsamında, özel alan yeterliklerine yer vermemiş fakat öğretmen yeterliklerine alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini ekleyerek her öğretmenin alanına ilişkin yeterlikleri kapsayacak şekilde yayınlanan bütünsel metinde yer alan yeterliklerin, pek çok alanda yol gösterici olması beklenmektedir.(MEB,2017b)

Tablo 1.2

Öğretmenlik Mesleği Alan Bilgisi Yeterlik Göstergeleri

	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
ALAN	A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
BİLGİSİ	A1.3. Alanıyla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
	A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.

Tablo 1.2.' de gösterilen güncellenen yeterliklerin alan bilgisi yeterliklerin performans göstergeleri incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin yeterliklerinin öğretimin kalitesinin belirleyicisi olacağı söylenebilir.

2.2 Sınıf Öğretmeni Yeterlikleri

Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla birden fazla dersten sorumlu olmaları nedeniyle çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir(Kahramanoğlu ve Ay, 2013).

2008 yılında belirlenen Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri kapsamında sekiz yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Öğrenme –Öğretme Ortamı ve Gelişim
2. İzleme Ve Değerlendirme
3. Bireysel Ve Mesleki Gelişim
4. Sanat Ve Estetik
5. Dil Becerilerini Geliştirme
6. Bilimsel Ve Teknolojik Gelişim
7. Bireysel Sorumluluk ve Sosyalleşme
8. Beden Eğitimi ve Güvenlik

Sınıf öğretmenliği yeterlik alanları ve bu alanların kapsamında değerlendirilen yukarıda sayılan sekiz yeterlik içinde "Dil becerilerini geliştirme" yeterlik alanlarına ait performans göstergeleri sınıf öğretmeni adayları için ayrıca önemlidir. Çünkü çocukta geliştirilmek istenen diğer özelliklere ilişkin özellikler de öğrencilerin dil becerileri geliştirildiğinde daha anlamlı olabilmektedir.

Bu araştırmaya konu olan sözel beceri, okuma ve yazma becerilerini geliştirme öz yeterlikleri ve bu yeterliğe ilişkin performans göstergelerinin yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur (MEB, 2017b):

Tablo 1.3.

Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Yeterlikler ve Performans göstergeleri

PERFORMANS GÖSTERGELERİ	YETERLİKLER
1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilme becerilerini geliştirebilme	
A1	Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçe ile ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.
A2	Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme veya izleme yöntem ve tekniklerini kullanır. Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler
A3	Öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları açısından yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırır. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme veya izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık hâline getirmesini sağlar. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.
2. Öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirebilme	
A1	Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler. Öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun bir şekilde kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.
A2	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir şekilde uygular. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.
A3	Ebeveynler ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik, okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler. Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayımlamaları konusunda onlara rehberlik eder.
3. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme	
A1	Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.
A2	Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder
A3	Yazılı materyalleri hazırlarken, Türkçenin doğru ve etkili kullanılması konusunda eğitim paydaşlarına rehberlik eder.
4. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme	
A1	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verir.
A2	Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenler.
A3	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar

Tablo 1.3'te yer alan dil becerilerini geliştirme yeterlik alanına ait yeterlikler ve performans

göstergeleri incelendiğinde dört yeterlik ve bunlara ilişkin 19 performans göstergesinin sınıf öğretmenlerinin sözel beceri, okuma ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerine hizmet eden maddeler olduğu görülmektedir.

Dil becerilerini geliştirme yeterlik alanı Türkçe Özel Alan yeterlik göstergeleri içerisinde de yer alır ve bu alandaki yeterliklerin tümünü çocuklara Türkçe becerilerini kazandıracak ilk öğretmen olan sınıf öğretmenlerince taşınması beklenmektedir. Tablo 1.4'te Türkçe Öğretimi Dil Becerileri Yeterlik alanı ve yeterliklere yer verilmiştir.

Tablo 1.4.

Türkçe Öğretimi Dil Becerileri Yeterlik Alanı ve Yeterlikler

Yeterlik Alanları Ve Yeterlikler	
Yeterlik Alanı	Dil Becerilerini Geliştirme
Yeterlikler	2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme
	2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme
	2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme
	2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme
	2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme
	2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme
	2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
	2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
	2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme
Yeterlik Alanı	Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme
Yeterlikler	3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
	3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme
	3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme

Öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik alanı ve yeterlikler incelendiğinde, dil becerilerini geliştirme ve dil gelişimini izleme yeterlik alanlarının sınıf öğretmenlerinin de sorumluluk alanına giren yeterlikler ve bunlara bağlı 13 yeterlik olduğu anlaşılmaktadır. Bu yeterlikler öğretimin içeriğinden değerlendirilmesine kadar birçok maddeyi içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olmaları öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir.

Öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireylerin düşüncelerini, duygularını, görüşlerini, bilgilerini her kademe ve düzeyde öğrencilerine yazılı ve sözlü olarak aktarabilmeleri içinanlama ve anlatma becerilerinin olabildiğince gelişmesi beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine olanak sağlayacak uygulamaların yapılması ve yaptırılması gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Türkçe öğretiminde, dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesi dilin etkili bir şekilde kullanımını sağlayacağından, Türkçe dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekmektedir (Kavcar, 1998).

Bu bağlamda araştırmanın alt problemlerinde yanıtı aranan sorulara kaynaklık eden temel dil becerilerini oluşturan sözel beceri (dinleme, konuşma),okuma becerisi ,yazma becerisi başlıklarına yer verilmiştir.

2.3 Sözel Beceri

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2015)'nda öğrenme alanları (1) Sözlü İletişim, (2) Okuma, (3) Yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir (MEB,2015). Bu çalışmada öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerileri bu bağlamda sözel beceri başlığı altında yer almaktadır.

Dilin ve dil eğitiminin temel amacı sosyalleşme ve iletişimdir. Sözlü iletişim ise günümüzde en çok kullanılan iletişim biçimi olarak görülmekte ve günlük yaşamdaki ilişkilerin çoğu, sözlü iletişime dayanmaktadır. Sözel beceri olarak da adlandırılan sözlü iletişim öğrenme alanı, dinleme ve konuşma becerileri olmak üzere iki temel beceriyi gerektirir.

2.3.1 Dinleme Becerisi

Bireyin anne karnında gelişmeye başlayan ve ilk kullandığı dil becerisi dinlemedir. Birey dış dünyayı dinleyerek tanır ve dış dünyadan gelen mesajları bu becerisini kullanmaya başladıkça daha iyi anlamlandırır.

Dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epcapan, 2013). Herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve gerekli olabilecekleri alıp saklamak (Calp, 2005, Sever, 2000) amacıyla dikkat harcamak biçiminde de açıklanabilecek bu beceri çocuğun yaşamında yer alan ilk anadili ve anlama etkinliğidir.

Birey sesleri, sözleri, konuşmaları işitme ve görme organlarıyla algılayıp zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamı geliştirir (Güleryüz, 2003). Bu beceri sayesinde birey aynı zamanda Türkçe'nin eğitim ve öğretiminde kazandırılması hedeflenen ve öğrencilerin algılama, anlama, çıkarımda bulunma, yorumlama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini geliştirir (Tabak ve Göçer,2014). Ateş ve Ercan (2015), iletişim sırasındaki konuşmayı duyma, algılama ve anlamlandırma süreçlerini içene alan psikomotor bir beceri olarak tanımlamışlar ve anlamayla sonuçlanan süreçte duymayı, algılamayı ve anlamlandırmayı etkileyen bütün unsurların dinleme becerisini etkilediğini ifade etmişlerdir. Dinlenen konu (içerik, dil vb.), konuşan kişi (ses, etkileyicilik vb.), dinleyiciye bağlı hususlar (fiziksel ve nöropsikolojik özellikler) dinlemeyi etkileyen unsurlardandır.

Formal ya da informal öğrenme ortamlarında etkin dinleme, insanların birikimlerini, sosyal ilişkilerini, kazanımlarını oldukça etkileyen bir unsurdur. Bu etki, bireyin hem o an ki kazanımına hem de bilgi birikimine ve eğilimlerine etki eder (Karadüz, 2010).

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ilköğretim düzeyinde yapılacak çalışmalar dinlediklerini daha iyi anlayan, böylece sağlıklı iletişim kurabilen ve diğer dil becerilerini geliştirmede dinlediklerinden yararlanan bireyler yetiştirmek için önemlidir (Özdemir,2016). Çünkü araştırmalar bir ilköğretim öğrencisinin okuldaki zamanının %50'sini dinleyerek geçirdiği ve bu oranın üniversitede %90'lara ulaştığını belirtmektedir (Ergin ve Birol,2005).

Dinleme becerisinin çocukların kazandığı ilk beceri olması ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturması, iletişime yön vermesi nedeniyle ana dili öğretimindeki yeri oldukça

önemlidir. Yaşamın her alanında iletişime yön veren dinleme becerileri okul öncesi dönemde doğal bir biçimde edinilir.

Bu nedenle de eğitimciler sahip oldukları zamanı genellikle okuma-yazma becerilerinin öğretimine ayırmaktadır. Ancak dinleme becerisini istenilir nitelikte kazanarak okul ortamına gelmiş olan öğrencilerin dinlediklerini anlayabildiklerini, sınıfla dinleyebildiklerini ve eleştirip yorumlayabildikleri söylenebilir (Tompkins, 1998; Akt: Akyol, 2006). Eğer bu beceri istenilir nitelikte kazanılamamışsa diğer dil becerilerinin gelişimi önündeki en büyük engel olarak görülebilir. Dolayısıyla anne karında kazanılan bu becerinin, önce ailede sonra okulda sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Dinleme becerisini etkin kullanan bireyler gerek eğitim-öğretim hayatlarında gerek de sosyal yaşamlarında başarı gösterirler. Dinlemenin eğitim ortamlarında öğrencilere etkili bir şekilde verilmesinde öğretmenlerin pek çok sorumluluğu bulunmaktadır (Emiroğlu, 2013). Bu sorumluluklar eğitim sistemimizin felsefesini oluşturan yapılandırıcı eğitim anlayışı çerçevesinde şekillenmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi yapılandırıcı yaklaşımda öğrencinin dinleme sürecinde aktif olmasına ve dinlediklerini zihninde yapılandırmasına bağlıdır. Yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışan öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere sözle dinlemelerini ifade etmek yerine, dinleme konusunda model olmaları, beklenmektedir. Öğretmenlerin doğru model olabilmeleri ve her öğrenciyi aktif birer dinleyici yapabilmeleri için dinleme becerisiyle ilgili özyeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013).

Dört temel dil becerisinin bütünleşik yapısı düşünüldüğünde dinleme becerisinin fazlasıyla etkilediği ve etkilendiği bir beceri olan konuşma becerisidir.

2.3.2 Konuşma Becerisi

Dili oluşturan tüm beceri alanları birbiriyle ilişki içindedir ve bu beceriler, ancak birbirleriyle bütünlük içinde olduğunda gelişme gösterebilir. Dinleme becerisinden etkilenmesiyle birlikte konuşma becerisi, okuma-yazma becerisinin çıkış noktası ve iletişimin en etkili yolu olması özelliği ile ön plana çıkmaktadır (Yıldız ve Yavuz, 2012). Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerin oluşturduğu dil aracılığıyla karşı tarafa iletilmesidir (Demirel, 1999). İnsan beyninde oluşan bütün düşüncelerin karmaşıklığına bakılmaksızın, çeşitli renk ve derinlikler verilerek bestelenmesidir (Gürzap, 2004). Bütün yaşam alanlarında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden de biri olan konuşma bireysel ve toplumsal hayatta çok önemli bir yer tutmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma eylemi insanın günlük hayatında iletişim kurmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü konuşma insanı diğer varlıklardan ayırarak duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin zihinde belirip söylenmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Akkaya, 2012). Konuşma, bireyin topluma kendini ifade edebilmesini ve ilişki kurabilmesini sağlayan en etkili ve en sık kullandığı araçtır. Bu sebeple etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013;Kurudayıoğlu, 2003).

Çocuk, ailesinden ve sosyal çevresinden edindiği bir kısmı gelişigüzel olan dil alışkanlıklarıyla okula başlar. Çocukların doğru, güzel ve etkili konuşma becerisini kazanmalarına rehberlik edecek yer ise şüphesiz okullar ve öğretmenleridir. Bu durum öğretmenlerimizin bu konuda ne kadar nitelikli oldukları ile ilişkilidir. Öğretmenlerin ise hizmet öncesinde bu beceriyle ilgili nasıl bir eğitim aldıkları nitelikleri ile ilişkili görülmektedir(Bulut vd. 2016).

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle öğretme-öğrenme sürecini yürütebilmek için en sık kullandıkları iletişim aracı konuşmadır. Sınıf ortamında doğru ve etkili konuşmanın tüm gereklerini yerine getirebilen öğretmen dersin verimli geçmesi için önemli bir yükümlülüğü de yerine getirmiş olur. Öğretmen böylece öğrencisine de model olur ve öğrencinin konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından ilk adımı atmış olur. Öğrenciye rol model olarak bu becerinin geliştirilmesi sürecine rehberlik etmeye başlar. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim felsefesi öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmekle birlikte sınıfta rehberliği sağlama görevini öğretmene vermiştir. Öğretmenin Türkçeyi güzel ve doğru konuşması, dersin daha iyi anlaşılması ve daha önemlisi öğrencilerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesinde en etkili yollardan biridir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri için birçok konuda olduğu gibi konuşma becerisinde de en etkili modellerden biri olmaktadır (Katrancı, 2014). Konuşma becerisinin doğru ve etkili olması bu alanda verilecek eğitime bağlıdır. Beceriler, hiçbir uğraş vermeden ve kendiliğinden gelişmeyeceği için sahip olunan hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim çalışmaları, uygulamaları yapmak şarttır (Doğan, 2009). Bu beceriyi geliştirecek olan öğretmenlerin bu becerideki yeterlikleri verecekleri eğitimi doğrudan etkilemesi bakımından önemli görülmektedir.

Konuşma eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir. Bu

bağlamda Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (Uçgun, 2007).

