



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.802581

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2020, 39(2), 343-359

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ¹

Furkan ŞAHİN ², Emrah BOYLU ³

Makalenin Geliş Tarihi: 30.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 25.11.2020

Online Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Bu araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında 23 ilde görev yapan 282 PIKTES öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri çeşitli değişkenler açısından incelemenden önce verilerin normal dağılıp dağılmama durumu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan normallik analizi sonucunda, çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerlerinin ölçeğin hazırlık boyutunda -0.867 ile $.081$, uygulama boyutunda -0.843 ile -0.030 , değerlendirme boyutunda ise -1.186 ile 1.129 arasında değerler aldığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyi ortalamalarının 4.41 ile çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin çoğunluğunun iki yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek çıkması göreve başladıkları andan itibaren sürekli ilk okuma yazma öğretimi yapmalarının bir sonucu olarak görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarıyla brans, mesleki deneyim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma, ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim alma, ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi tecrübesi olma değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar kapsamında Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, İlk okuma yazma öğretimi, Öz yeterlik algısı.

¹ Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU danışmanlığında hazırlanan "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, fsahin3428@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7878-1992

³ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, emrahboylu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9529-7369

Şahin, F. & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359. DOI: 10.7822/omuefd.802581

GİRİŞ

Türkçe ana dili olarak öğretilen bir dil olmasının yanında, yabancı dil olarak da öğretilen bir dildir. 1984'te Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER'in kurulmasıyla ilk defa sistemli olarak başlayan yabacılara Türkçe öğretimi (Açık, 2008), günümüzde yurt içi ve yurt dışında enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri, TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsünün açmış olduğu Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde devam etmektedir (Boylu, 2014). Bu kapsamda 1984 yılından itibaren Türkçe öğretimine yönelik kurulan dil merkezlerine bakıldığında yapılan araştırmalarda Dolunay (2005) Türkiye'de yer alan üniversiteler bünyesinde toplam 8 Türkçe Öğretim Merkezi, Göçer (2013) 22 devlet ve 2 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 24 Türkçe Öğretim Merkezi, Bakır (2014) 55 devlet ve 9 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 64 Türkçe Öğretim Merkezi, Boylu ve Başar (2016) 85 Türkçe Öğretim Merkezi, Erdil (2018) ise 89 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 Türkçe Öğretim Merkezi tespit etmiştir. İlgili bilgilere bakıldığında 1984'ten 2018'e kadar toplamda geçen 35 yılda 125 merkezin kurulması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına oldukça sevindirici bir durumdur. Fakat 2011 yılında Suriyelilerin Türkiye'ye göçüyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeni bir hedef kitle meydana gelmiştir. Bu bağlamda bu kitlenin büyük bir bölümünü de kendi ana dilinde de okuyazar olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere her ne kadar bugün 125 civarı Türkçe öğretim merkezi olsa da kendi ana dilinde de okuyazar olmayan çocuklara Türkçe öğretimine dair bir tecrübeye TÖMER vb. kurumların sahip olmaması, bu kitleye Türkçe öğretiminde çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Çünkü Türkçe öğretim merkezlerinin hedef kitlesi genel olarak üniversite okuyacak veya çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenen yetişkinlerden oluşmaktaydı.

