

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARININ  
İNCELENMESİ**

**FURKAN SALLABAŞ  
197B6001**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. HASAN MESUD MERAL**

**İSTANBUL  
2022**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI  
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE  
ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**FURKAN SALLABAŞ  
197B6001  
ORCID NO: 0000-0002-2648-7182**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. HASAN MESUD MERAL**

**İSTANBUL  
2022**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE TEZLİ  
YÜKSEK LİSANS ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**FURKAN SALLABAŞ  
197B6001**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 15.06.2022**

**Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

**Unvan Ad Soyad**

**İmza**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hasan Mesud Meral**

**Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş**

**: Dr. Öğr. Üyesi Suna Özcan**

**İSTANBUL  
HAZİRAN 2022**

## ÖZ

### TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Furkan Sallabaş

Haziran, 2022

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirip öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen TTKD öğretmenleri, örneklemini ise Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan 172 TTKD öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırma için geliştirilen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçek; ders sürecini planlama ve yürütme, temel dil becerileri, okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma ve mesleki gelişimi sağlama alt boyutlarını içeren 34 maddeden oluşmaktadır. Veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet, eğitim düzeyleri ve mesleki tecrübeye göre aralarında anlamlı farklılıklar tespit edilirken mezun olunan bölüm, görev yapılan ülke ve görev yapılan ülkenin dilini bilme seviyesine göre aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterliği, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü.

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF THE SELF-EFFICIENCY PERCEPTIONS OF TURKISH AND TURKISH CULTURE TEACHERS**

**Furkan Sallabaş**

**June, 2022**

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that examines the self-efficacy perceptions of Turkish and Turkish Culture teachers and to examine teachers' self-efficacy perceptions according to different variables. For this purpose, the research was designed with the scanning model, which is one of the quantitative research methods. The population of the research consists of Turkish and Turkish Culture teachers appointed by the Ministry of National Education, and the sample consists of 172 Turkish and Turkish Culture teachers working in Germany, France, Belgium and Switzerland. The Turkish and Turkish Culture Teacher Self-Efficacy Scale and Demographic Information Form developed for the research were used as the data collection tools. The scale consists of the topics such as planning and executing the course process, basic language skills, cooperating with the school, family and representatives, and providing professional development and designed as 34 tokens. The data were analyzed with the SPSS 24.0 program. As a result of the research, it was determined that the self-efficacy perceptions of Turkish and Turkish culture teachers were at a high level. On the other hand, while there were significant differences between teachers' self-efficacy perceptions according to their gender, education level and professional experience, there was no significant difference between them according to the level of knowledge of the language of the department graduated, the country where they worked and the language of the country where they worked.

**Key Words:** Self-Efficacy, Teacher Self-Efficacy, Teaching Turkish to Turkish Children Abroad, Turkish and Turkish Culture.

## ÖN SÖZ

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi; Türkçenin ve Türk kültürünün daima canlı kalması, yurt dışındaki Türk çocuklarının ana vatanları ile bağlarının güçlenmesi ve ülkemizin yurt dışında temsil edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yurt dışına görevlendirilen öğretmenler orada yaşayan Türk çocuklarına Türkçeyi öğretip yaşatma ve Türk çocuklarının millî benliklerini koruyup özen göstermeleri konusunda büyük sorumluluklara sahiptirler. "*Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır*" sözünü rehber edinerek bu amaç uğrunda yurt dışındaki Türk çocuklarımızın Türkçe ve Türk kültürüyle olan bağlarını diri tutmak görevimizdir.

Çalışma kapsamında Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ölçmek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmamızın giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, alt problemlere, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve varsayımlara yer verilmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde yurt dışındaki Türk varlığı, iki dilli Türk çocukları, Türkçe ve Türk kültürü öğretimi, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği ve Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmen öz yeterliği başlıkları altında literatürde yer alan bilgiler verilmiştir. Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine dair bilgiler verilmiştir. Bulgular bölümünde ise elde edilen verilerden oluşan analizler yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Hasan Mesud Meral'a ve Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca üzerimde büyük emekleri olan Hacettepe Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen kıymetli annem Melahat Sallabaş'a, değerli babam Yılmaz Sallabaş'a, ağabeyim Yasin Sallabaş'a ve ablam Nazlı Gökşen'e teşekkür ederim. Son olarak tüm süreçlerde yanımda olan sevgili Tuğçe Polat'a ve değerli dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Haziran, 2022

Furkan SALLABAŞ

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>x</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Varsayımlar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1. Yurt Dışındaki Türk Varlığı .....	8
2.2. Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocukları .....	12
2.2.1. İki Dillilik .....	14
2.2.2. İki Dillilik Türleri .....	15
2.2.2.1. Dil Beceri Düzeylerine Göre İki Dillilik .....	15
2.2.2.2. Dil Edinim Koşullarına Göre İki Dillilik .....	16
2.3. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi .....	18
2.4. Öz Yeterlik .....	23
2.5. Öğretmen Öz Yeterliği .....	25
2.5.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Öz Yeterliği .....	27
2.6. İlgili Çalışmalar .....	30
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>35</b>
3.1. Araştırma Deseni .....	35
3.2. Evren ve Örneklem .....	35

3.3. Veri Toplama Araçları .....	37
3.3.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni Öz Yeterlik Ölçeği .....	37
3.3.1.1. Ölçek Geliştirme Süreci .....	37
3.3.1.2. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliğine Dair Bulgular .....	38
3.3.2. Demografik Bilgi Formu .....	44
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>45</b>
4.1. Verilerin Normallik Testi Sonuçları.....	45
4.2. Öz Yeterlik ve Alt Boyut Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular .....	45
4.3. TTKD Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin Değişkenlere Göre Sonuçları .....	46
4.3.1. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	46
4.3.2. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	47
4.3.3. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	48
4.3.4. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkeye Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	49
4.3.5. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkenin Dilini Bilme Seviyesine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları .....	50
4.3.6. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübelerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	50
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>52</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	52
5.2. Öneriler .....	56
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>58</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>65</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Almanya ve Fransa'daki Türk Nüfusu .....	9
Tablo 2: 1961-2003 yılları arası Almanya'daki Türk nüfusu. ....	10
Tablo 3: 1961- 1976 Yılları Arasında Yabancı Ülkelere Gönderilen Türk İşçi Sayısı .....	11
Tablo 4: Farklı Ülkelerde Eğitime Devam Eden Türk Öğrenci Sayısı. ....	13
Tablo 5: Avrupa Ülkelerinde Görevlendirilecek Öğretmenler .....	20
Tablo 6: Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması .....	24
Tablo 7: Örneklem Demografik Özelliklerine Ait Analiz Sonuçları.....	36
Tablo 8: Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Madde İstatistikleri.....	38
Tablo 9: Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Yeni Madde İstatistikleri.....	39
Tablo 10: Ölçek Maddeleri ile Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri.....	40
Tablo 11: Açıklayıcı Faktör Analizi, KMO Değeri ve Faktörlere Ait Güvenirlik Sonuçları .....	42
Tablo 12: Verilerin Normallik Testi Sonuçları .....	45
Tablo 13: Öz Yeterlik ve Alt Boyut Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular .....	45
Tablo 14: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	46
Tablo 15: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	47
Tablo 16: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	48
Tablo 17: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkeye Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	49
Tablo 18: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkenin Dilini Bilme Seviyesine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları .....	50
Tablo 19: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübelerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları.....	50

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretmen Yeterliğinin Doğal Döngüsü.....	27
Şekil 2: Geliştirilen Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği .....	43



## KISALTMALAR

**TTKD:** Türkçe ve Türk Kültürü Dersi



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupalı ülkeler iş gücü ihtiyacından dolayı Türkiye'nin de içinde bulunduğu farklı ülkelere işçi göçü almıştır. Bu işçi göçleriyle Avrupa savaş sonrası zarar gören ekonomisini, mimarisini ve sosyal yapısını yeniden inşa etmeye çalışmıştır. Meydana gelen bu göçler Avrupa'nın ve göç veren ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yaşamı üzerinde etkili olmuştur.