Öğretmenin öğrencilerinde yukarıda söz edilen sözel dil becerileri yanında geliştirmesi beklenen diğer dil becerileri okuma ve yazma becerileridir.

2.4.Okuma Becerisi

Günümüzün en önemli becerilerinden olan okumanın alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Yılmaz (2018) okumayı, duyu organları aracılığıyla alınan bazı sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci ve kendinde var olan ön bilgiler ile metinde sunulan bilgiler arasında bağlantı kurarak yeni bir düşünceye ulaşma süreci olarak tanımlamıştır. Akyol (2014), yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişime ihtiyaç duyan, dinamik bir anlam kurma süreci, Ülper (2010), duyuşsal ve zihinsel yöntemlerin birlikte işe koşulduğu karmaşık bir anlamlandırma süreci bir kod çözme işlemi olarak açıklamıştır. Karatay (2009) ise sözcüklerin, grafik, resim ve şekil gibi görsel öğelerin duyu organları aracılığıyla algılanarak önceki bilgilerin kullanılması, anlamlandırılması ve yorumlanması ile oluşan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Tanımlar ve açıklamalardan hareketle okumanın duyu organları aracılığı ile elde edilen bilginin anlamlandırılarak yeni bilgiye ulaşma için gerekli bir beceri olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde düzenlenen Türkçe Eğitim Programında ise okuma; öğrencinin zihinsel gelişimine en çok katkıda bulunan öğrenme alanı (MEB,2009) olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla okuma, bireyin önceki öğrenmeleri ile yeni karşılaştığı bilgileri karşılaştırıp ilişkilendirmesini, okuduklarının öncesine veya sonrasına ait tahmin ve çıkarımlarda bulunmasını sağlayan, eleştirel okuma gibi bireyin zihnen aktif olduğu eleştirel bakış açısını da içeren beceri alanıdır (Ersoy ve Kurga, 2017).

Günümüz bilgi çağında okuduğunu anlama ve hızlı düşünme becerilerine sahip bireyler istemektedir. İhtiyaç duyulan bilginin aktarımında en çok kullanılan becerilerden biri olan okuma becerisi ilköğretim yıllarında etkin bir şekilde kazanılması gereken bir beceri türüdür. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir (Barım ve Demir, 2017). İlköğretimde kazanılan bu becerilerin öğrencinin akademik başarısını arttıracığı söylenebilir (Yılmaz, 2011).

Tüm bu sürecin merkezinde yer alan sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.(Maden ve Maden, 2018). İlkokulda yeterli düzeyde derin okuma becerisi

kazanmamış bireylerin ilerdeki süreçlerde okuduğunu anlama ile ilgili sorunlar yaşaması kaçınılmazdır (Biggs, J. Akt:Yurdakul ve Kırmızı ,2013). Bu nedenlerle okuma becerisinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi geliştirmeye yönelik özyeterlikleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine tıpkı ailelerin çocuklarına okuma konusunda model oldukları gibi ve öğrencilerin seviyelerine uygun yenilikçi okuma yöntem ve stratejileri geliştirdikleri sürece okuma eğitimi daha nitelikli bir yapıya dönüşecektir (Özyar, 2012). Ana dili olarak Türkçenin ilkokuldan itibaren öğretildiği düşünüldüğünde, çocuğun okuma-yazma becerisini kazanmasından sonra örnek metinlerle bu beceriyi kullanabilecek düzeye ulaşması, daha sonra ise düzeyine ve ilgisine göre kitap belirleyerek okuyabilmesi sağlanmaya çalışılmalıdır.

Öğrencilerde geliştirilmesi istenen bir başka beceri de yazma becerisidir.

2.5 Yazma Becerisi

Yazma becerisi dil becerileri arasında gi, duygu ve düşüncelerin başkaları tarafından görünür hale gelmesini sağlayan bir ifade edici dil becerisidir.

Yazma, bilgilerin beyinde yapılandırılarak yazıya dökülmesi işlemidir (Öz, 2005). Yazma, öğrencileri düşündürür ve kendi düşünceleri arasında kurduğu ilişkiler ile yeni düşünceler üretmesini sağlar (Kahn ve Holody, 2012; Akt :Erdoğan, 2012).

Yazma; yazılacak olan yazının amaç, yöntem, konu ve sınırların belirlendiği analiz, sentez, sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi çeşitli zihinsel işlemler sonucunda zihinde yapılandırılan bilgilerin düzenlendiği ve harfler, heceler, kelimeler yardımıyla yazıya döküldüğü bir süreçtir (Güneş, 2007b).Başka bir ifade ile öğrencinin konuyu belirlemesiyle başlayan hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltmeleri yapması ile devam eden yazının bölümlerinin oluşturması, cümleler arasında akıcılığın sağlanması, kelimelerin seçimi, yazım-noktalamanın doğru kullanması, ana düşüncenin anlaşılması ve okuyucuya doğru ulaşmasını gerektiren birçok alt becerinin kullanılması ile sonlanan (Sever ve Memiş, 2013) bir süreci gerektirir.

Öğrencilerin kazanmaları ve geliştirmeleri beklenen bir beceri olan yazma çeşitli derslere ilişkin öğrenme ve değerlendirmenin önemli araçlarından biri olarak okuldaki başarının temeli sayılması bakımından önemini ortaya koymaktadır (Ateş ve Kaya, 2016).

Yazma bireyin dinleme ve konuşma becerileri gibi doğuştan getirmedeği sonradan

kazandığı bir beceridir. Yapararak yaşayarak öğrenme ilkesinin temelinde beceri kazandırma uygulama temelli öğretim ile gerçekleşir. Bu sebeple yazma becerisi kazandırılmak istenen öğrencilerin sık sık yazma etkinlikleriyle karşı karşıya bırakılması gerekir (Taşkın,2018).

Yazma becerisinde belli bir seviyeye gelebilmek için çıraklık mantığı içerisinde alıştırmalar yapmak gerekir (Özdemir, 2005). Özellikle ilköğretimin ilk yılları olmak üzere, eğitimin her kademesinde yer alan ana dili derslerinde okuma ve yazmanın kazandırılması amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda öğretim sürecinin ilerleyen yıllarında yazma becerilerini geliştirerek kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri gerekmektedir (Karatay, 2013).

Yazı öğretimi etkinliklerinin planlı, programlı, anlam ve amaca uygun, zevkli bir ortamda gerçekleşmesi öğretmenin alan bilgisi ile yakından ilgili bir durumdur (Arut, 2005). Tok, Rachım ve Kuş (2014), bireylerin kişilikleri, yaşantıları, okudukları vb. nedenlerle yazmaya başladığı gibi eğitim ortamlarında öğretmenlerin etkisiyle de yazma alışkanlığı kazanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kendini ifade etmelerinin en önemli araçlarından biri olan bu beceriyi kazandırmak ve alışkanlığa dönmesini sağlamakla görevli ilk kişi sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni ancak alan bilgisini yetkin bir şekilde kullanarak öğrencilere bu beceriyi kazandırabilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının yazma becerisi geliştirme özyeterlikleri çok büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin sözel beceri, okuma ve yazma becerisi geliştirme özyeterlikleri içinde bulunulan eğitim anlayışıyla şekilleneceğinden Türkiye’de 2004 yılından bu yana uygulanan Yapılandırmacı yaklaşım ve dil becerileri ile işkisine değinilmiştir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşım

Çağımız bilgiyi üreten, güncellenebilir çözümler ortaya koyan, eleştiriye açık, empati yeteneği gelişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Son on beş yılda dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkçe öğretiminde önemli değişim ve gelişmeler olmuştur. Çağdaş dünyanın beklentilerine uygun özelliklerin bilgiyi ezberlemeye dönük öğreten merkezli geleneksel eğitim anlayışıyla hazırlanmamasının mümkün olmaması ülkemizde 2005- 2006 eğitim öğretim yılında öğreneni merkeze alan bilginin öğrenilen tarafından keşfedilmesi temeline dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini sağlamıştır. Güncellenen MEB Türkçe Öğretim Programı (2019) bilgiyi aktarmaktan öte beceri ve değer kazandırmaya dönük bir anlayışla, konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara

ve açıklamalara, diğ er taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer veren sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmış öğrencilerimizin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir (Güneş, 2011).

Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermekle birlikte gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Bu yaklaşımda bilgiyi anlatmak yerine öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve kendinde olan bilgilerle karşılaştırması ve yeni bilgiyi yapılandırması ön plandadır. (Çelik, 2006) Öğretmenin bu ortamdaki etkili rehberliği oldukça önemlidir (Aygören ve Saracaoğlu, 2015).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenmelerin gerçekleşmesine rehberlik eden kişi olarak tanımlan öğretmenler; öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren, özgün öğrenme ortamları sağlama sorumluluğunu üstlenmişlerdir (Savaş,2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencinin merkeze alması gerektiği savı ile birlikte, azaldığı düşünülen görünen görev ve sorumluluklarının azaldığı gibi bir yanılığın ortaya çıkmaması gerekir, çünkü öğretmenin görev ve sorumlulukları aslında boyut değiştirerek etki alanı genişlemiş (Gömleksiz ve Kan, 2013), öğretmenlerin rollerinde de değişikliğe yol açmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerin merkezde olduğu, ulaşılması kolay birçok bilgi kaynağının bulunduğu etkileşimli oturma düzeni, bilgiye ulaşmada rehberlik yapan öğretmen profili ve diğ er materyaller ile öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanmaktadır (Yıldızlar, 2012). Bu görüşler ışığında yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerden öğrencilerini tanımaları, öğretim sürecini planlayabilmeleri, bu süreci yönetebilmeleri ve değerlendirebilmeleri gibi büyük sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler geleneksel anlayıştaki gibi bilgi aktaran değil, öğrencilerin düşüncelerini yönlendirerek onlara rehberlik eden ve onlara hedeflerine ulaşmaları konusunda yol gösteren öğreteceklerini tasarlama yerine, öğrencilerin en iyi hangi koşullarda öğreneceklerini düşünen bir anlayışta hareket etmektedirler (Çiftçi vd., 2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışında dil becerileri bilgi merkezli, ezbere dayalı bir anlayış yerine etkileşimli düşünsel bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Karadüz ,2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin araştıran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetişmelerine çabalarlar. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarını ve bu görüşlerini önceki bilgileri ile ilişkilendirerek oluşturmalarını sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin dil ve zihin becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemsenen bir durumdur. Bu yaklaşıma göre “Dil, edinilmez, öğrenilir. Dil, bireyin aktif çabalarıyla

öğrenilir ve zihinde yapılandırılır.” Dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bu süreçte anlamamanın ayrı bir önemi vardır. Anlama öğretimi, anlama becerilerini geliştirme, anlama süreçleri, anlamı yapılandırma, anlama modeli gibi yeni kavramlar gündeme gelmiştir (Güneş, 2014a).

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olması bakımından bu mesleği yapacak olan insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Sahip olunması beklenen bu yeterliliklerin kazanılabilmesi için de öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Şişman, 2003).

Programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefesi, sınıfta nasıl uygulanacağını, öğreten ve öğrenene yüklediği rolleri bilmeli, öğretim programlarıyla ilişkilendirebilmeli ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin yüksek bir öz yeterliğe sahip olmalıdır (Çiftçi, vd., 2013). Bu bağlamda öz yeterlik kavramına da yer verilmesi gereğini ortaya koymuştur.

2.7. Öz Yeterlik

Alan yazında öz-yeterlik bireyin bir şeyi yapabileceğine ilişkin inancı olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlik bireyin kendine olan inancıdır. “Öz yeterlik inancı” kavramını ilk kez kullanan Albert Bandura (1986) “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Learning Theory) içinde “algılanan öz-yeterlik” (*Perceived Self-Efficacy*) olarak yer alan bir kavramdır. Bandura (1986) özyeterlik inancını şöyle tanımlar:

“Öz yeterlik, insanların belirlialanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır.”

Bandura’ya (2006) göre bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana bileşenden oluşmaktadır. Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz yeterlik inancıdır. İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları; üçüncüsü de okulların akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır (Karabay, 2013).

Özyeterlik inancı, bireyin bir sorunla ya da olumsuz bir durumla karşılaştığında ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar süre bu durumla baş edebileceğini belirlemektedir. Herhangi bir olumsuz durum karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda endişeleri

varsa çabalarını yavaşlatabilir, hatta mücadeleden vazgeçebilir. Ancak kendine inancı tam, öz yeterliği yüksek olan birey güçlükler karşısında azimle çalışarak ayakta kalmayı başaracaktır (Bıkmaz, 2002).

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, birey içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarından da etkilenir. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesini sağlayan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, aynı zamanda kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu vd. 2005).

Eğitim sistemi içerisinde önemli bir öge olarak öğrenci üzerinde büyük etkiye sahip olan öğretmenin, lisans döneminde kendini yetiştirmesinde, sahip olduğu öz yeterlik algısı önem arz etmektedir. Mesleki yeterliğini geliştirmeye çaba gösteren bir öğretmen adayının, yeterlik açısından kendisini daha objektif olarak değerlendirebileceği ve eksiklerini gidermek için daha çok çalışacağı ileri sürülebilir (Demirtaş vd., 2011).

Bireylerin bir sorununa karşı takındıkları tavır yada bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz-yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığını açıklayabilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli öğretim yapmasında ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır. (Özdemir, 2008)

Sosyal bilişsel teoriye göre, bireyin bir konudaki öz-yeterliği, o konudaki motivasyonunu ve motivasyon aracılığıyla da performansını etkileyebilmektedir. Bireyin belli bir alanda kendini yeterli görmesi, onun kendini yeterli hissettiği alana yönelmesine ve daha sonra da bu alanda çalışmakta ısrarlı olmasına neden olmaktadır (Stevens, Wang, Olivárez, & Hamman, 2007; Akt: Yıldırım, 2010). Bir bireyin öz-yeterlik inancı, onun algısını, motivasyonunu ve performansını pek çok şekilde etkiler (Morgil vd.2004). Bu bağlamda motivasyona ilişkin açıklamalar verilmiştir.