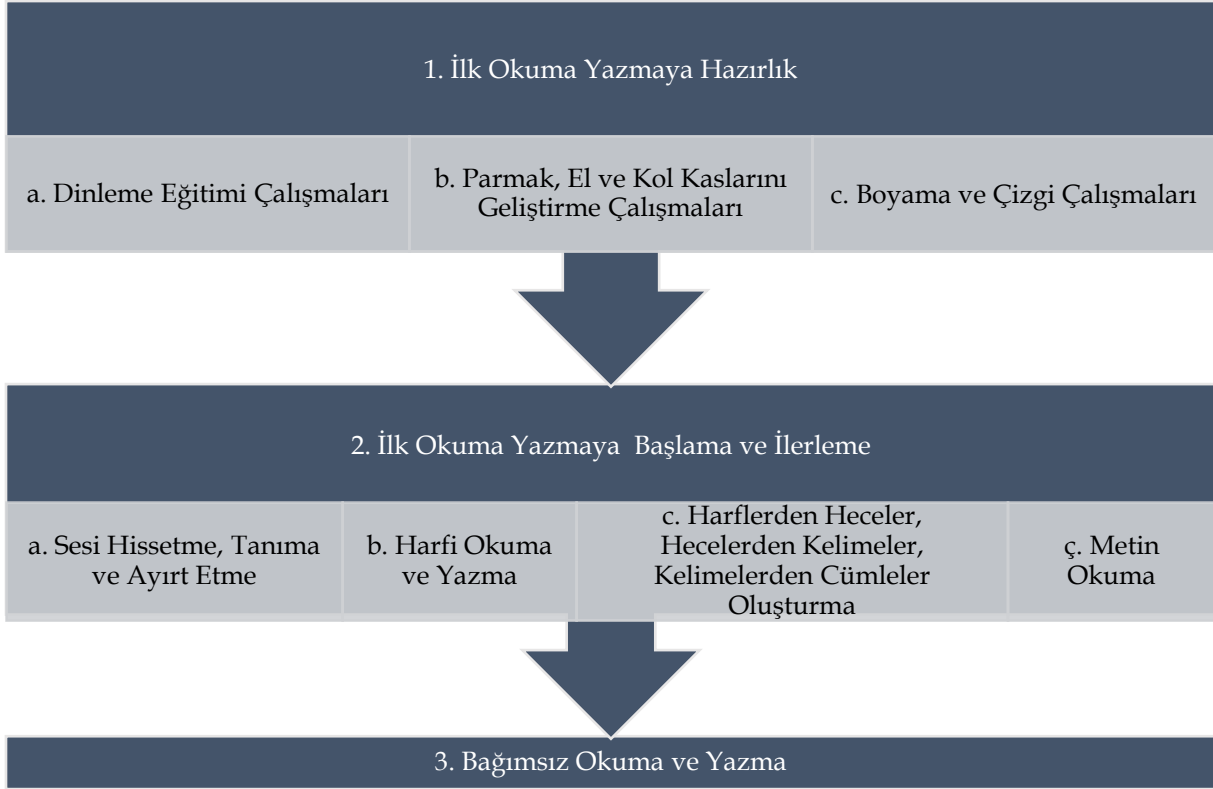
Suriyeli çocukların kendi ülkelerinde yarım kalan eğitimlerini devam ettirmek ve Türk Eğitim Sistemine dâhil etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata geçirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda proje kapsamında Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek için sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlerin özellikleri ise şöyledir:

1. Sınıf öğretmenleri: İlk okuma yazma öğretimi eğitimi almışlardır. Fakat bu eğitim ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimine yöneliktir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla herhangi bir ders almamışlardır.
2. Türkçe öğretmenleri: İlk okuma yazma öğretimi eğitimi almışlardır. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir dönem okutulan bir ders almışlardır. Bu eğitim ise yetişkinlere Türkçe öğretimine yöneliktir.
3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri: Hem ilk okuma yazma öğretimi hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir ders almamışlardır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlerin kendi ana dilinde de okuyazar olmayanlara yönelik ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir ders almadıkları görülmektedir. Bu eksikliği gidermek adına Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilen bu öğretmenlere 15 gün boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ve hedef kitleye ilişkin oryantasyon eğitimleri verilmiş ve görev yerlerine gönderilmişlerdir. Fakat ilgili eğitimler de yetişkin yabacılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlar tarafından verildiği için ilgili eğitimler sahada öğretmenlerin işine çok fazla yaramamıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bunlar; materyal eksikliği, seviye farklılıkları, hedef dil ile ana dilin farklı dil ailelerine mensup olması, eğitim teknolojilerinden yararlanamama, kültür farklılığı, Türkçe okuyazar olmaması vb. şeklinde özetlenebilir (Dönmez ve Paksoy, 2015; Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018; Boylu ve Işık, 2019). Bahsedilen bu sorunlar içerisinde en önemlilerinden biri kuşkusuz öğrencilerin Türkçe okuyazarı olmamaları sorunudur. Çünkü Suriyeli öğrencilerin hem topluma

uyum sağlamaları için hem de akademik hayatlarına devam edebilmeleri için Türkçe okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı iki beceri olan okuma ve yazma becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. İlkokul birinci sınıfta bu iki becerinin öğretimi belirli bir plan ve program dâhilinde sistemli olarak yürütülmektedir. İlkokul birinci sınıfta öğretimi gerçekleştirilen okuma ve yazma becerileri, bireyin bütün hayatı boyunca gelişimini sürdürmektedir. Türkiye’de 2004 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla (MEB, 2004) birlikte ses temelli cümle yöntemi uygulamaya koyulmuştur. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” uygulama boyutu üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama, ilerleme ve bağımsız okuma yazmadır. İlk okuma yazma öğretiminin aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin Aşamaları (MEB, 2019)