Türkiye'nin 1962 yılında Almanya ile imzaladığı işçi göçü anlaşması ile yurt dışındaki Türk varlığı artmaya başlamıştır. Almanya'yı sırasıyla Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa ve İsveç takip etmiştir. Yıllar boyunca devam eden bu işçi göçüyle yurt dışında azımsanamayacak kadar bir Türk nüfusu meydana gelmiştir. Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018 yılında yayımladığı faaliyet raporunda yurt dışında 6,5 milyona yakın Türk kökenli vatandaş bulunduğuna belirtilmektedir.

Türklerin yurt dışına göç etmesinin temel sebeplerinden birisi ekonomi olmuştur. Zamanla yurt dışındaki Türklerin ekonomik problemlerinin yanı sıra göç ettikleri ülkelerde kalıcı hâle gelmelerinden dolayı farklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan en önemlisi de Türklerin buldukları ülkelerde ana dillerinin ve kültürlerinin zarar görmesidir. Karadağ ve Baş (2019, 435), Avrupa'ya göç eden ilk kuşağın ekonomik getiriyi öncelemesinden dolayı Avrupa'ya giden işçi çocuklarının ve orada doğan çocukların eğitiminin ikinci plana atılmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim problemleri yaşamalarının temel sebeplerinden birisi iki dilli olma durumlarıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ana dillerini ve içinde bulunduğu toplumun dilini aynı anda edinmektedir. İki dilli

olma durumu Bloomfield'a (1935, 55) göre yaygın olarak erken çocukluk döneminde ortaya çıkar. Çocuklar evde ailesinden ana dilini edinir fakat dışarıda oyun oynamaya veya okula gitmeye başladığında içinde bulunduğu ortamın dilini edinir. Bloomfield, çocuğun etrafındaki ana dili konuşucularından ayırt edilemeyecek kadar yetkin hâle geldiğinde ve ana dil kaybının eşlik etmediği durumlarda iki dilli olduğunu ifade eder. Vardar'a (2002, 118) göre iki dillilik bir bireyin iki dili de bilmesi veya toplum içinde iki dili de kullanmasıdır. Güzel'e (2014, 63) göre ise iki dillilik, kişinin ana dilinin yanında içinde bulunduğu toplumun dilini de iyi bir şekilde bilmesi, kullanması ancak bunun yanında sahip olduğu millî ve kültürel unsurları da iyice bilmesi ve kullanmasıdır. Yapılan tanımlardan hareketle iki dillilik, bireyin hem ana dilini hem de içinde bulunduğu yabancı ülkenin dilini ana dili kaybı yaşamadan ana dili seviyesinde konuşması ve ihtiyaçlarını her iki dilde de giderebilecek yetkinlikte olması olarak tanımlanabilir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini öğrenmesi, içinde buldukları toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını kolaylaştırmaktadır. Şen (2016a, 1025) araştırmasında göç alan ve göç gönderen ülkelerin başlangıçta sadece göçün ekonomi yönünü ele aldıklarını ve eğitim gibi beşerî problemleri hesaba katmadıklarını belirtmiştir. Türkiye yurt dışına göndermiş olduğu vatandaşlarının eğitim problemlerini çözmek için birtakım çalışmalarda bulunmuştur. Anayasanın 62. Maddesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışında yaşayan vatandaşlarının her türlü ihtiyaçlarını giderebilmek için gerekli tedbirleri alacağından söz edilmektedir. Bu maddeden hareketle ve Türklerin bulunduğu ülkelerle ikili anlaşmalar yapılarak Türkiye Cumhuriyeti yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesi için öğretmenler görevlendirmektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının millî kimlikleriyle sıkı bir bağın kurulması ana dilleri olan Türkçeyi öğrenmeleriyle gerçekleşecektir. Temizyürek ve Aksoy'un (2016, 103) çalışmasında ifade ettiği gibi bütün öğrenmelerin temelini kişinin sahip olduğu ana dili oluşturur. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ana dilini ve kültürünü öğrenmesinde de TTKD öğretmenlerinin büyük rolü vardır. Öğretmenler topluma yön verecek, toplumu şekillendirecek ve toplumun ayakta kalmasını sağlayacak nesilleri yetiştiren kişilerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere model olurlar ve akademik açıdan gelişmesi için uygun eğitim ortamlarını da hazırlarlar.

Şen (2016b, 521), Millî Eğitim Bakanlığının TTKD için yılda 400'e yakın öğretmen görevlendirdiğini belirtmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin 5 yıl öğretmenlik yapması, yabancı bir dilden 50 puan alması, Mesleki Yeterlilik Sınavını ve Temsil Yeteneği Mülakatını geçmesi gerekmektedir. Fakat gönderilen bu öğretmenlerde Türkçe ve Türk kültürü derslerini verebilecek alan eğitimi ve uzmanlığı şartları aranmamaktadır. Bu bağlamda araştırmada yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ders sürecini planlama, yürütme, uygun yöntem ve teknik kullanmalarına yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Öz yeterlik, Bandura tarafından kişilerin herhangi bir performansı göstermesi için etkinlik ve uygulamaları düzenleyip başarılı bir şekilde yapma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. (Bandura, 1986, 391'den aktaran Senemoğlu, 2020, 234). Şengül (2018, 540) çalışmasında öğretmen öz yeterliğinin eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri etkinliklere yönlendirmede, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada ve ders sürecini yönetmede öğretmenlerin kendilerine dair düşüncelerini kapsadığını ifade eder. Bu açıdan öğretmen öz yeterliği öğretmen yetiştirme araştırmalarında temel konulardan biri hâline gelmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretim uygulamalarının verimli olması ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının tespit edilmesi etkili bir eğitim-öğretim faaliyetinin yapılmasına imkân sağlayacaktır. Bu durum, çalışma kapsamında geliştirilecek olan TTKD öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde edilecek veriler ile öğretmenlerin TTKD sürecinde kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini ortaya koyacaktır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Belet 2009, İnce 2011, Şen 2011, Yıldız 2012, Ustabulut 2014, Belet Boyacı ve Genç Ersoy 2015, Güler Arı 2015, Yaman ve Dağtaş 2015, Çakır ve Yıldız 2016, Bayat 2016, Çelik 2017, Burgul Adıgüzel ve Şen 2017, Arıcı 2017, Şen ve Burgul Adıgüzel 2018, Kolay 2018, Kayır 2018) genel olarak Türkçe ve Türk kültürü derslerine yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, ders kitaplarının değerlendirilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadığı problemler gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Alan yazındaki ilgili araştırmalarda TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazın incelemesinden hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının tespit edilmemiş olması bu yönde bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Yapılan bu araştırmanın temel problem cümlesi “Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:

- Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *cinsiyete* göre farklılık göstermekte midir?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *mezun olunan bölüme* göre farklılık göstermekte midir?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *eğitim durumuna* göre farklılık göstermekte midir?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *mesleki tecrübeye* göre farklılık göstermekte midir?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *görev yapılan ülkeye* göre farklılık göstermekte midir?
  - Yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları *görev yapılan ülkenin resmî dilini bilme seviyesine* göre farklılık göstermekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bugün yurt dışında TTKD için görevlendirilmiş öğretmenlerin eğitim öğretim açısından bazı sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Bunlar; birleştirilmiş sınıf düzenine uygun yöntem ve tekniklerin eksikliği, alana hâkim olamama, ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla olan iletişim eksikliği gibi sorunlardır. Bu sorunların yaşanmasında ve sorunlara çözüm üretmede öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler arasında yakın bir ilişki vardır. Alan yazın incelendiğinde yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlikleri hakkında bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle araştırmanın amacı yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelemektir. Yukarıda bahsedilen temel gerekçeden hareketle çalışmadan elde edilecek bulguların yurt dışında Türkçe dersi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine, kullanılan programların yapılandırılmasına, hizmet öncesi alacakları

eğitim içeriğinin hazırlanmasına ve TTKD ğretmenlerinin öz yeterlik seviyelerinin geliştirilmesine yardımcı olması amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak yurt dışındaki TTKD ğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini yansıtabilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve öğretmenlerin öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek hedeflenmiştir.