2.8. Motivasyon

Motivasyon bireyin bir işi yapmaya yönelten içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen duygu durumlarını ifade eder. Motivasyon için bir işi yapma isteği uyandıran, yönlendirici duygu durumu olduğu söylenebilir.

Motivasyon, insanların toplumsal hayatta daha başarılı olmalarını sağlayan ve yaşama

isteğini arttıran faktörlerin başında gelmektedir. İnsanların toplumun, grupların veya kurumların amaçları doğrultusunda çalışmaları için onların motive edilmeleri gerekir. Çünkü motive edilen birey zevkle işini yapar ve bu durum gerek kendisinin gerek kurumun verimliliğini artırır (Güney, 2011). Motivasyon, bireylere enerji verip, davranışı ortaya çıkarmak için istekli hale gelmelerini sağladığından, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli unsurlardan biri (Akbaba, 2006) olarak çalışanların insani özelliklerine vurgu yapan; bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal ve örgütsel ihtiyaçlarının örgüt amaç ve hedeflerine uyumlu hale getirilmesi sürecidir (Özgen vd., 2002).

Öğretmenler açısından da öğretmenlik mesleğini yapmaya ilişkin duygusal durumu mesleğini ne kadar iyi yapacağını ve ne kadar verimli bir öğretmen olacağını belirleyicisi olarak görülebilir. Okullarda başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasıdır. Öğretmenin verimliliği, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkilerini, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüştürebilir (Büyükses,2010). Çünkü motivasyon düzeyi artan, öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerini daha istekli yürütürler ve bunun sonucunda daha verimli olurlar (Ceylan, 2002). “Öğretmenlere ne vermeli ya da onlar için ne yapmalı ki öğretmen okul için faydalı olacak şekilde harekete geçsinler?” sorusunun yanıtı öğretmenlerin motivasyonun sınırlarını çizmektedir (Ugar, 2018). Öğretmenler etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı sağlamak için istekli, yüksek motivasyona sahip, hevesli, yaratıcı, ilham verici olmalıdırlar (Brophy, 1998; Akt: Özşahin,2019). Araştırmalar motivasyonu yüksek öğretmenlerin öğrencilerin tutumlarını ve motivasyonlarını yükselttiğini ortaya koymuştur (Shachar ve Fischer,2004; Akt:Urhan,2018).

Motivasyon kuramlarının incelenmesinde içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki önemli ayırım bulunmaktadır. İçsel motivasyon, davranışın kendisi birey için ilginç ve aynı zamanda memnuniyet verici olduğunda o davranışı sergilerken enerjik hissetmeye başlamakla alakalıdır. İçsel olarak motive olan bireyler o işi yapmanın vermiş olduğu pozitif hislere sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2010). Dışsal motivasyon ise bireylerin buldukları ortamlarda çevresel faktörlerden gelen uyarıcılarla ilgilidir (Urhan, 2018). Birey yaptığı işten keyif alması durumu yerine işin sonucunda elde edeceği kazanımları ile güdülenmesi durumudur. Dışsal olarak motive olmuş birey bir aktiviteyi ya da işi gerçekleştirmek için iş sonucunda kazanacağı ödüller ve faydalar için eyleme geçecektir. Böylece bireyler dışsal etkenler çerçevesinde güdülenmiş olacaktırlar (Karataş ve Erden, 2012).Sözel beceri, okuma ve yazma becerisi, öz yeterlik, yapılandırmacı yaklaşımın ve öğretme motivasyonları ile açıklanan kurumsal çerçeve ile; alt problemlere ilişkin kavramların açıklanması ve birbirleri

ile ilişkileri ortaya konmuş olması bakımından önemli görülmektedir

2.9. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi geliştirme öz yeterliği, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliği ve öğretme motivasyonu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Sözel Beceri, Okuma Becerisi, Yazma Becerisi Geliştirme Öz Yeterliği İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda aşağıda yer verilmiştir.

Özdemir (2016) “Dinleme Eğitimi Özyeterliğini Geliştirmede Mikro Öğretimin Rolü” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterliğini geliştirmede mikro öğretim uygulamalarının etkisini belirlemeye ve öğretmen adaylarının mikro öğretime yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının dinleme eğitimi özyeterliğinde anlamlı bir fark yarattığı ve öğretmenlik becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gergez Taşkın (2015)’nin “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma Ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında cinsiyet değişkeni ile Türkçe öğretmen adaylarının dinleme ve okuma becerisi öz yeterlikleri arasında kadın Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında “etkili konuşma” alt boyutunda ve “genel toplam”da kadın öğretmen adayları lehine, yazılı anlatım becerisi öz yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında ise “yazmayı değerlendirme” alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterlikleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerisi öz yeterliklerinin 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı mezun olunan liseye göre farklılaşmadığı; dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerileri öz yeterliklerinin ağırlıklı genel not

ortalaması değişkenine göre sadece dinleme becerisi öz yeterliklerinde farklılıklar olduğu diğer öz yeterliklerde ise anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Kana (2013) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları” başlıklı çalışmada Türkçe Öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi öz yeterlik algılarına sahip olduğu veya bu algılarının çeşitli nedenlere göre değiştiiği görülmüştür.

Katrancı (2014)’nın “Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, konuşma öz yeterlik algısının cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre istatistikî bakımdan anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Akdağ ve Yıldız (2011) “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin, DBGY alanındaki davranışları sık yerine getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin bu görüşleri cinsiyet ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışma sonucunda, alt sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin DBGY’ ne ilişkin görüşleri orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerinkinden daha düşük çıkmıştır.

Oğuz (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları” başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının yarıdan biraz fazlasının sözlü anlatım becerisi açısından; yarıya yakınının ise yazılı anlatım becerisinin yetersiz olduğunu bulgulamıştır. Öğretmen adaylarının yarıya yakınının da yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları bu becerilerindeki yetersizlik nedenlerini; kitap okumamalarından, uygulamalarda bulunmamalarından, deneyimsizliklerinden ve bazı kişisel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Akın (2016) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlilikleri cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzeyi ve konuşma eğitimi dersini alıp almama açısından incelenmiştir. Araştırma sonunda Türkçe öğretmen adaylarının anne ve baba eğitimi düzeyi yükseldikçe konuşma öz

yeterlilik algılarının da yükseldiği; sınıf değişkenine göre ise konuşma kurallarını uygulama dışında üst sınıfların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre konuşma öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamışken konuşma eğitimi dersini alanların konuşma öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğretmen adayları ölçme aracıyla yer alan “okumaya ilişkin” ifadelerin çoğunluğuna “katılmıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (% 32) okumayı sevdiğini belirtirken yine yaklaşık üçte biri (% 31,1) okumayı sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir.

Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) okuma alışkanlığını gençlere kazandıracak olan öğretmen adaylarının, okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları tespit edilmesi amacıyla “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları; kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum.’ konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlı olma, okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme konularında kendilerini kısmen yeterli görmüşlerdir. Türkçe Öğretmeni adaylarının cinsiyete göre okuma eğitimi algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde okuma yeterliği ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sınıf düzeyine bağlı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterliği algılarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretim şekli ile okuma eğitimi ve okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak; öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile okuma becerisi ve okuma eğitimi öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan “ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmada Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öz yeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği gözlenirken, okuma sıklığı ve öğrenim görülen sınıf ile öz yeterlik algısı arasında yapılan analizlerde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özdemir ve Erdoğan (2017)’ın “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk okuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı, kız öğrencilerin erkeklere göre

daha yüksek bir ilkokuma ve yazma öğretimi öz yeterlik inancına sahip olduğu, sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının değişmediği, uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Akyılmaz (2018) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimine İlişkin Yeterlik Algılarının ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algılarının yüksek, Türkçe öğretimine ilişkin tutumlarının ise olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcı puanlarının bazı değişkenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algısı ile Türkçe öğretimine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

2.9.2. Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Özyeterliği İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve ya öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlikleri, yeterlik düzeyleri veya yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları belirlemeye yönelik çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda aşağıda yer verilmiştir.

Eskici (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Tutumları” adlı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin, branş, mesleki kıdem, cinsiyet, yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alıpalmama, görev yaptıkları yerleşim birimi ve mezun oldukları eğitim durumu değişkenleri ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik genel tutumlarının orta düzeyden yüksek olduğu, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda tutumlarının en yüksek olduğu alanın “*bilgi edinme*” olduğu, en düşük olduğu alanın ise “*uygulama*” olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumlarının, görev yılına, branşlarına, cinsiyete, görev yapılan birime, eğitim durumuna (lisans ve ya yüksek lisans mezunu olmak), göre anlamlı düzeyde değişmediği, ancak yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı düzeyde değiştiği tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özenç (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı

Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmada cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki kıdem, çalışılan okul, mezun olunan okul türü değişkenleri ile yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli gördüğü, yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı, 51 ve üzeri yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli gördüğü, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli gördüğü, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli gördüğü, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli gördüğü, lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli gördüğü, eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2013) tarafından gerçekleştirilen “Mentor Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Kullanmadaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmış ve araştırma sonucunda; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretim sürecini yürütme, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından değişmediğini, bölüm değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Kaya (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılığa Yönelik Tutumları ve Yapılandırmacılığı Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarını ve bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlilik inancını belirlemeyi amaçlamış ve sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olumlu tutuma sahip oldukları yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Şimşek (2018) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme İnançları ve Öğretmenliğe Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançları ve öğretmenliğe

hazır olma durumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenleri açısından incelenmiştir. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ve öğretmenliğe hazır olma durumunun genel olarak, çok düzeyinde olduğu, nitel boyutunda ise nicel bulguları destekleyici şekilde yapılandırmacı öğrenmeye ve mesleğe hazır olma durumuna uygun hedef belirleme, öğrenme ortamı oluşturma, yöntem-teknik ve işbirlikli çalışmalar kullanımı, zaman yönetimi, sınav durumları, öz değerlendirme becerisi ve teknoloji kullanımına dikkat ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.9.3. Öğretme Motivasyonu İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına yönelik olarak yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalarda aşağıda yer verilmiştir.

Ayık ve Ataş (2014) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki belirlenmiş, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının, içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Karadeniz ve Yavuz (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisinin boyutları; cinsiyet, yaş medeni durum, eğitim seviyesi, meslekte hizmet süresi ve kurumdaki hizmet süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. İş tatminini etkileyen faktörler ile demografik özellikler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Cinsiyet ile ihtiyaçlar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Özşahin (2019) “Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz-Yeterlilikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıkları, motivasyon ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda; i) öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ile öz-yeterlilik puanları arasında negatif ve düşük düzeyde, ii) sosyal medya bağımlılığı ile motivasyon puanları arasında yine negatif ve düşük düzeyde ve iii) öz-yeterlilik puanları ile motivasyon

puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Erdem ve Gözel (2014), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri” adlı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı motivasyon düzeyine ait görüşlerini belirleyerek, bu görüşlerin cinsiyet, sınıf, öğrenim türü ve mezun olduğu lise değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine motive oldukları, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyi konusunda görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğine ait motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi değişkeni açısından öğretmenlik mesleğine ait motivasyon düzeyi konusunda anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

İlğan vd. (2018) “Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmenlerin çocuk sevgisi düzeyini ve motivasyonlarını bazı demografik değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin çocukları sevme düzeyinin yüksek, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ise ortalama olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türü açısından farklılık göstermemiştir. Basit doğrusal regresyon analizi, öğretmenlerin yaşlarına göre (bağımsız değişken olarak) öğretme motivasyonları üzerinde yaşın anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulgulanmıştır. Öğretmenlerin sevme düzeyi ile öğretme motivasyonu arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalara incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarına yönelik sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerine yapılandırmacı yaklaşım ve motivasyon bağlamında bakan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple söz konusu problem durumunun araştırılmasına gerek duyulmuştur

2.9.4 Yabancı Literatürde Konu İle İlgili Çalışmalar

Al Jarah vd. (2018) “The Application of Metacognition, Cognitivism, and Constructivism in Teaching Writing Skills” adlı araştırmalarında yazma öğretiminde bilişsel, üst bilişsel, yapılandırmacı uygulamaların etkililiğini ortaya koymaya çalışmışlar, yapılandırmacı kuramın ve üst bilişsel stratejilerinin etkili öğretimin sağlanmasında ve öğrencilere ders çalışmalarında yardımcı olmak için rehberlik edebileceği ve yazma

becerilerini geliştirebileceği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Schunk (1991) Öz yeterlik ve akademik motivasyon hakkında yaptığı “Self-Efficacy and Academic Motivation”adlı araştırmasında öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaları derlemiş ve motivasyon kavramı ile tartışmıştır. Hedef belirleme,bilgi işlem,model,geri bildirim,ödüllerin öz yeterlik üzerinde etkili olduğunu öz yeterliğin bu etkenlerle motivasyonu yordadığı bulgusuna ulaşmıştır

Araştırmalarında akademik motivasyon ve öz yeterlik üzerinde alışan Shell, Murphy ve Bruning (1989) Self-efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement.adlı araştırmalarında öz yeterliklerin hem okuma hem de yazma becerileri üzerinde önemli değişkenler olduğunu bulmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışma nicel araştırma metodolojisine uygun olarak desenlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın deseni, evren-örneklem, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ile çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlikleri ve öğretme motivasyonlarının sözel beceri, okuma ve yazma becerilerini geliştirme öz yeterliklerini yordama durumunu çeşitli değişkenlere göre incelemenin amaçlandığı bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama araştırmalarında, katılımcıların görüşlerine göre genel bir yargıya ulaşma hedeflenir (Büyüköztürk vd.,2014). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin olma durumunu ve böyle bir değişim varsa bu değişimin hangi yönde ve düzeyde gerçekleştiğini bulmayı hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2005).