İlk okuma yazmaya hazırlık aşamasında, dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el, kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme, tanıma, ayırt etme, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin okuma çalışmaları yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin son aşamasında ise öğrencilere akıcı okuma ve işlek yazı yazabilme becerisi kazandırmak için bağımsız okuma ve yazma çalışmaları yapılmaktadır. Bu bağlamda Akyol (2015) ilk okuma yazma öğretiminin yalnızca okuma ve yazmadan ibaret görülmemesi gerektiğini, okuma ve yazma becerilerini kazandırmanın yanında, çocuklara dili doğru, etkin kullanmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi de hedeflediğini vurgulamıştır. Göçer (2014)’e göre ise öğrencilere, Türkçenin temel kurallarını sezdirerek öğrencilere Türkçeyi sevdirmek, noktalama işaretleri ve imla kurallarını kavratmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, anlamlı okuma becerisi kazandırmanın yanı sıra duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak anlatabilmelerini ve dilbilgisi kurallarını konuşma ve yazmada doğru olarak kullanabilmelerini sağlamak ilk okuma yazma öğretiminin temel amaçları olmalıdır.

Türkçe öğretiminin ilk basamağı olarak görülen ilk okuma yazma öğretimi, yukarıda bahsedilen aşamalardan da anlaşılacağı üzere başlı başına uzun zaman alan ve zahmet gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle hem öğretim faaliyeti gerçekleştirecek öğretmenler tecrübeli olmalı hem de ilgili amaçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek olan öğrenciler için de aynı önemi taşımalı ve ilk okuma yazma öğretimi süreci, bu amaçlara ulaşılabilir nitelikte planlanmalıdır. Çünkü Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın Türkçeye göre farklı bir dil ailesinde bulunması ve yapısal, biçimsel, söz dizimsel olarak benzerlik göstermemesi, PIKTES Projesi kapsamında çalışan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı mezunu olan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim almamaları ve büyük bir kısmının okuma yazma öğretimine yönelik tecrübeleri olmaması bu süreçte yaşanan sorunları daha da arttırmaktadır. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunları en aza indirmek ve Suriyeli çocukların Türkçe okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını sağlamak için ilgili öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Öyle ki sınıf içerisinde etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirebilen öğretmenlerin öğrencileri de aynı oranda başarılı olacak ve bu başarıları ilkokuldan yükseköğretimlerine tamamlayana kadar hatta hayatları boyunca bütün öğrenim süreçlerinde etkili olacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Dedeli, 2008; Özdemir, 2015; Öztürk, 2017; Ekin, 2018). Buna karşın yabancı öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapan öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki ülkemizde Suriyeli sığınmacıların sayısının 3.5 milyon olmasına bağlı olarak ilkokul çağındaki öğrenci sayısının azımsanamayacak ölçüde olması ve bu duruma ek olarak ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları sürekli dile getirmeleri, MEB tarafından bu konu ile ilgili çeşitli toplantı, çalıştay vb. yapılması göz önünde bulundurulduğunda bu konunun akademik bağlamda ele alınması ve çeşitli araştırmalar yapılması gerektiği bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle, bu çalışma, Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançların çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. "Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında görev yapan ve projenin başlangıç tarihinden itibaren aktif olarak ilk okuma yazma öğretimi yapan 282 öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	184	65.25
Erkek	98	34.75
Toplam	282	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 184'ünün kadın, 98'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Katılımcıların Branşlarına İlişkin Bilgiler*

Branş	N	%
Sınıf Öğr.	179	63.48
Türkçe Öğr.	62	21.99
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	14.53
Toplam	282	100

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 179'u (%63.48) sınıf öğretmeni, 62'si (%21.99) Türkçe öğretmeni, 41'i ise (%14.53) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenidir.

Tablo 3.*Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler*

Mesleki Deneyim	N	%
0-1 yıl	14	4.97
2-3 yıl	224	79.43
3 yıl üzeri	44	15.60
Toplam	282	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün (%4.97) 0-1 yıl, 224'ünün (%79.43) 2-3 yıl, 44'ünün (%15.60) 3 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delican (2016)'ın geliştirdiği "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Görüşme Süreci

Görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak e-posta aracılığıyla PIKTES kapsamında çeşitli illerde görev yapan 282 PIKTES öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci iki haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi için SPSS.22 programı kullanılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda frekans dağılımları, yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesapları yapılmıştır. Bu hesaplamalardan sonra öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik analizi kapsamında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Boyutlar	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Hazırlık	282	-.867	.081
Uygulama	282	-.843	-.030
Değerlendirme	282	-1.186	1.129