#### **1.4. Araştırmanın nemi**

Yurt dışında yaşayan Türk ocuklarının Türkçe ve Türk kültürü ile olan temasları belirli alanlarla kısıtlıdır. Yurt dışındaki çocuklar ana dilleriyle ve kültürleriyle aile içerisinde karşılaşmaktadır. Dil ve kültür ğretimi bu açıdan bakıldığında yeterli olarak geerleşmemektedir. Belirli bir program çerçevesinde ve alanın eğitimcileriyle yapılması gereken bu eğitim-ğretim sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler önem arz etmektedir.

Yurt dışındaki yaşayan iki dilli Türk çocukları ana dillerini doğru bir biçimde öğrenemediği takdirde içinde buldukları ülkenin de dilini ğrenememektedirler (Yıldız, 2012, 171). Bunun sonucunda çocuklar toplum ile uyum sağlayamama, ana dilleriyle ve millî kimlikleriyle sıkı bir bağ kuramama gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algıları ve bu algıların eğitim-öğretime yansımaları, problemleri ortadan kaldırmada önemli bir rol üstlenmektedir. z yeterlik algısının eğitim-ğretim alanında öğretmenlerin bireysel farklılıklarını ortaya koymada ve öğretmenlerin davranışlarını geliştirme ve anlamada önemli katkıları olduğu bilinmektedir. Ülper'in (2012, 1118) alışmasında bahsettiği gibi Türkçenin etkili bir Şekilde öğretilmesi, etkili bir iletişim kurmanın yanında öğrencilerin bilişsel gelişimleri açısından da önemlidir. st düzey bilişsel yeteneklere sahip öğrenciler yetiştirmek için en önemli Őeylerden birisi dil öğretimidir. Bu sebeple TTKD'nde Türkçe ğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterliklerin yüksek veya düşük olması öğrencilerin gelişimi üzerinde de etkilidir.

TTKD ğretmenlerinin öz yeterlikleriyle ilgili henüz bir çalışma yapılmamıştır. Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının tespit edilmesi görevlendirilen öğretmenlerin alana daha iyi hizmet etmesine, öğretmenlerin ders sürecini planlı, uygun yöntem ve teknik bilgisine sahip olarak yürütmesine ve öğrencilerin ana dilleri ile olan bağını güçlendirmesine katkı sağlayacağı



düşünülmektedir. TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının araştırma kapsamındaki değişkenler açısından incelenmesi öğretmenler arasındaki çeşitli farklılıkları da ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir yeni bir ölçeğin geliştirilmiş olması sonraki çalışmalara ve literatüre katkı sağlaması bakımından önemlidir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma kapsamına Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan TTKD öğretmenleri alınmıştır. Araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alınan izinler doğrultusunda öğretmenlere ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlere ulaşma ve dönüş alma konusunda sınırlılıklar mevcuttur.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, TTKD öğretmenleri için araştırmacı tarafından hazırlanan öz yeterlik ölçeğinden ve demografik bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

### **1.6. Varsayımlar**

1. Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmen öz yeterlik ölçeği öğretmenlerin öz yeterliklerini yansıtacak özelliklere sahiptir.
2. Öğretmenler ölçek maddelerini cevaplarırken gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.
3. Elde edilen örneklem araştırma evrenini temsil edecek niceliktedir.

### **1.7. Tanımlar**

- **İki Dillilik:** Bireyin hem ana dilini hem de içinde bulunduğu yabancı ülkenin dilini ana dili kaybı yaşamadan ana dili seviyesinde konuşması ve ihtiyaçlarını her iki dilde de giderebilecek yetkinlikte olması olarak tanımlanmaktadır.
- **Yurt Dışındaki Türk Çocukları:** Yurt dışına göç yoluyla gitmiş ailelerin ve orada yetişen nesillerin çocukları olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu çocuklar iki dilli bireyler olarak tanımlanmaktadır.
- **Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni:** Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek için görevlendirilmiş öğretmenler.

- **Öz Yeterlik:** Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. (Bandura, 1986, 391'den aktaran Senemoğlu, 2020, 234).
- **Öğretmen Öz Yeterliği:** Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları problemler ile başa çıkmasında, kendi becerilerine yönelik kişisel yargılarıdır (Özdemir, 2008, 279).



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili alan yazında yer alan kaynaklardan hareketle araştırma ile ilgili konular açıklanmaktadır.

### 2.1. Yurt Dışındaki Türk Varlığı

İnsanoğlunun içinde bulunduğu coğrafya her yerde ve zamanda aynı özellikleri göstermemiştir. Bu yüzden coğrafyalar arasında farklılıklar meydana gelmiştir. Meydana gelen bu farklılıklar ise insanlarda çeşitli ihtiyaçların doğmasına sebep olmuştur. İnsanoğlu tarih boyunca bu ihtiyaçlarını gidermek için bir yerden başka bir yere sürekli hareket etmiştir. Bu hareketlilik göç kavramını ortaya çıkarmıştır. Göç Terimleri Sözlüğünde (IOM, 2013, 35) göç; bir insanın veya grubun ülke sınırını geçerek veya ülke içinde yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Süresi, yapısı ve sebebi ne olursa olsun insanların nüfus hareketlerine göç adı verilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise ekonomik, toplumsal, siyasi nedenlerle bireylerin veya grupların ülkeler arasında, ülke içinde bir yerden başka bir yere gitme işi olarak tanımlanmaktadır. Tarihe bakıldığında göçlerin uluslararası ve bölgesel etkilerini görmek mümkündür. Örneğin tarihte meydana gelen kavimler göçü ile Avrupa ve Orta Asya büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu göçle birlikte bölgelerin demografik ve sosyal yapıları değişmiştir. Yine Suriye’de meydana gelen iç karışıklık nedeniyle Türkiye’ye gelen kitlesel göç grupları da Türkiye’de birçok değişikliğe sebep olmuştur. Göçün sonucunda ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel, psikolojik problemler insanların yaşamlarını oldukça değiştirmiştir.

Türkler için göç çok eskiden beri süregelen bir kavramdır. Göç olgusu Türklerin ayrılmaz bir parçası olmasının yanı sıra Türk kültürünü ve yaşam biçimini önemli ölçüde etkilemiştir. Atasözü ve deyimlerde, destan ve ağıtlarda, şarkı ve türkülerde, sinema ve edebiyatta göçle ilgili kavramları görmek mümkündür (Çakır, 2011, 132). Son yüzyılda ise en geniş Türk göçü 1960’larda başlayan ve günümüzde kısmen de olsa devam eden Avrupa’ya olan işçi göçüdür. İkinci Dünya Savaşından sonra Avrupa coğrafyası savaşın yaralarını sarmak için büyük çaba sarf etmiştir. Savaşta

büyük kayıplar veren Avrupa toplumu kendini yeniden inşa etmek için işçi gücüne ihtiyaç duymuştur. Ekonomik ilerlemenin yavaş olduğu 1960'lı yıllarda Avrupa Birliği'nde yer alan ülkeler nüfuslarının ve çalışacak işgücünün az olması sebebiyle farklı ülkelerden kendi ülkelerine göçmen işçi almışlardır (Günay, Atılgan, ve Serin, 2017, 39). Avrupa'da var olan bu işgücü ihtiyacının karşılandığı ülkelerden birisi de Türkiye'dir.