3.2 Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Akdeniz Bölgesi'nde üç üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı üçüncü ve dördüncü sınıflarında eğitim alan öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada, bütün evrene ulaşma hedefi konuşulmuş fakat gönüllü katılım esasına göre yürütülen çalışmalar sonucunda bütün evrene ulaşılamasa da hedef evreni temsil edebilecek büyüklükte katılımcı sayısı elde edilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çalışmaya dâhil edilen 374 katılımcıya ait cinsiyet, üniversite değişkenlerine göre belirlenmiş betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Betimleyici İstatistik Sonuçları

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	288	77
	Erkek	86	23
Üniversite	Akdeniz Üniversitesi	143	38.2
	Süleyman Demirel Üniversitesi	74	19.8
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	157	42

Tablo 3.1. incelendiğinde grubun çoğunlukla kadın bireylerden oluştuğu (%77) görülmüştür. 3 farklı üniversiteden toplanan verilerde Akdeniz Üniversitesi ve Mehmet Akif Üniversitesi'nde eğitimine devam eden bireylerin birbirine yakın sayıda olduğu, Süleyman Demirel Üniversitesi'ndeki eğitim görmekte olan bireylerin sayısının daha az (%19.8) olduğu görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Kutluca Canbulat (2017)'ın geliştirmiş olduğu “Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Okuma Becerisi Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı”, “Yazma Becerisi Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği”; Eskici (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Özyeterlik Ölçeği” ve Ayık, Ataş Akdemir ve Seçer’ in (2015) Türkçeye uyarladığı “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Kutluca Canbulat (2017) tarafından geliştirilen 16 maddede ve tek faktörden oluşan Sözel Beceri Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği “hiç katılmıyorum-1”, “katılmıyorum-2” “kısmen katılıyorum-3” “katılıyorum-4” “tamamen katılıyorum-5” şeklindeki 5 seçenektan birini belirterek sözel beceri geliştirme öğretmen öz yeterliğini ölçen ölçektir. Ölçeğin ters puanlanan maddesi yoktur.

Yapılan açımlayıcı fatör analizi ile ölçek faktör yapısı belirlenmiştir. Çalışma

grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış ve KMO 0.901 ve Barlett testi X^2 değeri ise 1341,870 ($p < 0.000$) olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği endeksleri olan X^2/ sd , RMSEA, SRMR, NNFI değerlerine göre genel olarak kabul edilebilir olduğu (Brown,2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005, Akt: Bayat ve Şekercioğlu, 2014) için ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulandığı görülmüştür. (Kutluca Canbulat ,2017)

Ölçek Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,928 olarak hesaplanmıştır.Araştırmacının hesapladığı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo3.2degösterildiği üzere .919 dur.Bir ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmektedir. (Özdamar,1999). Bu sebeple SBGÖÖölçtüğü özelliklerin kendi içinde homojen olduğu ve SBGÖÖ'nün güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. SBGÖÖ EK 1 de sunulmuştur.

Tablo 3.2

SBGÖÖ, OBGÖÖ VE YBGÖÖ Bütününe İlişkin Araştırmacının Hesapladığı İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
SBGÖÖ	.919	16
OBGÖÖ	.885	11
YBGÖÖ	.849	8

Ölçme ve değerlendirmede bireyler hakkında doğru karara varılabilmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla toplanan doğru bilgilere ihtiyaç duyulur (Uyumaz ve Çokluk, 2015). Bu nedenle veri toplama araçlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Tablo 3.2 incelendiğinde SBGÖÖ, OBGÖÖ VE YBGÖÖ ölçeklerinin bütününe ilişkin araştırmacının hesapladığı iç tutarlılık katsayıları görülmektedir. SBGÖÖ ölçeğinde her bir maddenin varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .919 ; OBGÖÖ ölçeğini için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .885 ve YBGÖÖ ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .849olduğu görülmektedir.

3.3.2. Okuma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Kutluca Canbulat (2017) tarafından geliştirilen 11 maddeden oluşan tek faktörlü Okuma Becerisi Geliştirme Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği “hiç katılmıyorum-1”, “katılmıyorum-2” “kısmen katılıyorum-3” “katılıyorum-4” “tamamen katılıyorum-5” şeklindeki 5 seçenekten birini belirterek okuma beceri geliştirme öğretmen öz yeterliğini ölçen ölçektir. Ölçeğin ters puanlanan maddesi yoktur.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçek faktör yapısı belirlenmiştir. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış ve KMO 0.879 ve Barlett testi X^2 değeri ise 788,608 ($p < 0.000$) olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği endeksleri olan X^2/ sd , RMSEA, SRMR, NNFI değerlerine göre genel olarak kabul edilebilir olduğu (Brown,2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005, Akt: Bayat ve Şekercioğlu, 2014) için ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulandığı görülmüştür. (Kutluca Canbulat ,2017)

OBGÖÖ'nin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.895 olduğu belirlenmiştir.Araştırmacının hesapladığı Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo3.2 de gösterildiği üzere OBGÖÖ için 0.885 'tir.Bu değerlere göre OBGÖÖ ölçtüğü özelliklerin kendi içinde homojen olduğu ve OBGÖÖ'nin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.OBGÖÖ Ek-2 de sunulmuştur.

3.3.3. Yazma Becerisi Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği

Kutluca Canbulat (2017) tarafından geliştirilen 8maddeve tek faktörden oluşan YazmaBecerisi Geliştirme Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği “hiç katılmıyorum-1”, “katılmıyorum-2” “kısmen katılıyorum-3” “katılıyorum-4” “tamamen katılıyorum-5” şeklindeki 5 seçenekten birini belirterek yazma becerisi geliştirme öğretmen özyeterliğini ölçen ölçektir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçek faktör yapısı belirlenmiştir. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış ve KMO 0.850 ve Barlett testi X^2 değeri ise 546,863 ($p < 0.000$)olarak hesaplanmıştır.

Uyum iyiliği endeksleri olan X^2/ sd , RMSEA, SRMR, NNFI değerlerine göre genel olarak kabul edilebilir olduğu (Brown,2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005, Akt: Bayat ve Şekercioğlu, 2014) için ölçeğin tek

faktörlü yapısı doğrulandığı görülmüştür. (Kutluca Canbulat ,2017)

Ölçeğin ters puanlanan maddesi yoktur ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır.Araştırmacının hesapladığı Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo3.2 degösterildiği üzere YBGÖÖ için .849'dur.Bu değerlere göre YBGÖÖ'nün ölçtüğü özelliklerin kendi içinde homojen olduğu ve YBGÖÖ'nin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.YBGÖÖ Ek-3'de sunulmuştur.

3.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeği

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Eskici'nin (2013) doktora tez çalışması kapsamında uyarladığı “Yapılandırmacı Yaklaşımı UygulamayaYönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Evrekli, Ören ve İnel'in (2010) geliştirdiği “Öğretmen Adayları İçin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği” üzerinde gerekli değişiklikleri yaparak tüm branş öğretmenlerinin cevaplayabileceği şekilde “Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Algı Ölçeği” “*Tamamen Yetersizim=1*”, “*Yetersizim=2*”, “*Orta Düzeyde Yeterliyim=3*”, “*Yeterliyim=4*” ve “*Tamamen Yeterliyim=5*” olmak üzere hazırlanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın %64.8'ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiş, ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirleyebilmek için KMO değeri hesaplanmış ve ölçüm degerinin .96, Bartlett Sphericity testi X^2 degerinin 5626,84 (sd = 406, p = ,000)olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizin sonunda model uygunluğu için elde edilen degerlerin uyum indekslerinin X^2 /sd= 2.96, TLI= .92, CFI= .92 ve RMSEA= .057 olduğu bulunmuştur. Uyum iyiliği endeksleri olan X^2 / sd, RMSEA, SRMR, NNFI değerlerine göre genel olarak kabul edilebilir olduğu (Brown,2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005, Akt: Bayat ve Şekercioğlu, 2014) için ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulandığı görülmüştür.

YYUÖÖ'nin cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakıldığında “*rehberlik etme*” faktörü güvenirlik katsayısı .78,“*ögrenciyi aktiflestirme*” faktörü güvenirlik katsayısı .79, “*düşünmeye tesvik*” faktörü güvenirlik katsayısı .80, “*alternatif degerlendirme*” faktörü güvenirlik katsayısı .82 ve ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı 0.92

olarak hesaplanmıştır. Araştırmacının hesapladığı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.3’de YYUÖÖ için “*rehberlik etme*” faktörü güvenilirlik katsayısı 0.896, “*öğrenciyi aktifleştirme*” faktörü güvenilirlik katsayısı .884, “*düşünmeye teşvik*” faktörü güvenilirlik katsayısı 0.859, “*alternatif değerlendirme*” faktörü güvenilirlik katsayısı 0.838 olarak görülmektedir. Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için cronbach alfa değeri .060 üzerindedir. Cronbach alfa değeri 60’ın üzerinde olan değerlerin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Özdamar,2004). Bu görüşe göre YYUÖÖ’nin ölçtüğü özelliklerin kendi içinde homojen olduğu ve güvenilir birer ölçüm aracı olduğu söylenebilir. YYUÖÖ Ek 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.3

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği”nin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Rehberlik Etme	9	.896
Alternatif Değerlendirme	8	.838
Öğrenciyi Aktifleştirme	7	.884
Düşünmeye Teşvik	5	.859

Tablo 3.3’e bakıldığında “*rehberlik etme*” faktörü güvenilirlik katsayısı .896, “*öğrenciyi aktifleştirme*” güvenilirlik katsayısı .884, “*düşünmeye teşvik*” faktörü güvenilirlik katsayısı .859, “*alternatif değerlendirme*” güvenilirlik katsayısı .838 olarak görülmektedir.

3.3.5. Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonunu ölçmek üzere Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafınca geliştirilmiş olan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” Ayık , Ataş Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır . Orjinal halinde 12 maddeden ve iki alt boyutta oluşan “*hiç katılmıyorum*”, “*kısmen katılıyorum*” , “*orta düzeyde katılıyorum*” “*çoğunlukla katılıyorum*” “*tamamen katılıyorum*” şeklinde 5 li likert tipinde hazırlanmıştır.

Ölçekten alınan puanlar öğretme motivasyonu düzeyini belirlemekte yüksek puanlar yüksek düzeyde motivasyonu, düşük puanlar düşük düzeyde öğretme motivasyonu olduğunu göstermektedir.

Yapılan açımlayıcı fatör analizi ile ölçek faktör yapısı belirlenmiştir. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-

Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmış ve KMO .836 ve Barlett testi X^2 değeri ise 1242,822 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre öğretim motivasyonu ölçeğinin toplam varyansın % 52.41'ini açıklayan iki faktörlü örtük bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin toplam varyansının % 38.36' sını açıklayan içsel motivasyon alt boyutu 2, 6, 9, 10, 11 ve 12.maddelerden oluşmakta, dışsal motivasyon ise ölçekteki toplam varyansın % 14.04'ünü açıklamakta ve 1, 3, 4, 5, 7 ve 8. maddelerden oluşmaktadır.

Birinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi ile model uyumu test edilmiş ve sonucunda ölçeğinin model uyumunun iyi düzeyde olduğu, iki faktörlü yapının doğrulandığı bulunmuştur. DFA'ya ait uyum indeksleri incelendiğinde ($X^2 = 113.73$, $sd=51$, $p=.00$, $X^2 /sd=2.23$, $RMSEA=.064$, $RMR=.010$, $NFI=.95$, $NNFI=.96$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.93$, $AGFI=.90$, $GFI=.94$) ölçeğin model uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84, boyutlara ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları içsel motivasyon için .76, dışsal motivasyon için .70 olarak hesaplanmıştır.Bu sonuçlara göre Öğretim Motivasyonu ölçeğinin kendi içinde homojen olduğu güvenilir birer ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.4

Öğretim Motivasyonu Ölçeği'nin faktörlerindeki madde sayıları ve faktörlerin iç tutarlılık katsayıları

Faktör İsmi	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Dışsal Öğretim Motivasyonu	6	0.790
İçsel Öğretim Motivasyonu	6	0.746

Tablo 3.4'e bakıldığında ÖMÖ' nün Cronbach Alfa değerlerinin dışsal öğretim motivasyonu için 0.790, içsel öğretim motivasyonu için 0.746 olduğu görülmektedir.Ölçeğin tüm boyutları ve geneli için Cronbach Alfa değeri .60 üzerindedir. Özdamar (2004)'e göre .60'ın üstünde olan değerler kabul edilebilir. Bu görüş temel alındığında ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir. ÖMÖ Ek 5'te sunulmuştur.

3.4 Veri Analizi

Araştırma sürecinde veriler katılımcılar ile birebir erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 380 katılımcıya ulaşılmış, ancak tam doldurulan 374 form veri analizi

sürecine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda geri dönüş oranı %98 olarak tespit edilmiştir. Toplanan 374 adet veri toplama aracına verilen yanıtlar veri kodlama formuna işlenmiştir. Verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmış, kesme noktası olarak ± 3 belirlenerek (Raykov ve Marcoulides, 2008), bu kesme noktasının dışında kalan 24 değer analiz dışı bırakılarak analizler yapılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için ∓ 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenerek parametrik yöntemlerle analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi için de değişkenlere ait basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde elde edilendeğerler ± 1 aralığına yakın değerler olduğu için verilerin normalden çok sapma göstermediği ve normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. VIF değerlerinin ise tümünün 10'un altında olduğu tespit edilmiştir. Tüm varsayımların karşılandığıtespit edilerek analizler yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi için; Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik düzeyleri ve öğretme motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel değerler incelenmiş, sözel beceri geliştirme, okuma ve yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik düzeyleri düşük düzey $\bar{X}-1S$ altında, orta düzey $\bar{X}\pm 1S$ aralığı ve yüksek düzey $\bar{X}+1S$ üzerindeki puanlar olmak üzere kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi için; Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri bağımsız gruplar için t-testi ile öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar için farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi için; rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Anlamlı çıkan sonuçlar için farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır.

Araştırmanın dördüncü problemi için bireylerin yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterliklerinin sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi şöyle kurulmuştur: Sözel beceri geliştirme öz-yeterliği= $32.714+0.461*(\text{Rehberlik etme}) + 0.456*(\text{düşünmeye teşvik})+0.324*(\text{öğrenciyi}$

aktifleştirme)-0.308 *(Alternatif değerlendirme)

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin okuma becerisi geliştirme öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi; Okuma becerisi geliştirme öz-yeterliği=25.467+0.272* (Rehberlik etme) + 0.325* (düşünmeye teşvik)+0.224* (öğrenciyi aktifleştirme)-0.208 * (Alternatif değerlendirme) şeklinde kurulmuştur.