Tablo 4 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin hazırlık boyutunda -.867 ile .081, uygulama boyutunda -.843 ile -.030, değerlendirme boyutunda ise -1.186 ile 1.129 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), bir veri setinde çarpıklık ve

basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Delican (2016)'ın geliştirdiği ölçeğin geçerlik güvenirlik analizine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 52 maddelik deneme formundan 25 maddelik 3 faktörlü bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Ulaşılan ölçme aracında 9 madde hazırlık, 12 madde uygulama, 4 madde ise değerlendirme boyutu altında yer almıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamıştır. Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şu şekilde belirtmiştir: $\chi^2/df = 1.55$ ($p = .000$); RMSEA = .05; GFI = .88; AGFI = .86; CFI = .98; NFI = .94; SRMR = .05].

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 12.07.2019

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 88083623-020

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin İÖYÖ Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi (İÖYÖ) öz yeterlik algıları; hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) olmak üzere 3 boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlar

Boyut	N	\bar{x}	SS	Öz Yeterlik Düzeyi
Hazırlık	282	4.44	.516	Çok Yüksek
Uygulama	282	4.36	.552	Çok Yüksek
Değerlendirme	282	4.52	.539	Çok Yüksek
Toplam	282	4.41	.502	Çok Yüksek

$\bar{x} = 1-1.79$ çok düşük; $\bar{x} = 1.80-2.59$ düşük; $\bar{x} = 2.60-3.39$ orta; $\bar{x} = 3.40-4.19$ yüksek; $\bar{x} = 4.20-5$ çok yüksek

Öğretmenlerin İÖYÖ yönelik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öz yeterlik algılarının ölçeğin hazırlık (H), uygulama (U) ve değerlendirme (D) alt boyutlarında "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetleri ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Hazırlık	Kadın	184	4.47	.503	280	1.154	.249
	Erkek	98	4.39	.539			
Uygulama	Kadın	184	4.37	.549	280	.544	.587
	Erkek	98	4.33	.559			
Değerlendirme	Kadın	184	4.54	.525	280	.889	.375
	Erkek	98	4.48	.567			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında, ölçeğin bütün alt boyutları için anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t_{(280)} = .249, p > .05$; $t_{(280)} = .587, p > .05$; $t_{(280)} = .375, p > .05$).

Öğretmenlerin Branşlarına Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin branşları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Branş	N	\bar{x}	SS	F	p
Hazırlık	Sınıf Öğr.	179	4.53	.465	8.392	.000*
	Türkçe Öğr.	62	4.23	.585		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.39	.529		
	Toplam	282	4.44	.516		
Uygulama	Sınıf Öğr.	179	4.42	.505	4.565	.011*
	Türkçe Öğr.	62	4.18	.610		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.33	.604		
	Toplam	282	4.36	.552		
Değerlendirme	Sınıf Öğr.	179	4.60	.458	5.800	.003*
	Türkçe Öğr.	62	4.34	.669		
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	41	4.45	.590		
	Toplam	282	4.52	.539		

*p<.05

Öğretmenlerin branşları ile öz yeterlik algıları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı branşlara göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleriyle Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebini Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Boyut	Branş (I)	Branş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p
	Sınıf Öğr.	Türkçe Öğr.	.299	.074	.000*

Boyut	Branş (I)	Branş (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p	
Hazırlık		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.135	.087	.270	
	Türkçe Öğr.	Sınıf Öğr.	-.299	.074	.000*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.164	.101	.237	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-.135	.087	.270	
Uygulama	Türkçe Öğr.	Türkçe Öğr.	.241	.080	.008*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.094	.094	.577	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	Sınıf Öğr.	-.241	.080	.008*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.147	.110	.376	
	Sınıf Öğr.	Sınıf Öğr.	-.094	.094	.577	
		Türkçe Öğr.	.147	.110	.376	
	Değerlendirme	Türkçe Öğr.	Türkçe Öğr.	.256	.079	.003*
			Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	.148	.092	.243
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.		Sınıf Öğr.	-.256	.078	.003*	
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.	-.109	.107	.567	
	Sınıf Öğr.	-.148	.092	.243		
	Türkçe Öğr.	-.109	.107	.567		