1961 yılında Almanya ile imzalanan işçi göçü anlaşması ile yurt dışındaki Türk varlığı giderek artmaya başlamıştır. İşgücü anlaşmaları, ülkeler arasındaki istihdamın düzenlenmesi için yapılan uluslararası anlaşmalardır (YİH, 2018, 494). Almanya'yı sırasıyla Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa ve İsveç takip etmiştir. Yıllar boyunca devam eden bu işçi göçüyle yurt dışında azımsanamayacak kadar bir Türk nüfusu meydana gelmiştir. Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2018 yılında yayımladığı faaliyet raporunda yurt dışında 6,5 milyona yakın Türk kökenli vatandaş bulunduğu belirtilmektedir. Bu vatandaşların yaklaşık 5 milyonu ise Batı Avrupa'da yaşamaktadır. Türk kökenli vatandaşlardan 3,5 milyona yakını ise Almanya'da yaşamaktadır. Türk nüfusu bakımından ikinci sırada ise 750 bin kadar Türk kökenli vatandaşın bulunduğu Fransa yer almaktadır (YİH, 2018). Fakat Avrupa'da bulunan Türk kökenli vatandaşların çoğu buldukları ülkelerin vatandaşlıklarına geçmişlerdir. Örneğin Almanya'daki 3,5 milyona yakın Türk vatandaşın sadece 1,5 milyonu Türk vatandaşdır (Tablo 1).

**Tablo 1: Almanya ve Fransa'daki Türk Nüfusu**

	31.12.2018 tarihi itibarıyla		
Cinsiyet	Genel	Yabancı	Türk*
<b>Almanya</b>			
<b>Erkek</b>	40.953.700	5.872.480	761.730
<b>Kadın</b>	42.025.400	5.042.975	714.680
<b>Toplam</b>	<b>82.979.100</b>	<b>10.915.455</b>	<b>1.476.410</b>
<b>Fransa</b>			
<b>Erkek</b>	32.394.531	3.038.000	132.100
<b>Kadın</b>	34.598.168	3.162.000	117.000
<b>Toplam</b>	<b>66.992.699</b>	<b>6.200.000</b>	<b>249.100</b>

Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018 \*Sadece Türk vatandaşı olanlar

Yurt dışına olan işçi göçlerinin temel sebeplerinden biri göç alan ve göç veren ülkelerin ekonomik açıdan kalkınmak istemeleridir. Göçün meydana geldiği dönemlerde Türkiye'de işsiz insan sayısının çok fazla olduğu bilinmektedir. Bu sayı 1962'de 985.000, 1967'de 1.440.000, 1971'de 1.562.000, 1972'de ise bu sayı

1.600.000'e kadar çıkmıştır (Yalçın, 2004, 124'ten aktaran Genel, 2014, 309). Türkiye 1960'lı yıllardaki işsizlik problemini yurt dışına işgücü göndererek ortadan kaldırmayı planlamıştır. Hatta bu fikir Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Türkiye'nin fazla olan işgücünün Batı Avrupa ülkelerine gönderilmesi düşünülmüştür. Türkiye'nin işgücünün fazla olmasına rağmen nitelikli işgücü bakımında problemler yaşamaktadır. Avrupa'ya olan işçigöçünün nitelikli işçilerden oluşması Türkiye'nin problemlerini arttırabileceğine de değinilmektedir (Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1962, 456'den aktaran Şen, 2016, 1024). Avrupa ülkelerinde ise durum daha farklıdır. İkinci Dünya Savaşından sonra Avrupa ülkeleri kaybettikleri insan gücünü başka ülkelerden temin ederek ülkelerini yeniden inşa etmeye başlamışlardır. Almanya bu iş gücünü temin etmek için Akdeniz ülkeleriyle iş gücü anlaşmaları yapmıştır. Bu ülkeler şunlardır: 1955'te İtalya, 1960'ta Yunanistan ve İspanya, 1961'de Türkiye, 1963'te Fas, 1964'te Portekiz, 1965'te Tunus ve 1968'te ise Yugoslavya (Kaya, Kentel, 2005, 11). Göçün ilk yıllarında Türkiye'den giden işçi gruplarını Türkiye'nin ekonomik olarak gelişmiş bölgelerinden ve eğitim açısından daha gelişmiş insanlar oluşturmaktaydı. Fakat göçün ilerleyen zamanlarında bu işçi gruplarının yerini Türkiye'nin ekonomik olarak daha az gelişmiş bölgelerinden ve eğitim açısından daha az gelişmiş insanlar almıştır. İlerleyen tarihlerde de aile birleşimleri ile Avrupa'daki Türk nüfusu giderek artmaya devam etmiştir (Kaya & Kentel, 2005, 12).

**Tablo 2: 1961-2003 yılları arası Almanya'daki Türk nüfusu.**

Yıl	Alman olmayan nüfus	%	Türk Azınlık	%
1961	686,200	1,2	6,700	1,0
1970	2,600,600	4,3	249,400	16,5
1973	3,966,200	6,4	605,000	15,2
1977	3,948,300	6,4	508,000	12,9
1987	4,240,500	6,9	1,453,700	34,3
1989	4,845,900	7,7	1,612,600	33,3
1990	5,342,500	8,4	1,675,900	32,0
1995	7,173,900	8,7	2,014,311	28,1
2000	7,296,800	8,7	1,998.500	27,3
2003	7,334,765	8,7	1,877,661	25,6

Kaya & Kentel, 2005, 11

**Tablo 3: 1961- 1976 Yılları Arasında Yabancı Ülkelere Gönderilen Türk İşçi Sayısı**

Ülkeler	Sayı	%
Almanya	651.998	78,99
Fransa	55.974	6,78
Avusturya	37.858	4,59
Hollanda	24.992	3,03
Belçika	15.995	1,94
İsviçre	7.640	0,93
Danimarka	3.579	0,43
İngiltere	2.175	0,26
Diğer	25.172	3,05
<b>Toplam</b>	<b>825.383</b>	<b>100,00</b>

İçduygu, Ahmet, Sema Erder, Ömer Faruk Gençkaya. 2014, 188. Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023. **MiReKoç Proje Raporları** 2014/1.

Türkiye'den Avrupa'ya giden işçiler gittikleri ülkelerin ekonomik açıdan kalkınmalarına önemli katkılar sunmuşlardır. Birinci nesil olarak adlandırılan 1960'lı yıllarda işçi olarak giden Türkler günümüzde dördüncü nesle hatta beşinci nesle kadar ulaşmıştır. Bugün yurt dışında yaşayan Türkler sadece işçi statüsünde kalmayıp doktor, mühendis, sporcu, sanatçı, iş adamı, politikacı gibi birçok alanda buldukları toplumun birer parçası hâline gelmişlerdir. “Max Frisch'in ifadesiyle; insani ihtiyaçları göz önünde bulundurulmayan bu işçilerin zamanla sosyal bir varlık oldukları ve insani ihtiyaçlara sahip oldukları gerçeği ister istemez kabul edilmiştir” (YTB, 2011, 2). Ancak yurt dışında yaşayan Türkler yaşadıkları toplumun bir parçası hâline gelseler de günümüzde devam eden birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Türklerin sahip olduğu din, ırk, kültür ve dil gibi unsurlar nedeniyle Türkler buldukları toplum tarafından dışlanmışlardır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının 2011'de yapmış olduğu anket çalışmasında Avrupa'da yaşayan Türklerin sorunları hakkında veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerde Avrupa'da yaşayan Türklerin yaşadıkları sorunların yabancı düşmanlığı, işsizlik, dil sorunu, fırsat eşitliği, çocukların eğitimi, kuşak çatışması, uyuşturucu kullanımı, örgütlenme eksikliği ve islamofobi olduğu tespit edilmiştir (YTB, 2011, 32). Yaşanılan bu sorunlar Türklerin buldukları topluma uyum sağlamasını güçleştirmektedir. Yaşanan bu problemlerden dolayı içinde buldukları toplumla çatışmalar yaşanmaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarımızın nesilden nesile farklılaşan problemlerinin iyi bilinmesi, vatandaşlarımızın yaşadıkları problemlerin daha iyi anlaşılmasına ve problemlere çözüm üretme noktasında önem taşımaktadır.