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterliklerinin yazma becerisi geliştirme öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi;

Yazma becerisi geliştirme öz yeterliği=19.591+0.172* (Rehberlik etme) + 0.205* (Düşünmeye teşvik)+0.146* (Öğrenciyi aktifleştirme)-0.097 *(Alternatif değerlendirme) şeklinde kurulmuştur.

Araştırmanın beşinci problem için; bireylerin öğretim motivasyonlarının sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir Sözel beceri geliştirme öz yeterliği=59.598-0.248* (İçsel motivasyon) + 0.619* (Dışsal motivasyon)

Bireylerin öğretim motivasyonlarının okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Okuma becerisi geliştirme öz-yeterliği=43.539-0.243* (İçsel motivasyon) + 0.476* (Dışsal motivasyon)

Bireylerin öğretim motivasyonlarının yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Yazma becerisi geliştirme öz yeterliği=30.869-0.131* (İçsel motivasyon)+ 0.328* (Dışsal motivasyon)

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik düzeyleri, yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve öğretme motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve motivasyon düzeylerine ait betimsel sonuçlar

	\bar{X}	Max.	Min.	S	Çarpıklık	Basıklık
Sözel Beceri Geliştirme	67.72	80	41	7.43	-0.172	-0.304
Okuma Becerisi Geliştirme	48.87	55	35	4.73	-0.396	-0.710
Yazma Becerisi Geliştirme	35.18	40	20	3.63	-0.503	-0.032
Rehberlik Etme Öğrenciyi Aktifleştirme	37.23	45	18	5.23	-0.541	0.235
Düşünmeye Teşvik	34.10	40	16	4.60	-0.847	0.795
Alternatif Değerlendirme	28.07	35	14	4.16	-0.554	0.380
Dışsal Motivasyon	19.590	25	8	3.36	-0.583	0.280
İçsel Motivasyon	17.20	30	6	5.65	0.089	-0.585
İçsel Motivasyon	67.72	30	6	4.96	-0.481	0.188

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve motivasyon düzeylerine ait betimsel sonuçlarda çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında dağılımın normal olduğu

görülmektedir. Sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerine ait rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme boyutlarının ve öğretme motivasyonunun alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyona ait ortalamaların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme düzeylerine ait oluşturulan kategoriler Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2

Sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri

	Sözel Beceri Geliştirme	Okuma Becerisi Geliştirme	Yazma Becerisi Geliştirme
Düşük Düzey	60.29 ve altı	44.14 ve altı	31.55 ve altı
Orta Düzey	75.15-60.29	53.6-44.14	38.81-31.55
Yüksek Düzey	75.15 ve üzere	53.6 ve üzere	38.81 ve üzere

Tablo 4.2’de sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme puanları düşük düzey $\bar{X}-1S$ altında, orta düzey $\bar{X}\pm 1S$ aralığı ve yüksek düzey $\bar{X}+1S$ üzerindeki puanlar olmak üzere kategorilere ayrılarak düzeylere ait katagoriler oluşturulmuştur.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P	Cohen d
Sözel Beceri	Erkek	86	66.06	7.42	372	-2.373	0.018*	0.24
Geliştirme	Kadın	288	68.21	7.38				
Okuma Becerisi	Erkek	86	33.90	4.07	372	-3.793	0.000**	0.39
Geliştirme	Kadın	288	35.56	3.41				
Yazma Becerisi	Erkek	86	47.19	4.96	372	-3.840	0.000**	0.20
Geliştirme	Kadın	288	49.38	4.55				

*p<0.05, **p<0.001

Elde edilen sonuçlara göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(372)} = -2.373$, $p=0.015$). Ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamasının ($\bar{X}=68.21$) erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=66.06$). Ortalamadaki söz konusu bu fark için hesaplanan etki büyüklüğünün de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(372)} = -3.793$, $p=0.000$).

Ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamasının ($\bar{X}=35.56$) erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=33.9$). Ortalamadaki söz konusu bu fark için hesaplanan etki büyüklüğünün de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(372)} = -3.840$, $p=0.000$). Ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamasının ($\bar{X}=49.38$) erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=47.19$). Ortalamadaki söz konusu bu fark için hesaplanan etki büyüklüğünün de küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, sonuçları Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Sözel beceri geliştirme, okuma becerisi geliştirme ve yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen d
Sözel Beceri Geliştirme	Gruplar arası	167.030	2	83.515			
	Gruplar içi	20430.27	371	55.070	1.517	0.221	-
	Toplam	20597.957	373				
Okuma Becerisi Geliştirme	Gruplar arası	82.109	2	41.054			
	Gruplar içi	4840.244	371	13.046	3.147	0.044*	0.26
	Toplam	4922.353	373				
Yazma Becerisi Geliştirme	Gruplar arası	112.634	2	56.317			
	Gruplar içi	8234.460	371	22.195	2.537	0.080	-
	Toplam	8347.094	373				

*p<0.05

Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin sözel beceri geliştirme öz-yeterlikleri ($F_{(2,373)}=1.517$, $p=0.221$) ve yazma becerisi geliştirme öz-yeterliklerinin ($F_{(2,373)}=2.537$, $p=0.080$) öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin ise öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(2,373)}=3.147$, $p=0.044$). Farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmış, test sonuçlarına göre Akdeniz Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin puanlarının ($\bar{X}=35.55$) Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}=34.27$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlendirildiğinde bu değer orta olduğu görülmüştür.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, tek faktörlü

ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeyleri sözel beceri geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır Farklılığın kaynağını tespit etmek için Tukey testi testi yapılmış ortalamalara ait sonuçlar Tablo 4.5’ de gösterilmiştir.

Tablo.4.5

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre ortalamaları

	Grup	X	S
Rehberlik Etme	Düşük	32.85	4.75
	Orta	37.08	4.59
	Yüksek	41.44	4.33
Öğrenciyi Aktifleştirme	Düşük	30.16	4.32
	Orta	33.98	4.13
	Yüksek	37.84	3.19
Düşünmeye Teşvik	Düşük	24.79	3.59
	Orta	27.79	3.68
	Yüksek	31.81	3.22
Alternatif Değerlendirme	Düşük	17.35	2.98
	Orta	19.45	3.04
	Yüksek	21.98	3.24

Tablo 4.5 incelendiğinde tüm alt boyutlarda sözel beceri geliştirme düzeyi düşük, orta düzeyli ve yüksek olan bireylerin puanlarının tüm gruplarda birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Sözel beceri geliştirme düzeyi arttıkça alt boyutlara ait ortalamaların da yükseldiği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen d
Rehberlik Etme	Gruplar arası	2470.500	2	1235.250	59.006	0.000*	0.56
	Gruplar içi	7766.634	371	20.934			
	Toplam	10237.134	373				
Öğrenciyi Aktifleştirme	Gruplar arası	1975.866	2	987.933	61.677	0.000*	0.58
	Gruplar içi	5942.669	371	16.018			
	Toplam	7918.535	373				
Düşünmeye Teşvik	Gruplar arası	1697.682	2	848.841	66.014	0.000*	0.60
	Gruplar içi	4770.510	371	12.859			
	Toplam	6468.193	373				
Alternatif Değerlendirme	Gruplar arası	727.829	2	363.915	38.547	0.000*	0.20
	Gruplar içi	3502.580	371	9.441			
	Toplam	4230.409	373				

*p<0.001

Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme($F_{(2,373)}=59.006$, $p=0.000$), öğrenciyi aktifleştirme($F_{(2,373)}=61.677$, $p=0.000$), düşünmeye teşvik ($F_{(2,373)}=66.014$, $p=0.000$) ve alternatif değerlendirme düzeyleri ($F_{(2,373)}=38.547$, $p=0.000$) sözel beceri geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri değerlendirildiğinde alternatif değerlendirme alt boyutunun küçük, diğer tüm alt boyutlardaki etki büyüklüğü değerlerinin geniş olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme ,öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeyleri okuma becerisi geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış, test sonuçlarının ait ortalamalar Tablo 4.7' de verilmiştir

Tablo.4.7

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre ortalamaları

	Grup	X	S
Rehberlik Etme	Düşük	32.76	4.55
	Orta	37.31	4.30
	Yüksek	41.67	3.92
Öğrenciyi Aktifleştirme	Düşük	30.04	4.45
	Orta	34.19	3.74
	Yüksek	38.10	2.63
Düşünmeye Teşvik	Düşük	24.75	3.82
	Orta	28.06	3.50
	Yüksek	31.54	2.99
Alternatif Değerlendirme	Düşük	17.48	3.20
	Orta	19.52	2.92
	Yüksek	21.95	3.02

Tablo 4.7'ye göre tüm alt boyutlarda okuma becerisi geliştirme düzeyi düşük, orta düzeyli ve yüksek olan bireylerin puanlarının tüm gruplarda birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Okuma becerisi geliştirme düzeyi arttıkça alt boyutlara ait ortalamaların da yükseldiği görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş analiz sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen d
Rehberlik Etme	Gruplar arası	3421.101	2	1710.550	93.106	0.000*	0.70
	Gruplar içi	6816.033	371	18.372			
	Toplam	10237.134	373				
Öğrenciyi Aktifleştirme	Gruplar arası	2797.211	2	1398.605	101.318	0.000*	0.51
	Gruplar içi	5121.324	371	13.804			
	Toplam	7918.535	373				
Düşünmeye Teşvik	Gruplar arası	1985.853	2	992.927	82.184	0.000*	0.66
	Gruplar içi	4482.339	371	12.082			
	Toplam	6468.193	373				
Alternatif Değerlendirme	Gruplar arası	858.235	2	429.117	47.211	0.000*	0.50
	Gruplar içi	3372.174	371	9.089			
	Toplam	4230.409	373				

*p<0.001

Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme ($F_{(2,373)}=93.106$, $p=0.000$), öğrenciyi aktifleştirme ($F_{(2,373)}=101.313$, $p=0.000$), düşünmeye teşvik ($F_{(2,373)}=82.184$, $p=0.000$) ve alternatif değerlendirme düzeyleri ($F_{(2,373)}=47.211$, $p=0.000$) okuma becerisi geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri değerlendirildiğinde tüm alt boyutlardaki etki büyüklüğü değerlerinin geniş olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme ,öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeyleri yazma becerisi geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Tukey testi yapılmış, test sonuçlarına ait ortalamalar 4.9’da verilmiştir.

Tablo4.9

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre ortalamaları

	Grup	X	S
Rehberlik Etme	Düşük	32.66	4.20
	Orta	37.02	4.67
	Yüksek	40.97	4.61
Öğrenciyi Aktifleştirme	Düşük	29.96	3.96
	Orta	33.93	4.18
	Yüksek	37.44	3.52
Düşünmeye Teşvik	Düşük	24.74	3.34
	Orta	27.83	3.82
	Yüksek	31.04	3.55
Alternatif Değerlendirme	Düşük	17.15	2.93
	Orta	19.48	3.02
	Yüksek	21.60	3.35

Tablo 4.9 incelendiğinde tüm alt boyutlarda yazma becerisi geliştirme düzeyi düşük, orta düzeyli ve yüksek olan bireylerin puanlarının tüm gruplarda birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda yazma becerisi geliştirme düzeyi arttıkça alt boyutlara ait ortalamaların da yükseldiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Rehberlik etme.öğrenciyi aktifleştirme.düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre tek faktörlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Cohen d
Rehberlik Etme	Gruplar arası	2420.117	2	1210.058	57.430	0.000*	0.55
	Gruplar içi	7817.017	371	21.070			
	Toplam	10237.134	373				
Öğrenciyi Aktifleştirme	Gruplar arası	1951.874	2	975.937	60.683	0.000*	0.57
	Gruplar içi	5966.661	371	16.083			
	Toplam	7918.535	373				
Düşünmeye Teşvik	Gruplar arası	1409.448	2	704.724	51.683	0.000*	0.53
	Gruplar içi	5058.745	371	13.635			
	Toplam	6468.193	373				
Alternatif Değerlendirme	Gruplar arası	695.084	2	347.542	36.471	0.000*	0.44
	Gruplar içi	3535.325	371	9.529			
	Toplam	4230.409	373				

*p<0.001

Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre çalışmaya dâhil edilen bireylerin rehberlik etme ($F_{(2,373)}=57.430$, $p=0.000$), öğrenciyi aktifleştirme ($F_{(2,373)}=60.683$, $p=0.000$), düşünmeye teşvik ($F_{(2,373)}=51.683$, $p=0.000$) ve alternatif değerlendirme düzeyleri ($F_{(2,373)}=36.471$, $p=0.000$) yazma becerisi geliştirme düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri değerlendirildiğinde tüm alt boyutlardaki etki büyüklüğü değerlerinin geniş olduğu görülmüştür.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinden sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	32.714	2.29	-	14.27	0.000**	-	-
Rehberlik Etme	0.461	0.140	0.325	30.29	0.001*	0.606	0.169
Öğrenciyi Aktifleştirme	0.324	0.133	0.201	20.43	0.016*	0.586	0.126
Düşünmeye Teşvik	0.456	0.161	0.256	20.83	0.005*	0.589	0.146
Alternatif Değerlendirme	-0.308	0.165	-0.140	-10.87	0.062	0.481	-0.097
R=0.631	$R^2=0.398$						
$F_{(4,369)}=61.100$	$p=0.000**$						

* $p<0.05$, ** $p<0.001$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile rehberlik etme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.606$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.169 olduğu görülmüştür. Bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile öğrenciyi aktifleştirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.586$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.126 olduğu görülmüştür. Bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile düşünmeye teşvik puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.589$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.146 olduğu görülmüştür.

Bireylerin sözel beceri geliştirme öz-yeterlik puanları ile alternatif değerlendirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.481$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.097 olduğu görülmüştür.