*p<.05

Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık sınıf öğretmenlerinin lehinedir. İÖYÖ öz yeterlik ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hazırlık (\bar{x} =4.53), uygulama (\bar{x} =4.42) ve değerlendirme (\bar{x} =4.60) alt boyutu ortalama puanlarının, Türkçe öğretmenlerinin hazırlık (\bar{x} =4.523), uygulama (\bar{x} =4.33) ve değerlendirme (\bar{x} =4.34) alt boyutu ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	SS	F	p
Hazırlık	0-1 yıl	14	4.20	.670	1.635	.197
	2-3 yıl	160	4.45	.505		
	3 yıl üzeri	44	4.44	.510		
	Toplam	282	4.44	.516		
Uygulama	0-1 yıl	14	4.12	.716	1.382	.253
	2-3 yıl	160	4.37	.537		

Boyut	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	SS	F	p
	3 yıl üzeri	44	4.38	.564		
	Toplam	282	4.36	.552		
Değerlendirme	0-1 yıl	14	4.18	.879	3.169	.044*
	2-3 yıl	160	4.53	.523		
	3 yıl üzeri	44	4.58	.457		
	Toplam	282	4.52	.539		

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında yalnızca değerlendirme alt boyutun anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığı mesleki deneyimlere göre ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc Tukey HSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlikleriyle Mesleki Deneyimleri Arasındaki Anlamlı Farklılığın Sebebinin Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey HSD Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim (I)	Mesleki Deneyim (J)	Ortalama Fark (I-J)	SH	p
Değerlendirme	0-1 yıl	2-3 yıl	-.353	.147	.046*
		3 yıl üzeri	-.401	.164	.040*
	2-3 yıl	0-1 yıl	.353	.147	.046*
		3 yıl üzeri	-.048	.088	.848
	3 yıl üzeri	0-1 yıl	.401	.164	.040*
		2-3 yıl	.048	.088	.848

*p<.05

Post-Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre ölçeğin değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 2-3 yıl ($t_{(280)} = .046$, $p < .05$) ve 3 yıl üzeri ($t_{(280)} = .040$, $p < .05$) mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İOYÖ öz yeterlik ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, değerlendirme alt boyutunda 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x} = 4.18$). 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenleri sırasıyla, 2-3 yıl ($\bar{x} = 4.53$) mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ve 3 yıl üzeri ($\bar{x} = 4.58$) mesleki deneyime sahip öğretmenler takip etmektedir.

Öğretmenlerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İOYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin İOYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Hazırlık	Evet	249	4.46	.510	280	1.624	.105
	Hayır	33	4.30	.549			

Boyut	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Uygulama	Evet		249	4.38	.531	280	1.837	.067
	Hayır		33	4.19	.674			
Değerlendirme	Evet		249	4.55	.514	280	2.320	.021*
	Hayır		33	4.32	.680			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme ($t_{(280)} = .021$, $p > .05$) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ($t_{(280)} = .105$, $p < .05$) ve uygulama ($t_{(280)} = .067$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bulgular ışığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alan öğretmenler ($\bar{x} = 4.55$) almayan öğretmenlere göre ($\bar{x} = 4.32$) değerlendirme alt boyutunda kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin İÖYÖ Öz Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	İÖYÖ'ye Yönelik Eğitim Alma Durumu		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
	Evet	Hayır						
Hazırlık	Evet		203	4.53	.459	280	4.445	.000*
	Hayır		79	4.21	.580			
Uygulama	Evet		203	4.44	.501	280	3.599	.000*
	Hayır		79	4.15	.622			
Değerlendirme	Evet		203	4.61	.450	280	3.666	.000*
	Hayır		79	4.30	.677			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında ölçeğin hazırlık ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$), uygulama ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İÖYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.21$), uygulama ($\bar{x} = 4.15$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.30$) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.53$), uygulama ($\bar{x} = 4.44$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.61$) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumuna Göre İÖYÖ Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.*Öğretmenlerin Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları*

Boyut	Ana Dili Türkçe Olanlara İÖYÖ Tecrübesi Olma Durumu	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Hazırlık	Evet	136	4.56	.447	280	3.972	.000*
	Hayır	146	4.33	.550			
Uygulama	Evet	136	4.47	.525	280	3.389	.001*
	Hayır	146	4.25	.557			
Değerlendirme	Evet	136	4.61	.456	280	2.730	.007*
	Hayır	146	4.44	.596			