## **2.2. Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocukları**

Yurt dışında yaşayan Türklerin yaşadığı yabancı düşmanlığı, işsizlik, kuşak çatışması islamofobi gibi problemlerinin yanında göç ettikleri ülkelerde kalıcı hâle dönmelerinden dolayı farklı problemler ortaya çıkmıştır. Bu problemlerden en önemlisi de Türklerin buldukları ülkelerde ana dillerinin ve kültürlerinin zarar görmesidir. Karadağ ve Baş (2019, 435), Avrupa'ya göç eden ilk kuşağın ekonomik getiriye öncelenmesinden dolayı Avrupa'ya giden işçi çocuklarının ve orada doğan çocukların eğitiminin ikinci plana atılmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

Yurt dışına işçi olarak giden anne babalar ve yanlarında götürdükleri çocuklar gittikleri ülkenin dilini ve kültürünü bilmemelerinden dolayı uyum problemleri yaşamışlardır. Göçün ilk yıllarında yurt dışındaki Türklerin yaşadığı en büyük problemlerden biri eğitim problemi olmuştur. Okula gitmesi gereken çocukların dilini bilmedikleri bir ülkede okula devam etmeleri, ailelerin dil bilmemesi, sadece aile içerisinde Türkçe'nin konuşulması ve çocukların okulda ülkenin dilini kullanması vatandaşlarımızı bu problem ile baş başa bırakmıştır. Çelik (2016, 17) bunun sonucu olarak aileleri ile giden ve göç edilen ülkede doğan çocukların ana dillerinin yanında yeni bir dilin daha öğrenilmesine sebep olduğunu belirtmiştir.

Türklerin yurt dışına göçünün ardından bugün dördüncü nesle ulaşan bir Türk varlığı Avrupa'da yaşamını sürdürmektedir. Yıllar içerisinde birçok problemle karşılaşan vatandaşlarımız zamanla buldukları topluma uyum sağlamayı başarmıştır. Avrupa'ya giden birinci nesil Türk işçiler gittikleri ülkede kalıcı hâle gelmişlerdir. Bu durum sonucunda ise Avrupa'ya giden vatandaşlarımız ailelerini de yanlarına getirmiştir.

Aileleri ile yurt dışına giden çocuklar ve orada doğan çocukların eğitim alma gibi ihtiyaçlarının çoğunluğu Türkiye tarafından karşılanmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türkler hakkında 2018 yılında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın yayınladığı rapora göre yurt dışındaki bazı ülkelerde okula devam eden Türk öğrencilerin sayıları şu şekildedir:

**Tablo 4: Farklı Ülkelerde Eğitime Devam Eden Türk Öğrenci Sayısı.**

2017/2018 yılı itibarıyla

Ülke	Öğrenci sayısı (Meslek okulları dâhil)	Türkçe derslerine devam eden öğrenci sayısı
Almanya	135.721	60.000
Avustralya	15.500	-
Avusturya	17.136	14.492
Belçika	-	1.250
Fransa	-	15.619
Hollanda	88.305	-
İngiltere	30.000	-
İsviçre	11.046	1.867
<b>Toplam</b>	<b>297.708</b>	<b>93.228</b>

Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018

Yurt dışındaki Türk çocuklarını Türkiye'deki çocuklar gibi değerlendirmek doğru olmayacaktır. Çünkü yurt dışındaki çocuklar çeşitli kültürlerin bir arada olduğu, farklı değerlere sahip iki dilli ve iki kültürlü bir ortamda yetişmektedir. Türkçenin kullanılmadığı ortamlarda farklı toplumsallaşma süreçleri ve değerler sistemi ile karşılaşmaktadırlar. Bu durum ise iki dilli Türk çocuklarının okuldaki başarısını ve topluma uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Sağlam, 1989, 5).

Bireyin bir toplumla uyum sürecinde dil temel bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana diline hâkimiyet, yeni öğrenilen dilde de yetkin olunmasını sağlamaktadır. Ana dilini tam olarak öğrenen çocuklar, içinde bulunduğu ülkenin dilini de kolayca öğrenebilmekte ve yaşadıkları toplumda uyum sağlama süreci kolaylaşmaktadır (Şen, 2010, 241). Yılmaz'a (2014, 1648) göre, yurt dışında yaşayan Türkler de Türkçeyi, diğer iki dilliler gibi içinde buldukları ülkenin diliyle beraber yeterli düzeyde öğrenmelidir. Gerekli eğitimin verilmesi için Türkiye'nin Avrupa'daki Türklerin ana dillerini yeterli seviyeye çıkartmaya önem vermesi gerektiğini belirtir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının millî benliğe ve kültüre sahip olmasında da ana dili önemli bir noktadır. Güvenç (1997), Goethe'nin "yabancı bir dille tanıştığınız, o dili öğrendiğiniz zaman kendi dilinizde daha bilinçli hâle gelirsiniz" sözünden hareketle "bir başka toplumla karşılaştığımız zaman da kendi kimliğimiz önem kazanıyor" demektedir. Demirbaş (2014, 15), başka bir kültür içinde maruz kalınan ayrımcılık gibi uygulamaların, yurt dışındaki vatandaşlarımızın millî kimliklerine daha fazla bağlanmalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Bu noktada kendi kültürünü ve dilini



öğrenen çocuk, içinde bulunduğu ülkenin kültürünü ve dilini birbiriyle karşılaştırarak topluma ayak uydurma konusunda daha becerikli olacaktır.

Dil, kültürün bir sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir rolü üstlenmektedir. Bu bakımdan yurt dışındaki Türk vatandaşlarımızın buldukları ülkelerde Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları hedeflenmektedir. Türkçenin doğru ve güzel kullanımında ise nesiller arasında farklılıklar görülmektedir. Yurt dışındaki ilk nesil kalıcı olmama düşüncesinden dolayı gittikleri ülkelerde sadece temel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde o ülkenin dilini öğrenmişlerdir. Fakat sonraki nesiller ve yurt dışında doğan bireyler için buldukları ülke dili değil, ana dilleri bir problem olarak karşısına çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan problemlerden dolayı dil ve kültürde gerilemeler ve değişimler meydana gelmiştir. Bunun sonucunda ise hem ana dillerini hem de içinde buldukları ülkenin dilini günlük hayatta kullanmaya başlamışlardır. Bu durum ise iki dillilik kavramını ortaya çıkartmaktadır.

### **2.2.1. İki Dillilik**

İki dillilik kavramı çok boyutlu bir kavramdır. Bu sebeple kavram hakkında literatürde ortak bir tanım veya görüş bulunmamaktadır. İki dilliliğin İngilizcedeki karşılığı *bilingualism*'dir. Latince "bi" kelimesi "iki" anlamına gelmekte ve "lingua" kelimesi ise "dil" anlamına gelmektedir. Bu iki kelimenin birleşmesiyle *bilingualism* kelimesi oluşmuştur. İki dilliği ilk olarak Bloomfield (1935, 55) çalışmasında göçmen çocuklarının dil öğrenmesi konusunda ele almıştır. Bloomfield'a göre iki dillilik yaygın olarak erken çocukluk döneminde edinilir. Çocuklar evde ailesinden ana dilini öğrenir, dışarıda oyun oynamaya başladığında veya okula gitmeye başladığında ise içinde bulunduğu ortamın dilini öğrenir. Bloomfield, çocuğun etrafındaki ana dili konuşucularından ayırt edilemez olacak kadar yetkin hâle geldiğinde ve ana dil kaybının eşlik etmediği durumlarda iki dilli olduğunu ifade eder. Weinreich (1979, 1), kişinin iki dili birbiriyle değişmeli olarak kullanma durumunu iki dillilik olarak tanımlar ve bu kullanımı gerçekleştiren kişiyi ise iki dilli olarak tanımlar. Oksaar'a (1992) göre bir kişinin iki veya daha fazla dili iletişim aracı olarak kullanması ve bir dilden diğerine geçiş yapabilmesi iki dilliliktir (Oksaar 1992'den aktaran Ateşal, 2017, 4). Macnamara'ya göre iki dilli bireyler birinci dilin yanında ikinci dilde dört temel dil becerilerinden birini en alt düzeyde kullansa da iki dilli kabul edilir (Demircan, 1990, 20'den aktaran Oruç, 2016, 285).