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenleri ile sözel beceri geliştirme öz-yeterlik değişkeni orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.631$, $R^2=0.398$, $p=0.000$); Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme, sözel beceri geliştirme öz

yeterlik düzeyindeki toplamvaryansın yaklaşık olarak %40'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin sözel beceri geliştirme öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası rehberlik etme, düşünmeye teşvik, öğrenciyi aktifleştirme ve alternatif değerlendirme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve öğrenciyi aktifleştirme değişkenlerinin sözel beceri geliştirme öz-yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu, alternatif değerlendirme değişkeninin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Sözel beceri geliştirme öz-yeterliği= $32.714+0.461*(\text{Rehberlik etme}) + 0.456*(\text{düşünmeye teşvik})+0.324*(\text{öğrenciyi aktifleştirme})-0.308$

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin okuma becerisi geliştirme öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinden okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	25.467	1.419	-	17.95	0.000**	-	-
Rehberlik Etme	0.272	0.087	0.302	3.135	0.002*	0.623	0.161
Öğrenciyi Aktifleştirme	0.325	0.083	0.316	3.929	0.000**	0.627	0.200
Düşünmeye Teşvik	0.224	0.100	0.197	2.242	0.026*	0.597	0.116
Alternatif Değerlendirme	-0.208	0.102	-0.148	-2.043	0.042*	0.492	-0.106
R=0.656	$R^2=0.431$						
$F_{(4,369)}=69.850$		p=0.000**					

*p<0.05, **p<0.001

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile rehberlik etme

puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.623$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.161 olduğu görülmüştür. Bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile öğrenciyi aktifleştirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.627$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.200 olduğu görülmüştür. Bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile düşünmeye teşvik puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.597$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.116 olduğu görülmüştür. Bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile alternatif değerlendirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.492$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.106 olduğu görülmüştür.

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenleri ile okuma becerisi geliştirme öz-yeterlik değişkeni orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.656$, $R^2=0.431$, $p=0.000$); öğrenciyi aktifleştirme rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme, okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %43'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenlerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Okuma becerisi geliştirme öz-yeterliği= $25.467+0.272*(\text{Rehberlik etme}) + 0.325*(\text{düşünmeye teşvik})+0.224*(\text{öğrenciyi aktifleştirme})-0.208*(\text{Alternatif değerlendirme})$

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterliklerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13

Bireylerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinden yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	19.591	1.188	-	16.493	0.000**	-	-
Rehberlik Etme	0.172	0.073	0.248	2.366	0.018*	0.543	0.122
Öğrenciyi Aktifleştirme	0.205	0.069	0.260	2.963	0.003*	0.543	0.152
Düşünmeye Teşvik	0.146	0.084	0.167	1.748	0.081	0.523	0.091
Alternatif Değerlendirme	-0.097	0.085	-0.090	-1.139	0.255	0.440	-0.059
R=0.569	$R^2=0.324$						
$F_{(4,369)}=44.154$	$p=0.000**$						

* $p<0.05$, ** $p<0.001$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile rehberlik etme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.543$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.122 olduğu görülmüştür. Bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile öğrenciyi aktifleştirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.543$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.152 olduğu görülmüştür. Bireylerin yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik puanları ile düşünmeye teşvik puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.523$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.091 olduğu görülmüştür. Bireylerin yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik puanları ile alternatif değerlendirme puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.440$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.059 olduğu görülmüştür.

Rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenleri ile yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik değişkeni orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.569$, $R^2=0.324$, $p=0.000$); öğrenciyi aktifleştirme rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme, yazma becerisi geliştirme öz yeterlik

düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %32'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, öğrenciyi aktifleştirme ve rehberlik etme değişkenlerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu ancak düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Yazma becerisi geliştirme öz yeterliği = $19.591 + 0.172 * (\text{Rehberlik etme}) + 0.146 * (\text{Öğrenciyi aktifleştirme})$.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bireylerin öğretim motivasyonlarının sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14

Bireylerin öğretim motivasyonlarından sözel beceri geliştirme öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	59.598	1.526	-	39.062	0.000**	-	-
İçsel Motivasyon	-0.248	0.093	0.189	-2.663	0.008*	0.108	-0.137
Dışsal Motivasyon	0.619	0.106	0.414	5.839	0.000**	0.278	0.290
R=0.308	$R^2=0.095$						
$F_{(2,371)}=19.427$	$p=0.000**$						

* $p<0.05$, ** $p<0.001$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bireylerin sözel beceri geliştirme öz-yeterlik puanları ile içsel motivasyon

puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.108$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.137 olduğu görülmüştür.

Bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.278$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.290 olduğu görülmüştür.

İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon değişkenleri ile sözel beceri geliştirme öz-yeterlik değişkeni düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.308$, $R^2=0.095$, $p=0.000$); içsel ve dışsal motivasyon, sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası dışsal motivasyon ve içsel motivasyon şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, içsel ve dışsal motivasyon değişkenlerinin sözel beceri geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Sözel beceri geliştirme öz yeterliği= $59.598-0.248*(\text{İçsel motivasyon}) + 0.619*(\text{Dışsal motivasyon})$

Bireylerin öğretme motivasyonlarının okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.15'de verilmiştir.

Tablo 4.15

Bireylerin öğretme motivasyonlarından okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	43.539	0.954	-	45.615	0.000**	-	-
İçsel Motivasyon	-0.243	0.058	-0.290	-4.173	0.000**	0.067	-0.212
Dışsal Motivasyon	0.476	0.066	0.499	7.173	0.000**	0.291	0.349
R=0.355	$R^2=0.126$						
$F_{(2,371)}=26.687$	$p=0.000**$						

** $p<0.001$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar

incelendiğinde, bireylerin okuma becerisi geliştirme öz-yeterlik puanları ile içsel motivasyon puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.067$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.212 olduğu görülmüştür.

Bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.291$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.349 olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon değişkenleri ile okuma becerisi geliştirme öz yeterlik değişkeni düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.355$, $R^2=0.126$, $p=0.000$); içsel ve dışsal motivasyon, okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası dışsal motivasyon ve içsel motivasyon şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, içsel ve dışsal motivasyon değişkenlerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

$$\text{Okuma becerisi geliştirme öz yeterliği} = 43.539 - 0.243 * (\text{İçsel motivasyon}) + 0.476 * (\text{Dışsal motivasyon})$$

Bireylerin öğretme motivasyonlarının yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Bireylerin öğretme motivasyonlarından yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	30.869	0.739	-	41.778	0.000**	-	-
İçsel Motivasyon	-0.131	0.045	-0.204	-2.914	0.000**	0.117	-0.150
Dışsal Motivasyon	0.328	0.051	0.449	6.395	0.000**	0.302	0.315
R=0.334	$R^2=0.112$						
$F_{(2,371)}=23.311$	$p=0.000**$						

** $p<0.001$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile içsel motivasyon puanları arasında pozitif düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.117$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun -0.150 olduğu görülmüştür.

Bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile dışsal motivasyon puanları arasında pozitif orta düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.302$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun 0.315 olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon değişkenleri ile yazma becerisi geliştirme öz yeterlik değişkeni düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte ($R=0.334$, $R^2=0.112$, $p=0.000$); içsel ve dışsal motivasyon, yazma becerisi geliştirme öz-yeterlik düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %11'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bireylerin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası dışsal motivasyon ve içsel motivasyon şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, içsel ve dışsal motivasyon değişkenlerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, duyarlılığın yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Yazma becerisi geliştirme öz yeterliği = $30.869 - 0.131 * (\text{İçsel motivasyon}) + 0.328 * (\text{Dışsal motivasyon})$

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, hangi yenilik olursa olsun, o yenilik konusunda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunun nedeni öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısındaki değişkenliğin %40'ını açıklıyor olmasıdır (Darling, Hammond ve Ball, 1998; akt. Açıköz, 2006: 268).

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin dil becerilerini geliştirme yeterlikleri; öğrencilerinin Türkçe dersi başta olmak üzere eğitim öğretim hayatlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenin bu konudaki öz yeterlikleri, uyguladığı eğitim yaklaşımını benimseme düzeyi ve öğretme motivasyonunun yüksek olması halinde öğrencilerin sözel beceri, okuma ve yazma becerilerini kazanıp bu becerileri, eğitim öğretim hayatlarında etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

Öğretmen yetkinliklerinin belirleyicisinin ise hizmet öncesi kazanımları, deneyimleri içinde bulunan eğitim yaklaşımı ve öğretme motivasyonlarının olabileceği düşünülmektedir. 2006 yılından bu yana ülkemizde uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı öğrencinin eğitim sürecinde aktif rol aldığı, öğretmenin rehberlik yönünün vurgulandığı, beceri geliştirmenin esas alındığı bir yaklaşım olması sebebiyle sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma ve yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri ve sürecin insani bir boyutu olan öğretme motivasyonu ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde sonuç olarak; Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlemek amacıyla kullanılmış olan SBGÖÖ, OBGÖÖ, YBGÖÖ, YYUÖÖ ve motivasyonlarını belirlemek için kullanılan ÖMÖ puan ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının yeterliklerinin ve motivasyonlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının temel dil becerilerini geliştirme ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin daha çok geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Alanyazında bu araştırmanın bulgularına benzer veya farklı bulgulara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür.

Akdağ ve Yıldız (2011) “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme yeterlikleri”

puanları ve “Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirebilme Yeterliklerine” ilişkin görüşlerine başvurulduğunda, öğretmenlerin bu alanlardaki davranışları “sık sık” yerine getirdikleri sonucuna ulaşmış, Akyılmaz (2018) ise sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algılarını yüksek bulurken; Oğuz (2009) “Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları” araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Akdağ ve Yıldız (2011) ile Akyılmaz (2018) ’ın çalışmaları sınıf öğretmenlerinin dil becerilerini geliştirmede araştırma sonucuna göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşırken ; Oğuz (2009)’un çalışması ise öğretmen adaylarının araştırma sonucuna göre daha düşük öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Eğitim öğretimin temelini atan sınıf öğretmenlerinin temel dil becerilerini yeterli düzeyde geliştirme öz yeterliğine sahip olması niteliksiz öğrenme ortamlarına sebep olacağından, öğretmen adaylarının beceri geliştirme öz yeterliklerini geliştirebilecekleri imkanlar yaratılmalıdır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının orta düzey bulunan yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliği için alanyazında benzer sonuçlar bulunmuştur. Özenç (2009) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2013) araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenin merkezde olduğu bu yaklaşımda öğretmenler süreci iyi yönetmelidirler. Buna bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya öz yeterliklerini yüksek tutmalıdırlar.

Öğretme motivasyonuna ilişkin alanyazın incelendiğinde Ilgın vd. (2018) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yüksek, bulunmuş; Erdem ve Gözel (2014)’in çalışmasında ise öğretmenlerin mesleğine motive oldukları sonucunu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda orta düzey bulunan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu alanyazın sonuçlarına göre daha yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonları bir çok öğrencinin başarısının çerçevesini çizmesi bakımından da önemlidir.

Sözel beceri geliştirme, okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(372)} = -2.373, p=0.015$). Kadın sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin ($\bar{X}=68.21$) erkek sınıf öğretmeni adaylarının özyeterliklerinden ($\bar{X}=66.06$). istatistiki açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu farklılığın sebebi kadınların erkeklere göre dil becerilerine daha hakim olmaları dolayısıyla daha ilgili

olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmaya benzer olarak, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimine İlişkin Yeterlik Algılarının” incelendiği araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Çalışma sonunda erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara göre daha düşük özyeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (Akyılmaz, 2018).

Yine Özdemir ve Erdoğan’ın (2016) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin İnançların Belirlenmesi” adlı araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha yüksek ilkokuma yazma öğretimi yeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür. Aşkın (2012)’ın “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerez ve Taşkın Türkçe Öğretmenleri’nin dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının dinleme, okuma, konuşma, yazılı anlatım, öz yeterliklerinin kadınlar lehinde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında erkeklerin lehine farklılık gösteren (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) ya da cinsiyete göre farklılaşma göstermeyen (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Berkant ve Ekici, 2007; Aksu, 2008; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013; Akdağ ve Yıldız, 2011) çalışmalar vardır. Ancak öğretime ilişkin yeterlik konusunda sonuçlar çoğunlukla kadın öğretmenler /öğretmen adayları lehine görünmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermediği fakat okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerinin öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. ($F_{(2,373)}=3.147, p=0.044$). Akdeniz Üniversitesi’nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının okuma becerisi geliştirme özyeterliklerinin ($\bar{X}=35.55$) Süleyman Demirel Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının okuma becerisi geliştirme özyeterliklerinden ($\bar{X}=34.27$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum Sınıf Öğretmenliği lisans derslerinden olan Türkçe alan ve meslek bilgisi “Okuma Yazma Öğretimi” derslerinin Akdeniz Üniversitesi’nde daha verimli işlenmiş olmasıyla açıklanabilir. Alanyazında öğretmenlerin temel dil becerilerini geliştirme öz yeterliklerini üniversite değişkenine göre yordayan çalışmaya ratlanmamıştır. Bu bakımdan sonucun alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerinin rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştıkları görülmüştür. Tüm alt boyutlarda sözel beceri geliştirme,

okuma becerisi geliştirme, yazma becerisi geliştirme düzeyleri düşük, orta düzeyli ve yüksek olan bireylerin puanlarının tüm gruplarda birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir.

Sözel beceri, okuma, yazma, becerileri geliştirme öz yeterlik düzeyi yüksek olan bir sınıf öğretmeni adayının rehberlik etme, öğrenciyi aktifleştirme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Sonuçlara bakıldığında nitelikli bir eğitimin her halkasının bir birine bağlı olduğu öğretmen yeterliklerinin eğitim felsefesinden etkindiği söylenebilir.