*p<.05

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında, ölçeğin hazırlık ($t_{(280)} = .000$, $p < .05$), uygulama ($t_{(280)} = .001$, $p < .05$) ve değerlendirme ($t_{(280)} = .007$, $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenler ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.56$), uygulama ($\bar{x} = 4.47$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.61$) alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Buna karşın ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olmayan öğretmenler, ölçeğin hazırlık ($\bar{x} = 4.33$), uygulama ($\bar{x} = 4.25$) ve değerlendirme ($\bar{x} = 4.44$) alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerinin “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğunun 2 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu (bkz. Tablo 3) göz önünde bulundurulduğunda ilgili sonucun yüksek çıkması öğretmenlerin göreve başladıkları andan itibaren sürekli ilk okuma yazma öğretimi yapmaları bu durumun sebebi olarak açıklanabilir. Bandura (1997), çalışma alanı ile ilgili gerekli donanım ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini savunmuştur. Çünkü Bandura (1997) ve Zimmerman (2000)’a göre, bireyin öz yeterlik algısının ortama, koşullara, görevin çeşidine, zorluk derecesine ve kişinin konuya hâkim olma düzeyine göre farklılık göstermektedir (aktaran Sakız, 2013: 188). Bu açıdan bakıldığında Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin yaptıkları işin zorluğu, öncesinde aldıkları eğitimler ve kısa bir zaman diliminde edindikleri birçok mesleki tecrübe sonucunda İÖYÖ öz yeterlik algılarının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı konulardaki öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını (Karadeniz, 2011; Dilci, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kahramoğlu ve Ay, 2013; Kaçar, 2016; Şimşek, 2016; Kızılırmak, 2017; Aslantürk, 2018; Ekin, 2018; Kandemir, 2018; Delice, 2019) ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bunun yanında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Şengül (2018) ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceleyen Öztürk (2015), araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda, öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir (Dedeli, 2008; Özdemir, 2015; Öztürk, 2017). Sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ öz yeterlik algılarını inceleyen Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve Öztürk (2017) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre pozitif yönde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dedeli (2008), Özdemir (2015) ve

Öztürk (2017)'ün araştırmalarında katılımcıların tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmaktayken, bu araştırmının katılımcılarını sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesinin nedeninin bu araştırmının örneklemini oluşturan katılımcıların farklı branşlara mensup olmalarından, örneklem sayısından veya mesleki deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile branşları arasında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda branş değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İÖYÖ'ye yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri İÖYÖ'ye yönelik aldıkları bu eğitimi lisans öğrenimi sürecinde almamışlardır. Buna karşın sınıf öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde hem teorik hem de uygulamaya yönelik İÖYÖ dersi almaktadırlar. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin İÖYÖ'de kendilerini daha fazla yeterli görmelerine sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, mesleki deneyim değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken; hazırlık ve uygulama alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Araştırmanın mesleki deneyim değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde mesleki deneyim arttıkça öğretmen öz yeterlik algılarının da aynı düzeyde artış gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İlgili literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile araştırmının bu alt probleminde elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Kandemir (2018), Kızılırmak (2017), Çavuş (2014) ve Ekin (2018) araştırmalarında; çeşitli branşlardaki öğretmenlerin branşlarına ait öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda mesleki deneyim faktörünün öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni açısından değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte iken diğer alt boyutlarda (hazırlık, uygulama) herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Suriyeli öğrencilere okuma ve yazma öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların bulunamaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim almayan katılımcıların çok az sayıda olmalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile İÖYÖ'ye yönelik eğitim alma durumları arasında, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. İÖYÖ'ye yönelik eğitim almayan öğretmenler ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yetersiz algılamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik eğitim alan öğretmenler ise, ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler lisans öğrenimi sırasında İÖYÖ dersi alırlarken, Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleri lisans öğrenimi sürecinde İÖYÖ'ye yönelik herhangi bir ders almamaktadırlar. İÖYÖ'ye yönelik derslerde "ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin"; hazırlık, başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma aşamaları hem teorik hem de uygulamaya yönelik olarak öğretilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi sürecinde böyle bir eğitim almaları İÖYÖ'de Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerine göre daha nitelikli olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple de İÖYÖ alanında diğer branşlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olma durumları arasında ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesinin öğretmenlerin İÖYÖ öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ana dili Türkçe olanlara İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenler olmayanlara göre ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Bandura (1997)'nin da ifade ettiği gibi çalışma alanı ile ilgili gerekli donanıma sahip olmanın ve o alanda başarılı mesleki deneyimlere sahip olmanın, bireyin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde, ana dili Türkçe olan öğrencilere İÖYÖ tecrübesi olan öğretmenlerin bu alanda tecrübesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları olağandır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada kullanılan ölçeğin hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde ilk okuma yazma öğretimi dersini almaları ile açıklanabilir. Çünkü Türkçe öğretmenliği lisans programlarında bu tür bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle özellikle Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretecek Türkçe öğretmenlerine ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayıları ve kendi ülkelerine geri dönme durumları dikkate alındığında uzun bir süre geri dönemeyecekleri bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ilkokulu Türkiye’de okuyacak ciddi bir kitlenin varlığı düşünüldüğünde sınıf öğretmenliği lisans programlarına seçmeli ders olarak “Göçmenlere İlk Okuma Yazma Öğretimi” dersi eklenmelidir.
- Uzun süre geri dönemeyecekleri bilinen ilgili hedef kitle için ilk okuma yazma öğretim programı hazırlanmalıdır. Bu program temel alınarak ilk okuma yazma öğretimi ders kitapları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması bu alanda yapılan hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik yapılan eğitimlerin Suriyeli mülteci çocuklara ilk okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir olumlu katkısının olmadığı söylenebilir. Bu nedenle yapılacak eğitimler genel eğitimler olmaktan ziyade daha spesifik konuları içeren eğitimler olmalıdır.
- Ana dili Türkçe olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi deneyimi olan öğretmenlerin deneyimi olmayanlara göre ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerinin daha yüksek olması ilk okuma yazma öğretiminde tecrübenin önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretiminde elde edilen deneyimlerin Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde etkili olabileceği de söylenebilir. Bu bağlamda ana dili Türkçe olanlara ilk okuma yazma öğretimi ile Suriyeli mültecilere ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan ortaklıkların ve farklılıkların tespiti açısından her iki grup ile de tecrübesi olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalardan çıkan sonuçların karşılaştırılması Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliklerinin değerlendirilmesi ve bu bağlamda yapılması gerekenler konusunda yol gösterici olacaktır.
- Suriyeli öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik çalışmanın da olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili öğrencilerin ilk okuma yazma öz yeterliklerine yönelik hem nicel hem de nitel çalışmaların yapılması öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacaktır.
- İlkokul çağındaki yabancı çocuklara ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili kuram ve uygulama örneklerinin bir arada olduğu akademik öğretmen el kitapları hazırlanmalıdır.