Vardar (2002, 118) iki dilliliği bir bireyin iki dili de bilmesi veya toplum içinde iki dili de kullanması olarak tanımlar. Güzel'e (2014, 63) göre ise iki dillilik, kişinin ana dilinin yanında içinde bulunduğu toplumun dilini de iyi bir şekilde bilmesi ve kullanmasıdır. Ancak bunun yanında sahip olduğu millî ve kültürel unsurları da iyice bilmesi ve kullanması gerekmektedir. Yapılan bu tanımlardan hareketle iki dillilik, bireyin hem ana dilini hem de içinde bulunduğu yabancı ülkenin dilini ana dili kaybı yaşamadan ana dili seviyesinde konuşması ve ihtiyaçlarını her iki dilde de giderebilecek yetkinlikte olması olarak tanımlanabilir.

Yapılan tanımlara bakıldığında tanımlarda farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların yaşanmasının sebebi ise kavram üzerine yapılan tanımlarda iki dilliliğin hem çok dilliliği hem de iki dilliliği karşılayacak şekilde olmasıdır. "Skutnabb-Kangas, iki dillilik konusunda tüm tanımların değişime açık olduğunu ve yetersiz kalacağını belirtmiş; iki dilli konuşmacıların değerlendirilmesinde basit veya karmaşık tanımlardan yararlanmak yerine iki dilli konuşanları açıklayıcı profiller aracılığıyla tanımlamanın bu alanda bir ilerleme kaydedilmesinin en iyi yolu olduğunu belirtmiştir" (Skutnabb-Kangas, 1981'den aktaran Ergüt, 2021, 14). İlk bakışta basit bir anlamının olduğu düşünülse de iki dillilik terimi için ortak bir fikir bulunmamaktadır. İki dillilik farklı boyutları ve karmaşık süreçleri içerdiği için ortak bir fikir üzerinde durulamamaktadır. İki dilli olan bireylerin arasında bir dili anlayan ama konuşamayan, okuma becerisine sahip olup yazma, konuşma gibi becerilere sahip olmayan kişiler vardır. Bu farklılıklar araştırmacıların ortak bir fikirde buluşmasının önüne geçmektedir (Bican, 2017, 99).

### **2.2.2. İki Dillilik Türleri**

İki dilliliğin tanımlanmasında olduğu gibi türlere ayrılmasında da farklı görüşler ortaya atılmıştır. İki dillilik; dil beceri düzeylerine ve dil edinim türlerine göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bu türlere aşağıda yer verilmiştir.

#### **2.2.2.1. Dil Beceri Düzeylerine Göre İki Dillilik**

##### **2.2.2.1.1. Dengeli İki Dillilik**

Dengeli iki dillilik bireyin sahip olduğu iki dilde de eşit yetkinliklere sahip olarak dil gelişimini sağlaması olarak tanımlanabilir. Yılmaz'ın (2014, 1646) bahsettiği gibi kişi her iki dili de tek bir dilli konuşucusunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde

biliyorsa dengeli iki dillilikten bahsedilebilir. Dengeli iki dilliler temel dil becerilerini günlük hayatlarında eksiksiz ve eşit olarak kullanırlar. Fakat bu tür iki dilliliğin gelişmesi kolay olmadığı için çok sık rastlanmamaktadır.

#### **2.2.2.1.2. Baskın İki Dillilik**

İki dilli bireyin sahip olduğu iki dilden birini daha yetkin bir şekilde kullanma durumu olarak tanımlanabilir. Birey iki dilden birine daha fazla maruz kalma gibi durumlardan ötürü sahip olduğu bir dilde daha iyi bir gelişim sergileyebilir. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel unsurları da baskın iki dillilikte ayırt edici bir özelliktir. Özellikle Avrupa’da yaşayan Türk çocuklarının içinde bulunduğu ortamlar göz önünde bulundurulduğunda baskın iki dillilik türüne daha sık rastlanmaktadır. Çocuklar ev içerisinde Türkçeyi kullanırken sokakta, okulda, resmî kurumlarda daha çok bulunduğu ülkenin dilini kullanmaktadır. Bu nedenden dolayı yaşanan ülkenin dilinin daha baskın olduğu görülmektedir.

#### **2.2.2.2. Dil Edinim Koşullarına Göre İki Dillilik**

##### **2.2.2.2.1. Kazançlı ve Kayıplı İki Dillilik**

Kazançlı iki dillilik Şen’e (2020, 9) göre bireyin ikinci bir dili edinirken ana dilinde herhangi bir kayıp yaşamadığı ve ana dili sayesinde ikinci dil ediniminin kolaylaştığı iki dillilik türüdür. Güzel’e (2014, 63) göre ise birinci dilin bireyin bulunduğu toplumun dilinden prestijli olması ve ikinci dil tarafından dışlanmaması durumunda ikinci dili edindiği iki dillilik türüdür. “Genellikle elit iki dillilik ile ilişkilendirilir ve her iki dilinde dengeli biçimde edinildiğini gösterir. Edinilen ilk dilde kayıp olmaz ve ikinci dil edinilirken bilişsel beceriler de gelişerek güçlü bir iki dillilik gelişir (Cummins, 1976; Toukoma ve Skutnabb-Kangas, 1977’den aktaran Süverdem ve Ertek, 2020, 191). Kayıplı iki dillilik ise bireyin ikinci dili edinirken kendi ana dilinde herhangi bir kayıp yaşaması ve ikinci dilin ana dilinin yerini alması olarak tanımlanabilir. Kayıplı iki dillilik genellikle kişinin içinde bulunduğu toplumda ana dilini kullanamaması ve yaşadığı toplumda ana dilinin saygınlığını kaybetmesi sonucunda gerçekleşir.

##### **2.2.2.2.2. Doğal ve Yapay İki Dillilik**

Doğal iki dillilik ya da diğer adıyla edinilmiş iki dillilik bireyin dili doğal ortamında herhangi bir öğrenme yöntemi kullanmadan edindiği iki dillilik türüdür. Doğal iki

dillilik her iki dilin ana dili olarak konuşulduğu ortamlarda günlük iletişim esnasında edinilmesini kapsar. Doğal iki dillilikte dilin edinilme ortamlarına göre birleşik ve ayrı ortam olarak iki alt başlık yer almaktadır. Birleşik ortamlarda iki dil için herhangi bir ayırım yoktur. İki dilli çocuklar ailesinden ve çevresinden iki dile ait girdi alabilir. Bu gibi durumlarda iki dil de kişi tarafından kullanılmaktadır. Ayrı ortamlarda ise bir ayırımdan bahsedebiliriz. İki dilli çocuk ailesinden yalnızca ana diline ait girdiler alırken çevresinden de ikinci dile yönelik girdiler alır (Bican, 2017, 117).

Yapay iki dillilik ya da diğer adıyla güdümlü iki dillilik bireyin sahip olduğu iki dilden birini doğal ortamın dışında (okul, kurs vb.) sistemli bir şekilde edinilmesini kapsar. Yapay iki dillilikte amaç ikinci dilin hatasız ve iyi bir şekilde konuşulmasıdır. Yapay iki dillilik seçici ve durumsal iki dillilik olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. Birey kendi iradesine göre ikinci bir dili öğrenmeyi amaçlarsa seçici iki dillilikten bahsedilebilir. Bu grupta yer alan bireyler ikinci dili okulda veya eşleri aracılığıyla öğrenmektedirler. Birey tarafından dili öğrenmek konusunda bir tercihin olmadığı yani mecburen bir dil öğrenildiğinde durumsal iki dillilikten bahsetmek mümkün olacaktır. Bu tür iki dilliler özellikle baskın dilin kullanıldığı ortamlarda ihtiyaçlarını gidermek ve uyum sağlamak için ana dillerinin yanında ikinci bir dili öğrenirler (Bican, 2017, 117-118).