Sözel beceri, okuma ve yazma becerilerine ait kazanımları gerçekleştirme konusunda öz yeterlik sahibi olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı da gerektiği gibi uygulama konusunda öz yeterlik sahibi olabildiği söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım uygulama öz yeterliklerinin sözel beceri, okuma becerisi, yazma becerisi geliştirme öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı, rehberlik etme($r=0.606$), öğrenciyi aktifleştirme($r=0.586$), düşünmeye teşvik($r=0.589$), ve alternatif değerlendirme ($r=0.481$), değişkenleri ile sözel beceri geliştirme öz-yeterlik değişkeninin orta düzeyde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($R=0.631$, $R^2=0.398$, $p=0.000$).

Yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri önem düzeyine göre öğrenciyi aktifleştirme ($r=0.543$), rehberlik etme($r=0.543$), düşünmeye teşvik($r=0.523$), ve alternatif değerlendirme ($r=0.440$) olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine göre ise t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme değişkenlerinin yazma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu ancak düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($R=0.569$, $R^2=0.324$, $p=0.000$).

Okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerindeki önem sırası öğrenciyi aktifleştirme($r=0.627$), rehberlik etme ($r=0.623$), düşünmeye teşvik ($r=0.597$) ve alternatif değerlendirme ($r=0.492$), şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçları incelenmiş, öğrenciyi aktifleştirme, rehberlik etme, düşünmeye teşvik ve alternatif değerlendirme değişkenlerinin okuma becerisi geliştirme öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür ($R=0.656$, $R^2=0.431$, $p=0.000$).

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulama alt boyutlarından en çok “öğrenciyi aktifleştirme” boyutunun sözel beceri, okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini yordadığı, en az ise “alternatif değerlendirme” boyutunun yordadığı söylenebilir Genel olarak kendilerini yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda yeterli gören öğretmenlerin sözel beceri, okuma ve yazma becerisi geliştirmede de kendilerini yeterli olduklarını gösterir şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar Eskici (2013) tarafından “öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inanç ölçeği” nin uygulanmasıyla ulaşılan sonuçlardan yapılandırmacı yaklaşımı uygulamada ilköğretim öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “öğrenciyi aktifleştirme” en az yeterli gördükleri boyutun “alternatif değerlendirme” boyutu olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı, ($R=0.308$, $R^2=0.095$, $p=0.000$); bireylerin sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile içsel motivasyon puanlarına bakıldığında aralarında pozitif yönde düşük seviyede ilişki bulunduğu ($r=0.108$) sözel beceri geliştirme öz yeterlik puanları ve dışsal motivasyon puanları ($r=0.278$) arasında pozitif düşük seviyede bir ilişki olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde adayların öğretme motivasyonlarının okuma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı, ($R=0.355$, $R^2=0.126$, $p=0.000$); bireylerin okuma beceri geliştirme öz yeterlik puanları ile içsel motivasyon puanları aralarında pozitif düşük düzeyli bir ilişkinin bulunduğu ($r=0.067$) okuma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile dışsal motivasyon puanlarına bakıldığında pozitif düşük düzeyli bir ilişkinin ($r=0.291$), olduğu görülmektedir.

Yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri bağlamında da adayların öğretme motivasyonlarının yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordadığı, ($R=0.334$, $R^2=0.112$, $p=0.000$); sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile içsel motivasyon puanları incelendiğinde aralarında pozitif, düşük düzeyli bir ilişki olduğu ($r=0.117$) yazma becerisi geliştirme öz yeterlik puanları ile dışsal motivasyon puanlarına bakıldığında aralarında pozitif yönde orta düzeyde ilişkinin olduğu ($r=0.302$), görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanyazında farklı alanlarda yapılan motivasyon ve özyeterlik konulu (Alemdağ vd., 2014; Özşahin (2019) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları öğretme motivasyonlarının beceri geliştirme öz yeterliğini etkilediğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında alan bilgilerini pek çok değişkenle birlikte harmanlayıp kullanabilmeleri için motivasyonlarının önemli olduğu söylenebilir (Karakuyu ve Karakuyu, 2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları temel dil becerilerini geliştirme öz yeterliklerini etkilemektedir. Öğretme motivasyonu düşük olan öğretmenlerin beceri geliştirmeyi ilişkin öz yeterliklerinin de düşük olacağı öğretme motivasyonları yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma, yazma becerisi

geliştirme öz yeterliklerinin yüksek olacağı ve sözel beceri,okuma,yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerinde dışsal motivasyonun içsel motivasyondan daha etkili olduğu söylenebilir.Sınıf öğretmeni adaylarının içsel motivasyonlarının yükselmesi için mesleki uygulamalara lisans eğitiminin ilk yıllarında başlamalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının davranışçı öğrenme anlayışıyla yetişmiş olmalarının dışsal motivasyonlarının içsel motivasyondan yüksek olmasını etkilediği düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda araştırmacılara şu öneriler sunulabilir;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri, okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterliklerini bütünsel olarak bir arada inceleyen çalışmalara yer verilebilir.
2. Öz yeterlik ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişkinin farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği araştırmalar yapılabilir.
3. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterlikleri sadece sınıf öğretmeni adayları ile değil bütün öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmalarla incelenebilir.
4. Tüm faktörler öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı olarak çalışılabilir.
5. Sınıf öğretmeni adaylarının temel dil becerilerdeki yeterlikleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.

5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sözel beceri geliştirme öz yeterliklerini arttırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara yer verilebilir.
2. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliğini etkileyen değişkenler incelenebilir.
3. Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulama öz yeterliklerine ilişkin geri bildirim verildiği bir araştırma süreci planlanıp sözel beceri, okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Farklı üniversitelerde ve farklı branşlarda üniversite öğrencilerinin sözel beceri,

okuma, yazma becerisi geliştirme öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından araştırılabilir.

5. Öğretme motivasyonu açısından sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimin ilk yıllarında staj uygulaması yaptırılabilir.
6. Ortaöğretim de mesleki rehberlik hizmetleri çerçevesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgiler; öğrencileri , öğretmen adaylarını, öğretmenleri ve öğretim elemanlarını bir araya getiren sempozyum, çalıştay vb. etkinliklerle aktarılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü., (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011), İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*. 4(1), 50-70.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 75-90.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akkoyunlu, B., Orhan F., ve Umay A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Akyılmaz, N. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe öğretimine ilişkin yeterlik algılarının ve tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.

Al-Jarrah, T. M., Mansor, N., Talafhah, R. H., and Al-Jarrah, J. M. (2018). The application of metacognition, cognitivism, and constructivism in teaching writing skills. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 3(4),199-213.

Artut, K. (2005). İlköğretim (1. kademe-birinci sınıf) yazı öğretiminde temel ilkeler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 69-74.

Aşkın, İ. ve Demirel M. (2012) Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* .1(3),178-189.

Ateş M, Ercan (2015) Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(2), 107-119.

Aygören, F. ve Saracaoğlu, A.S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 194-223.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.

Ayık, A., Akdemir, Ö. A. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45.

Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. *Adolescence and Education, Volume V* (Editör: Frank Pajares ve Tim Urdan), Greenwich: Published by *Information Age Publishing*.

Barım, A.ve Demir, N.(2017).Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örnekleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2, 70-85.

Bayat, N. ve Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 283-301.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

Bıkmaz, F.H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2),197-210.

Bulut, K. Açık, F. ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.

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

Büyükses, L., (2010) *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.Ankara: Pegem Yayınları.

Canbulat,M.,Çelenk ,S. ve Kutluca Canbulat, A.N. (2004). Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya.

Calp M (2005) *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* Konya: Eğitim Kitabevi.

Ceylan, C. (2002). *Yönetmel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.

Çiftçi, S., Sünbül, A. M., ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Demirtaş, H., Cömert, M. Ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri* Bursa İli Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Emiroğlu, S (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 269-318.

Erdem, A ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 88-100.

Eskici, M. (2013) *İlköğretim öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik alguları ile tutumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Epçapan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.

Evran Acar, F. (2010). Sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-115.

Evrekli, E.,Ören,F.S. ve İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *International Conference on NewTrends in Education and Their Implications,11-13 November,Antalya*.

Gerez Taşkın, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi Atatürk Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Erzurum.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.

Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2013). Mentor öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanmadaki yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 135-173

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*.Ankara: Pegema Yayıncılık

Güneş, F. (2007a) yapılandırmacı dil yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *I. İlköğretim Kongresi, 15-17 Kasım 2007, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.*

Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15). 123–148.

Güneş, F. (2014a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2014b). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.

Güney, S. (2011) *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.*(Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürzap, C. (2004). *Konuşan insan.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güzel C. D. ve Evin G. İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.

Hoy, W., ve Miskel, C. (2012). Eğitim yönetimi.(Selahattin Turan) .Ankara: Nobel Yayıncılık (2005)

İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 979-1003.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

Joseph, B. (2013). Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala, *PhD Dissertation, Andhra University, Visakhapatnam*, 1, 17-52 .

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies* ,8(13), 1107- 1122.

Karadeniz, B.C. , Yavuz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-509.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), 1566-1593.

Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.

Karakuyu, Y. , Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (tpab) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2(1), 89- 100.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,9(19), 405-422.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, H. , Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *M.e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(4), 983-1003.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri*, M. Özbay (Ed.). Yazma eğitimi (s.21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Katranç, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665.

Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.

Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 65, 5-18.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, B. ve Ateş, S. (2016) Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 187, 137-164

Kaya, N (2013) *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları Afyonkarahisar ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Tübar*, 13, 267-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2),245-258.

Kutluca Canbulat, A. N. (2017). Classroom Teacher Candidates' Perceptions of Teacher Self-Efficacy in Developing Students' Reading, Writing and Verbal Skills: Scale Development Study. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 789-800.

Maden, S. ve Maden, A. (2018).Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1-17.

MEB(2009).*Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 07 Mart 2018 tarihinde <http://talimterbiye.mebnet.net>adresinden indirilmiştir.

MEB, (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* .4 Mayıs 2019 tarihinde <http://web.deu.edu.tr/> adresinden indirilmiştir.

MEB, (2017a). *Öğretmen Yeterlilikleri*.4 Mayıs 2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr>adresinden indirilmiştir.

MEB, (2017b). *İlköğretim Özel Alan Yeterlilikleri* .4 Mayıs 2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr>adresinden indirilmiştir.

MEB(2018).*Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 07 Mart 2018 tarihinde <http://web.deu.edu.tr>adresinden indirilmiştir.

MEB(2019).*Türkçe Dersi Öğretim Programı*. 07 Mart 2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr>adresinden indirilmiştir

Morgil, İ, Seçken, N.ve Yücel, A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.

Oğuz, A. (2009).Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdamar, K.(1999).*Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, E. (2005). *Sözlü ve yazılı anlatım sanatı(Kompozisyon)*.İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.

Özdemir,S. (2016). DinlemeEğitimi Özyeterliğini Geliştirmede Mikro Öğretimin Rolü. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* 5-8 Mayıs 2016,Çanakkale 18 Mart Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Özdemir, C. , Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 314- 331.

Özgen Hüseyin, Öztürk Azim, Yalçın Azmi, (2002), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Özenç,M. (2009) *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi).Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özşahin,C. (2019).*Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz-Yeterlilikleri Ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Gaziantep.

Özyar, G. S. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Raykov, T. and Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis (First Edition)*. NY: Taylor ve Francis Group.

Savaş, B. (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme*. Kaya, A. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18

Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime öğretmen yetiştirme ve türkiye ile karşılaştırılması- türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.

Sever, E. ve Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım-noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 243- 259.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.

Şimşek, B. (2018) .Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılığa yönelik tutumları ve yapılandırmacılığı uygulamaya ilişkin öz-yeterlik inançları.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Fırat Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ*.

Şişman, M.(2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,13(1),235-250.

Tabak, G., Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.

Taşkın ,Y.(2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).Dummlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Kütahya.

Tok, M., Rachım, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *GEFAD / GUJGEF* 34(2), 267-292.

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

Uçgun, D. (2007). “Konuşma eğitimini etkileyen faktörler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.

Ugar (2018).*Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .

Urhan (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uyumaz, G. ve Çokluk, Ö. (2015). Likert tipi ölçeklerde madde düzeni ve derecelendirme farklılıklarının psikometrik özellikler ve yanıtlayıcı tutumları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(3), 400-425.

Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal F. ve Sever A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.

Üstüner,M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,45,109-127.

Yelok, V. S. ve M. Eyyüp S. (2009). “Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

Yıldırım, S ve Yıldırım, S . (2011). Öz-yeterlik, İçerik Yönelik Motivasyon, Kaygı ve Matematik Başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 277-291.

Yıldız, D. C. ve Yavuz, M. (2012). Etkili bir konuşma ölçeği, bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.

Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, M., (2011), İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* .29, 9-14.

Yılmaz, M. (2018). *Okuma Eğitimi*. Muammer Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde (s. 81-112). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yurdakul, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2013). Views and Insights of Elementary Teacher Candidates on Sound-based Sentence Method (Case of Pamukkale University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3303-3311.