- İlkokul çağındaki yabancı uyruklu çocuklara ilk okuma yazma öğretimi öğretmen öz yeterliklerine ilişkin herhangi bir ölçüğe rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ilgili hedef kitleye yönelik öğretmen öz yeterlik ölçekleri geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 27-28 Mart.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslantürk, H. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Biçer, N. & Kılıç, B. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2), 335-349.
- Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (24), 309-324.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 895-936.
- Çavuş, O. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dedeli, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Delican, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçüğü, *Turkish Studies*, 11 (3), 861-878.
- Delice, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları, *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005), Denizli Üniversitesi, Denizli.
- Dönmez M. İ. & Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching UDES 2015*, 1907-1919.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), 93-112.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019). Göç idaresi genel müdürlüğü geçici koruma altındaki Suriyeli verileri. www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971

- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi, içinde Durmuş, M. ve Okur, A. (ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, 171-178.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies International Academic Journals*, 8 (7), 201-221.
- Kaçar, T. (2016). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 285-301.
- Kandemir, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karadeniz, C. B. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları: Ordu ili örneği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9 (35), 28-47.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılırmak, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi OPUS*, 8 (15), 1426-1449.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, T. (2015). *Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PIKTES (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. <https://piktes.meb.gov.tr>
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 178-188.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 538-552.
- Şimşek, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafyaya yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktor Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, içinde M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (ed.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

Examining the Teacher Self-Efficacy Perceptions on the First Reading and Writing Teaching to Syrian Students Who Under Temporary Protection

Extended Abstract:

Introduction

Recently, due to the civil war that took place in one of our border neighbors, Syria, many Syrians was obliged to leave their country and they have taken refuge in our country because of Turkey's "open door" policy and being a border neighbor. According to the data of the Directorate General of Migration Management (DGMM), as of 07.11.2019, there are more than 3.5 million Syrian refugees in our country (DGMM, 2019). Syrians living under temporary protection in our country, both in and outside the accommodation centers, with their own means, have many social and economic problems. One of the most important problems of Syrians is definitely education problems. Some of the Syrian students receive education in public schools, some in Temporary Education Centers (TEC), some in private institutions with Arabic education language, and some in refuge centers. Undoubtedly, the most important of the trainings provided is Turkish education. Teaching Turkish to Syrian students in a short time will make it easier for them to adapt to the school system and society. However, one of the most important problems experienced by students and teachers in the process of learning and teaching Turkish is the difficulties encountered in the teaching of first literacy. The teaching of first literacy, which is seen as the first step of teaching Turkish, is a process that takes a long time and requires a lot of effort in itself. The fact that especially Syrian students' native language, Arabic, is in a different language family than Turkish and they are not structurally, stylistically, syntactically similar; the field differences of the teachers working within the scope of the project makes this process more difficult. For this reason, in order to overcome the difficulties encountered, teachers, who are the executives of education, have a great duty. The first of these duties is that the individual undergoes self-evaluation in order to be successful in the teaching profession as in every profession. Because one of the most basic components of success in the teaching process is how effective or ineffective teachers teach. Because one of the most basic components of success in the teaching process is how effective or ineffective teachers teach. Şahin (2011) stated that it is very important for teachers to get to know themselves and make necessary evaluations about themselves, to eliminate their deficiencies and to improve their professional competencies. In this regard, knowing the self-efficacy of themselves who teach the first literacy to Syrian children will contribute to reducing the problems experienced during the first literacy teaching process.

Method

In the study, screening model, which is one of the quantitative research methods, was used. "The screening model is a research approach that aims to reveal a situation that exists in the past or still as it exists" (Karasar, 2012: 77).

The universe of the study consists of teachers working under the Project for Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES). The sample of the study consists of 282 teachers actively teaching the first literacy since the start date of the PIKTES Project, which was selected by the convenience sampling method. Convenience sampling is a sampling method that is used in situations where the researcher is not able to use other sampling methods and brings practicality to the researcher during the collection of research data. In this method, the researcher selects situations that are close to him and are easy to access (Yıldırım and Şimşek, 2018: 123).

As the data collection tool in the study, "Self-Efficacy Scale for Teaching First Literacy" developed by Delican (2016) and "Personal Information Form" were used to determine the personal information of the teachers. As a result of the confirmatory factor analysis for the validity and reliability analysis of the scale developed by Delican (2016), a 3-factor measurement tool with 25 items was obtained from the 52-item trial form. In the measurement tool reached, 9 items were included in the preparation dimension, 12 items were included in the application dimension, and 4 items were included in the evaluation dimension. When the Cronbach reliability coefficients regarding the preparation, application, and evaluation factors in the scale are examined, the factors appear to be at .89; .89; .78 values, respectively. The Cronbach coefficient for the entire scale was determined as .90. The scale appears to be reliable with this determined Cronbach coefficient. Delican (2016) concluded that the scale developed as a result of his reliability and validity studies, measured the self-efficacy perception of the teaching of first literacy in a valid and reliable way.

SPSS.22 program was used for statistical analysis of the data in the study. In line with the answers given, frequency distributions, percentage, average, and standard deviation calculations were made. After these calculations, it was investigated whether the teachers' self-efficacy in the teaching of first literacy differs according to various variables. Due to the normal distribution in the data set, the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in the parametric tests group were used to determine the teachers' first literacy teaching self-efficacy perception levels and to examine their self-efficacy perceptions in terms of various variables.

Result and Discussion

In the study, it was found that teachers found themselves sufficient at "a very high level" throughout the scale and in all its sub-dimensions. In this context, considering the fact that the majority of teachers have 2 years or more professional experience (see Table 3), the fact that teachers always teach first literacy from the moment they start their duties can be explained as the reason for this situation. Bandura (1997) argued that having the necessary equipment related to the field of study and successful professional experiences in that field positively affects the self-efficacy perception of the individual. Because according to Bandura (1997) and Zimmerman (2000), the individual's self-efficacy perception differs according to the environment, conditions, type of duty, degree of difficulty, and the level of person's command of the subject (cited by Sakız, 2013: 188). From this point of view, it is seen that the teachers' self-efficacy perceptions were positively affected as a result of the difficulties of the work done by teachers who teach literacy to Syrian students, the trainings they received beforehand and many professional experiences gained in a short period of time.

In the research, it was found that there was a significant difference in all of the preparation, application and evaluation sub-dimensions of the scale according to the variables - branch, receiving education for the first literacy teaching and having experience in first literacy teaching to those whose native language is Turkish - of self-efficacy perceptions of teachers' first literacy teaching who teach Syrian students to read and write. A significant difference was found only in the evaluation sub-dimension of the scale between the variables of professional experience and education in teaching Turkish as a foreign language and teachers' perception of self-efficacy in first literacy teaching. However, no significant difference was found between teachers' perception of self-efficacy in first literacy teaching and the gender variable.

Key Words: *Syrian students, First literacy teaching, Sself-efficacy.*