#### **2.2.2.2.3. Erken ve Geç İki Dillilik**

Erken iki dillilik ergenlik döneminden önce her iki dili de edindiğinde meydana gelen iki dillilik türüdür. Erken iki dilliliğin içinde ise eşzamanlı ve ardışık iki dillilik kavramları yer almaktadır. Eşzamanlı iki dillilik, bebek iki dilliliği olarak da adlandırılır. Çocuğun doğumdan itibaren iki dili de aynı anda edinmesidir. Ardışık iki dillilik ise, ikinci dilin birinci dilden sonra öğrenilmesine verilen addır. Üç yaşından itibaren ikinci bir dil öğrenildiğinde ardışık iki dilliliğin gerçekleştiği ifade edilir (Baker, 2011a, 3'ten aktaran Bican, 2017, 118). Geç iki dillilik ise bireyin ikinci dili ergenlik döneminden sonra öğrenmesi sonucunda oluşan iki dillilik türüdür. Bu tür iki dillilikte ikinci dil daha önce edinilen dilin yardımıyla öğrenilmektedir.

### 2.3. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi

Yurt dışında yaşayan Türklerin ve Türk çocuklarının yaşadığı en önemli problemlerden birisi eğitim problemidir. Tezcan (1994, 64) çalışmasında yurt dışına giden işçilerin genellikle iyi bir ekonomik düzeye ulaşmak için göç ettiklerini belirtmiştir. Bu sebeple eğitim konusu daha sonraları düşünülecek bir konu hâline gelmiştir. Eğitim konusunun arka plana atılmasında sadece göç eden vatandaşların tutumu etkili olmamıştır. Bunun yanı sıra vatandaşlarımızın gittikleri ülkelerin uygulamış olduğu politikalardan ve Türkiye'nin giden işçileri sadece ekonomi yönüyle ele almalarından dolayı eğitim konusu geri plana itilmiştir. Yurt dışındaki Türk çocuklarına nasıl bir eğitim verileceği, bu eğitimin hangi ülkenin sorumluluğunda olacağı gibi konulara cevaplar hazırlanmamıştır. Meydana gelen işçi göçlerinin zamanla kalıcı hâle gelmesiyle birlikte ev sahibi ülkeler ve Türkiye yaşanan eğitim sorununa çözüm yolları bulmaya çalışmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti yurt dışında yaşayan vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile bağının devam etmesi için bir dizi tedbirler almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 62. maddesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 4009 sayılı Dışişleri Bakanlığının Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanun, 5/6/2003 tarih ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyon Kararı, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, MEB Yönetmelikleri ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin TTKD Öğretim Programı ile yurt dışındaki vatandaşlarımıza Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır (Karlsruhe Başkonsolosluğu 2015'ten aktaran Çakır ve Yıldız, 2016, 220).

Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim problemlerini çözmek için ilk olarak Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek için "1965'te Almanya'ya 17 öğretmen görevlendirilmiştir. Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığının 2.6.1966 tarih ve 203.1/03811 sayılı yazısı üzerine, 4489 sayılı Kanunun birinci maddesinin (a) bendine göre Avrupa'da Türklerin bulunduğu diğer ülkelere 1966'da 24 öğretmen görevlendirilmiştir. Ayrıca, Türkiye öğretmen görevlendirmesi yapamadığı ülkelerde işçi olarak bulunan öğretmenlerden yararlanmıştır. Öğretmenler mahalli makamlarla iş birliği yaparak Türkçe ve Türk kültürü öğretimine devam etmiştir" (Şen, 2016, 1026).

Yurt dışındaki Türk çocuklarının buldukları ülkelerde Türkçelerini geliştirebilecekleri, Türk kültürünü ve özelliklerini öğrenebilecekleri tek ders TTKD'dir. Yurt dışındaki çocukların seçmeli bir ders olarak aldıkları TTKD, çocukların Türkiye ile olan bağlarının korunması ve güçlendirilmesi açısından önemlidir. Türkiye ve ilgili ülkeler arasında yapılan anlaşmalar ve Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışı teşkilatı aracılığıyla verilen bu ders, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve ülkemiz açısından büyük önem taşımaktadır (Karadağ, Baş, 2019, 10).

Yurt dışındaki Türklerin Türkçeyi öğrenmeleri, kültürlerini tanımaları ve yaşatmaları açısından önemli dayanaklardan biri de Türklerin yaşadığı ülkelerle yapılan kültür anlaşmalarıdır. Türkçenin bir ders olarak ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlerle bu dersin işlenişine ilgili ülkelerle yapılan kültür anlaşmalarına dayanmaktadır. Türkçe ve Türk kültürü dersleri Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlıklarının ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen öğretmenlerce yürütülmektedir (Burgul Adıgüzel ve Şen, 2018, 825).

Yurt dışında TTKD öğretmeni olarak görev yapmak isteyen öğretmenlerde birtakım şartlar aranmaktadır. Görevlendirilmek istenen öğretmenlerin 5 yıl eğitim-öğretim faaliyetlerinde deneyime sahip olması, yabancı dil sınavlarından 50 puan almış olması, en az lisans düzeyinde öğrenim görmesi gerekmektedir. Şartları yerine getiren adaylar ilk olarak mesleki yeterlik sınavına girerler. Mesleki yeterlik sınavında Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkiye Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Mevzuat ve Genel Kültür konu başlıklarından sorular yer almaktadır.

Yurt dışında TTKD vermek isteyen öğretmenler Mesleki Yeterlik sınavını başarıyla tamamladıktan sonra Temsil Yeteneği Mülakatına gider. Sözlü olarak gerçekleştirilen bu aşamada Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkiye Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Genel Kültür, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı ve aday öğretmenin liyakati, temsil kabiliyeti, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğuna göre mülakat gerçekleştirilir. Öğretmenlerin almış olduğu puan üstünlüğüne göre kılavuzda istenilen sayıda öğretmen göreve hak

kazanmaktadır. Göreve hak kazanan öğretmenler ise göreve başlamadan önce TTKD hakkında hizmet içi eğitim seminerlerine girerler.

Hizmet içi eğitim seminerlerinden sonra görev yapacakları ülkelere giden öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler hususlar Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatı Eğitim Müşavirliklerinin ve Eğitim Ataşeliklerinin Görevleri ile Hizmetlerin Yürütülmesine Ait Esas ve Usullere İlişkin Yönerge'de belirtilmiştir. “Yönergede, ders planı hazırlamak, ders defterini yazmak, öğrencilerin devamsızlıklarını kontrol etmek, öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemek, ders araç ve gereçlerini temin etmek, zaman yönetimini iyi uygulamak, güzel konuşmak, etkili iletişim becerisine sahip olmak, görev yaptığı ülkedeki öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmış materyalleri temin edip öğrencilere dağıtmak yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin yapması / dikkat etmesi gereken hususlardır” (Burgul Adıgüzel ve Şen, 2018, 825).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında yayınlanan “Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu”nda görevlendirilecek öğretmen sayılarına, branşlara ve atanması yapılacak ülkelere yer verilmiştir.