EKLER:**EK :1 SÖZEL BECERİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ -YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki ölçekte sözel beceri geliştirme özyeterliliğine ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

1. Hiç Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

Maddeler	SÖZEL BECERİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ -YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		1	2	3	4	5	5
1	Öğrencilerime etkili dinlemenin / izlemenin önemini kavramalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
2	Öğrenme ortamını öğrencilerimin dinleme/ izlemelerini etkili kılacak biçimde düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5	
3	Dinleme/ izleme ürünlerini öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5	
4	Dinleme/ izleme ürünlerini öğrencilerimin ilgi alanlarına uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5	
5	Öğrencilerimin amaçlı dinlemelerine rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5	
6	Öğrencilerime kendi dinleme/ izleme davranışlarını değerlendirmeleri konusunda rehberlik yapabilirim.	1	2	3	4	5	
7	Öğrencilerimin dinleyicinin özelliklerine uygun konuşmalar yapmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
8	Öğrencilerimin konuşmalarında söyleyiş özelliklerine dikkat etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
9	Öğrencilerimi konuşmalarında Türkçeyle ilgili kuralları yerinde kullanmaya yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5	
10	Öğrencilerimin sözlü ifadelerinde farklı anlatım biçimlerini kullanmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
11	Öğrencilerimin sözlü ifadelerini beden diliyle desteklemelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
12	Öğrencilerimin bir amaca uygun olarak konuşmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
13	Öğrencilerimin konuşmalarını planlamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
14	Öğrencilerimi yabancı ortamlarda da konuşmaları için yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5	
15	Öğrencilerimin sözlü sunum yapmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	
16	Öğrencilerimin kendi konuşmalarını değerlendirmelerine rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5	

EK 2:YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ -YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte yazma becerisi geliştirme özyeterliliğine ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

1. Hiç Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

Maddeler	YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerimin ilk-yazma becerisi kazanmalarına rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin yazma çalışmalarında Türkçe yazım kurallarına uymalarına rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin yazacakları yazıya yönelik plan yapmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Yazma konularını öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5
6	Yazma konularını öğrencilerimin ilgi alanlarına uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerimin yazılarını anlamı zenginleştirecek görsel öğelerle desteklemelerine rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerime yazdıkları ürünleri paylaşmaları konusunda rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5

EK 3: OKUMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ -YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte okuma becerisi geliştirme özyeterliliğine ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

1. Hiç Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

Maddeler	OKUMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerimin ilk-okuma öğretiminde yazılı unsurları seslendirebilmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin okuduklarını anlamalarına yönelik bireysel ve grup etkinlikleri düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimin sesli okumalarında söyleyiş özelliklerine dikkat etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin sessiz okuma kurallarını uygulamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimin bir amaç için okumalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimin okuma stratejileri geliştirmelerine rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerime okunan metin ile görseller arasında bağlantı kurma becerisi kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
8	Okunacak metinleri öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5
9	Okunacak metinleri öğrencilerimin ilgi alanlarına uygun olacak şekilde seçerim.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerimin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerimin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5

EK 4:ÖĞRETME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte öğretme motivasyonuna ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

1. Hiç Katılmıyorum
2. Kısmen Katılıyorum
3. Orta Düzeyde Katılıyorum
4. Çoğunlukla Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

ÖĞRETME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmenliği gelecekte daha iyi bir pozisyonda olmamı sağlayacağı için seçtim.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlikten daha zevkli bir meslek hayatı hayal edemiyorum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenliği sağladığı bağımsızlığı sevdiğim için seçtim.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenliği iş bulma imkanı kolay olduğu için seçtim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmen olma kararımı diğer insanlarla konuşurken heyecanlanırım.	1	2	3	4	5
6. Toplum içinde saygı göreceğim için öğretmenliği seçtim.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenliği iş olanakları iyi olduğu için seçtim.	1	2	3	4	5
8. Öğretmeyi sadece eğlenceli bulduğum için öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9. Bana derin bir kişisel doyum vereceğine inandığım için öğretmek istiyorum.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler toplumu etkiledikleri için öğretmenlik mesleğini seçtim.	1	2	3	4	5
11. Öğretmek kendi kendine bir ödüdür.	1	2	3	4	5
12. Öğretmeyi sadece öğretmiş olmak için isterim.	1	2	3	4	5

EK :5 ÖĞRETMENLERİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamalarına yönelik özyeterliklerine ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

1. Tamamen Yetersizim
2. Yetersizim
3. Orta Düzeyde Yeterliyim
4. Yeterliyim
5. Tamamen Yeterliyim

MADELER	Tamamen	Yeterliyim	Orta Düzeyde	Yetersizim	Tamamen
	Yetersizim	Yeterliyim	Yeterliyim	Yetersizim	Yetersizim
1. Öğrencilerin analiz, sentez, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sonuç çıkarma gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
2. Öğrencilere yöneltilen soruları düşünmeleri için yeterli zamanın verildiği bir öğrenme ortamı oluşturmada	5	4	3	2	1
3. Öğrencileri devinimsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (Rubrik, çeteleme ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
4. Farklı ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almaları konusunda onları cesaretlendirmede	5	4	3	2	1
5. Dersin başında öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
6. Öğrencileri yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmada	5	4	3	2	1
7. Öğrencilerin düşünmelerini gerektiren ölçme araçlarını (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) uygulamada	5	4	3	2	1
8. Sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmada	5	4	3	2	1
9. Öğrencileri duygusal boyutlardan ölçme araçları (tutum, kaygı ölçeği vb.) kullanmada	5	4	3	2	1
10. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede	5	4	3	2	1
11. Öğrencileri araştırmaya teşvik etmede	5	4	3	2	1
12. Öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarında onlara rehberlik etmede	5	4	3	2	1

13.Öğrenme ortamını öğrencilerin materyallere kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemede	5	4	3	2	1
14.Öğrencilerin değerlendirilmesinde ürün ve süreç değerlendirmelerini birlikte kullanmada	5	4	3	2	1
15.Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için gerekli ortamları oluşturmada	5	4	3	2	1
16.Öğrencilere kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeleri için gerekli fırsatları sunmada	5	4	3	2	1
17.Öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular yöneltilmede	5	4	3	2	1
18.Ölçme araçlarını ‘öğrenmeyi destekleme’ amaçlı kullanmada	5	4	3	2	1
19.Kullandığım ölçme araçlarıyla (akran değerlendirme,kavram haritası vb.) öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
20.Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler planlamada	5	4	3	2	1
21.Öğrenme etkinliklerini birden fazla ölçme aracı kullanarak değerlendirmede	5	4	3	2	1
22.Dersin kazanımlarına uygun ölçme araçlarını kullanmada	5	4	3	2	1
23.Öğrenciler arası etkileşimi sağlamada	5	4	3	2	1
24.Öğrencilerin yaşantılarına uygun günlük yaşamdan örnekler sunmada	5	4	3	2	1
25.Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve gruplar halinde çalışmalarını sağlamada	5	4	3	2	1
26.Öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlayacak performans ödevleri vermede	5	4	3	2	1
27.Öğrencileri bilişsel boyutlardan değerlendirebilecek ölçme araçları (çoktan seçmeli testler,portfolyo ,kavram haritası vb.)kullanmada	5	4	3	2	1
28.Öğrencileri bilgi araç ve kaynaklarına yönlendirme konusunda	5	4	3	2	1
29.Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğrenme etkinlikleri planlamada	5	4	3	2	1

EK 6 : AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN ALINAN İZİN BELGESİ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
38	1	30/11/2017

KARAR 1: Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Yrd. Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca CANBULAT danışmanlığındaki 20165412009 numaralı öğrencisi Ebru YUVANÇ' ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözel Beceri, Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliklerinin Yordayıcı Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tez konusu kapsamında Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilere ekte belirtilen ölçekleri uygulayabilmesinin uygunluğuna;



Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
BASKAN



Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR
ÜYE



Doç. Dr. Sifem SEZER
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
ÜYE



Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
ÜYE

EK :7 MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN ALINAN
İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/01/2018-6356



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-302.08.01-E.638
Konu : Ebru YUVANÇ Hakkında.

17/01/2018

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 22/11/2017 tarihli, 41936 sayılı ve "Ebru YUVANÇ'ın Tez Çalışması" konulu yazı
b) 29/12/2017 tarihli, 66349 sayılı ve "Ebru YUVANÇ Hakkında." konulu yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Ebru YUVANÇ'ın Yrd.Doç.Dr. Ayşenur Kutluca CANBULAT danışmanlığında yürüteceği "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözel Beceri, Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin Yordayıcı Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde ölçek uygulaması yapma isteği ilgi (a) yazı ile bildirilmişti.Konu ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nin görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Durmuş ACAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek:İlgi (b) yazı örneği (1 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : <http://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Doğrula/K40887A>

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR
Telefon: +90 248 213 11 90 Faks: +90 248 213 11 91
e-Posta: oidb@mehmetakif.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için iritibat: Selda KARATAŞ
Evrak Pın Kodu: 40802

Elektronik Ağ: <http://oidb.mehmetakif.edu.tr> Kap Adresi : maku@hs01.ksp.tr



EK 8 :SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDEN ALINAN
İZİN BELGESİ

Tarih: 15.12.2017
Sayı : E.224330



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :77685823-302.08.01-E.
Konu :Tez Çalışması (Ebru YUVANÇ)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi :a) 29.11.2017 tarihli ve 70335962-302.08.01-E.213801 sayılı yazınız.
b) Temel Eğitim Bölüm Başkanlığının 04.12.2017 tarihli ve 63257175-302.08.01-
E.216574 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız gereği, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 20165412009 numaralı öğrencisi Ebru YUVANÇ'ın, Yrd. Doç. Dr. Ayşenur Kutluca CANBULAT'ın danışmanlığında "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sözel Beceri, Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin Yordayıcı Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" isimli tez çalışmasını Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebinin uygunluğuna dâir ilgi (b)'de kayıtlı yazı ekte sunulmuştur.
Gereğini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Kağan BÜYÜKKARCI
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Doğrulama Linki :<https://ebys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?68802AA9>
SDÜ Doğu Yerleşkesi 32260 İSPARTA
Tel No:(246) 211-3881 Faks No:(246) 211-4505
E-Posta:egitimf@sdu.edu.tr İnternet Adresi:egitim.sdu.edu.tr

Bilgi için:Ali TATLICI
Bilgisayar İşletmeni
Tel No:0246 211 3894

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK :9

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMI UYGULAMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ İÇİN DOÇ.
DR. MENEKŞE ESKİCİ'DEN ALINAN ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ

Ölçek izni

Gelen Kutusu x



ebru yuvanc <ebruyuvanc2@gmail.com>

31 May 2017 18:23



Alici: meneskici

Sayın hocam,ben Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Tez konum için literatürü tararken uyarlamış olduğunuz "Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" çalışmanıza rastladım.Ben de tez konusu olarak okuma yazma becerileri ve öğretmen öz yeterliklerine ilişkin bir çalışma yapmak istiyorum.Bunun için ölçeğinizi kullanmak istiyorum.Danışmanımın bilgisi dahilinde bu maili yazıyorum. Ölçeğiniz için kullanım izni vermeniz mümkün müdür ? Cevabınızı bekliyorum.Saygılarımla.


menekşe eskici <meneskici@hotmail.com>

31 May 2017 23:57



Alici: ben

menekşe eskici has shared a OneDrive file with you. To view it, click the link below.

 [19_eskici_ozen.pdf](#)

Sayın Yuvanç,

doktora tezim kapsamında uyarlamış olduğum ölçeği tez çalışmanız sürecinde kullanabilirsiniz. size ekte ölçeğin geliştirme süreci ile ilgili olan ölçeği gönderiyorum..

EK :10 ÖĞRETME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ İÇİN DOÇ. DR. AHMET AYIK'TAN
ALINAN ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ

aysenur canbulat

Alıcı: ben ▾

12 Tem 2019 15:37 (9 gün önce) ☆ ↶ ⋮

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: Ahmet Ayık <ahmet.ayik@atauni.edu.tr>

Tarih: 12 Tem 2019 Cum, saat 15:35

Konu: Re: [! SPAM]

Alıcı: aysenur canbulat <aysenur.canbulat@gmail.com>

Merhabalar,

Türkçeye uyarlaması tarafımızdan yapılan "Öğretme Motivasyonu Ölçeğini yüksek lisans öğrenciniz "Sınıf Öğretmeni adaylarının Sözel beceri, okuma ve yazma beceri geliştirme özyeterliklerinin yordayıcı bazı değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı tezinde kullanabilirsiniz.

Başarılar diliyorum.

Doç.Dr. Ahmet AYIK
Atatürk Üniversitesi
K.K.Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD.
25100 Yoncalık/Erzurum

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: aysenur canbulat <aysenur.canbulat@gmail.com>

Kime: Ahmet Ayık <ahmet.ayik@atauni.edu.tr>

Gönderilenler: Fri, 12 Jul 2019 15:25:09 +0300 (MSK)

Konu: [! SPAM]

Sayın hocam,

Daha önce de size mail atmış ve "Öğretme Motivasyonu Ölçeğinizi" kullanmak üzere izin istemiştim ve siz ölçeği kullanabileceğimi ileten bir mail göndermiş ekte de ölçeği göndermişsiniz. Ben bu mail üzerine yüksek lisans öğrencimin "Sınıf Öğretmeni adaylarının Sözel beceri, okuma ve yazma beceri geliştirme özyeterliklerinin yordayıcı bazı değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı tezinde yordayıcı değişken olarak sizin ölçeğinizi kullanmasını istedim. Öğrencim ölçeğinizi kullandı.

Tezinin son sayfasında ölçek izinlerini koymamız gerektiğinde sizden aldığım maile tekrardan ulaşamadığımı farkettim.

Sayın hocam sizden mümkünse ölçeğin kullanılmasına yönelik olarak tekrardan onayınızı bildiren bir mail göndermenizi istiyorum. Ya da daha önceden göndermiş olduğunuz onay mailini tekrar tarafıma yönlendirebilirsiniz.

Yardımcı olursanız çok sevineceğim.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca Canbulat

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ebru YUVANÇ

Doğum Yeri ve Tarihi: Seyhan / 23.06.1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

- 16 . Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyomu , Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT, Ebru YUVANÇ, Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Kullandıkları Yazma Çeşitleri
- Vth International Eurasian Educational Research Congress, Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT ,Ebru YUVANÇ ,İlkokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurum:

Atatürk İlköğretim Okulu–Sınıf Öğretmenliği ,Kalkandere /RİZE (2011)

Ova İlkokulu –Sınıf Öğretmenliği , Kaş /ANTALYA (2011-2015)

Haskızılören İlkokulu – Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenliği , Serik/ANTALYA(2015-2018)

Ova İlkokulu- Müdür Yrd. , KAŞ / ANTALYA (2018 – Devam ediyor)

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SÖZEL BECERİ, OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME ÖZ YETERLİKLERİNİN YORDAYICI BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%28

BENZERLİK ENDEKSİ

%22

İNTERNET
KAYNAKLARI

%15

YAYINLAR

%20

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	%4
2	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	%2
3	ÇOLAK, Esmâ and YABAŞ, Defne. "Investigating Lesson Plans of Teacher Candidates according to their Self- Efficacy Levels towards Implementation of Constructivist Approach", İnönü Üniversitesi, 2017. Yayın	%1
4	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
5	www.ozcanpalavan.com İnternet Kaynağı	%1
6	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	%1

WNR