**Tablo 5: Avrupa Ülkelerinde Görevlendirilecek Öğretmenler**

<b>Almanya’da TTKD Öğretmeni Olarak Görevlendirilecek Öğretmen Sayısı</b>		
<b>Atamaya Esas Olan Alan</b>	<b>Yabancı Dili</b>	<b>Seçilecek Öğretmen Sayısı</b>
Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı	Almanca	150
Rehberlik	Almanca	7
*Halk Oyunları Federasyonu Antrenör Eğitim Talimatına Göre En Az II. Kademe Antrenör Belgesi Olan Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenleri	Almanca	1
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Almanca	1
<b>İsviçre’de TTKD Öğretmeni Olarak Görevlendirilecek Öğretmen Sayısı</b>		
Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı	Almanca	8
<b>Fransa’da TTKD Öğretmeni Olarak Görevlendirilecek Öğretmen Sayısı</b>		
Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı	Fransızca	80
Rehberlik	Fransızca	4
<b>İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, Belçika, Fransa, İngiltere, İsviçre,</b>		

<b>İtalya vb.) TTKD Öğretmeni Olarak Görevlendirilecek Öğretmen Sayısı</b>		
Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı	İngilizce	60
Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı (Ukrayna)	Ukraynaca	2
<b>Toplam</b>		<b>313</b>

Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu (MEB, 2022)

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında başvuru kılavuzunda TTKD öğretmeni olarak en az bir en fazla beş yıllık süreyle görevlendirilecek öğretmenlerin branşlarında TTKD'nin içeriğine uygun alanlardan görevlendirmeler yapılmadığı görülmektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarına TTKD'ni verecek öğretmenlerin branş çeşitliliğinin çok geniş olduğu görülmektedir. Fakat her branşın kendine özgü mesleki yeterliği ve alan bilgisi vardır. Bu sebeple yurt dışında TTKD'ne girecek öğretmenler için Türkçe öğretmenliğinin atamada esas alınması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin de yurt dışındaki Türk varlığı, iki dillilik, iki dillilere Türkçe öğretimi konularında yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bulgur-Adıgüzel ve Şen'in (2018) çalışmasında yurt dışında görevlendirilen TTKD öğretmenlerinin kendilerini bazı noktalarda yetersiz gördüklerine değinilmiştir. Bu yetersizlikler öğretmenlerin göreve hazır olmamalarına sebep olmaktadır. Çalışmaya göre öğretmenlerin farklı branşlardan görevlendirilmesi, gidilen ülkeyi tanımamak, ders verecekleri öğrencileri tanımamak, iki dillilere Türkçe öğretimi deneyimlerinin olmaması, görevlendirilen ülkenin dilini bilmeme, deneyim eksikliği, materyal eksikliği gibi farklı sebeplerden ötürü öğretmenler kendilerini yetersiz görmektedirler (Bulgur-Adıgüzel, Şen, 2018).

Yurt dışına görevlendirilen TTKD öğretmenlerinin eğitim öğretime dair görev ve sorumlulukları Türkiye'ye göre çeşitlilik göstermektedir. Ülkemizde bir Türkçe öğretmeni bir okulda görev yapmakta ve o okuldaki Türkçe derslerine girmektedir. Fakat yurt dışındaki TTKD öğretmenleri görevlendirildiği bölgedeki birden fazla okulda derse girmektedir. Öğretmenlerin verdiği derslerin içerikleri ise Türkçenin yanı sıra tarih, coğrafya, Türk kültürü gibi kapsamlı bir ders içeriğidir. Yurt dışındaki TTKD öğretmenleri ayrıca velilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini talep etmeleri için okullara dilekçe yazılması, derse katılan öğrencilerin istatistiklerinin tutulması, içinde bulunduğu ülkenin eğitim sistemini yakından takip etmesi ve yurt dışındaki vatandaşlarımızda Türkçe ve Türk kültürü hakkında bilinçlendirme konularında da sorumluluk sahibidir (Şen ve Burgul Adıgüzel, 2018, 70).



Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürünün öğretilmesi için görevlendirilen öğretmenlerin dersleri belirli bir program dâhilinde devam ettirmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü ders öğretim programları hazırlanmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için verilen TTKD'nin ilköğretim programı 1969 yılında hazırlanmıştır ve 2022 yılına kadar sekiz öğretim programı yürürlüğe girmiştir. Son olarak 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) yayımlanmıştır (Şen, 2020, 445).

2018 yılında hazırlanan TTKD Öğretim Programı Türkçe ve Türk kültürü, din kültürü, ahlak bilgisi, tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler konularını kapsamaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının buldukları ülkelerde okul sistemleri farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple öğretim programı hazırlanırken sekiz seviye esas alınmıştır. Programda yer alan sekiz seviyeye göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları sarmal bir yapıda, sayısı ve zorluğu hiyerarşik olarak artan bir şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan programın özel amaçlarına bakıldığında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmelerini sağlamak ve onların temel dil becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Türkçenin etkili bir şekilde öğretilmesinin yanı sıra Türk kültürünün temel unsurlarını da aktarmak hedeflenmektedir (MEB, 2018, 2).

Ayrıca öğretim programı ile öğrencilerin; temel dil becerilerini geliştirmek, Türkçeyi özenli ve kurallarına uygun bir şekilde bilincinde olarak kullanmalarını sağlamak, söz varlığı hazinesini geliştirerek duygu ve düşünce dünyalarını geliştirmek, millî değerlerimizi tanıyarak benimsemelerini sağlamak ve Türkiye ile olan bağlarını güçlendirmek hedeflenmiştir (MEB, 2018, 2).

TTKD öğretim programından hareketle her seviye için toplamda sekiz ders kitabı hazırlanmıştır. Ders kitapları sınıftaki öğrenmenin yanı sıra bireysel veya grup olarak öğrenme açısından da uygunluk gösterecek şekilde senaryo tabanlı olarak oluşturulmuştur. Ders kitaplarında bulunan temalar ise şunlardır: Ben ve Ailem, Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, Oyun ve Eğlence, Bayramlar ve Kutlamalar, Gezelim Görelim, Geçmişe Açılan Kapı, Sanat ve Edebiyat, İnsan ve Doğa olmak üzere sekiz tema yer almaktadır.

Temalar her sınıf seviyesi için aynıdır fakat seviyeler arasındaki farklılıklar alt temalar ile gerçekleşmektedir. Hazırlanan sekiz seviye ders kitabının haricinde iki grup olarak Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Kitapları adında Türkçeyi hiç bilmeyen çocuklar için ders materyalleri de hazırlanmıştır (Karadağ ve Baş, 2019, 11).

Hazırlanan öğretim programının ve ders kitaplarının etkili olması için yurt dışına görevlendirilmiş TTKD öğretmenlerinin ortaya koymuş olduğu performans düzeyleri çok önemlidir. Her ne kadar ders materyalleri ve öğretmen kılavuzları öğretmenin işini kolaylaştırırsa da öğretmenin ders sürecini, sınıfı ve zamanı yönetmesi, öğrenci ve velilerle iletişim kurması öğretmenlerin sahip olduğu yeterlikler ile yakından ilgilidir. Yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin tüm bu süreci daha sağlıklı yürüttüğü bilinmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlikler etkili bir eğitim-öğretim süreci için önemli bir unsurdur.

#### **2.4. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik kavramıyla ilgili alan yazın tarandığında öz yeterliğin; “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik algısı”, “algılanan öz yeterlik”, “öz yeterlik duygusu” gibi farklı kavramlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Öztürk, 2015, 39). Bu çalışmada ise kavram “öz yeterlik algısı” olarak ele alınmaktadır.

Bandura’ya (1986’den aktaran Uğurlugelen, 2019, 22) göre kişinin duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini kontrol eden bir mekanizma vardır. Bu mekanizma ile kişi kendisi hakkında yargıda bulunmakta, kendini algılamakta ve sahip olduğu yetenekleri yansıtabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramının önemli ilkelerinden birisi de insanların kendileri hakkında düşünce, yargılara sahip olmalarıdır. Kişiler kendileri hakkındaki düşüncelerini kaydederler ve yapmış oldukları eylemlerin sonuçlarına göre düşüncelerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Tüm bu yargılar bireyin bir işte ne derecede yeterli olacağına dair görüşlerini geliştirir. Bandura kişinin kendisi ile olan bu yargısına öz yeterlik (self efficacy) adını verir (Senemoğlu, 2020, 229).

Bandura, öz yeterlik kavramını “kişinin belirli bir performans düzeyini başarma yeteneği” olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986, 391’den aktaran Fackler ve Malmberg, 2016, 186). Diğer bir deyişle öz yeterlik algısı, kişinin gelecekte karşılaşabileceği zorlukların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olacağına dair

kendi hakkındaki inancıdır (Senemoğlu, 2020, 234). Tschannen-Moren ve Hory'e (2001, 785'ten aktaran Uğurlugelen, 2019, 23) göre öz yeterlik algısı kişinin bir durum karşısında başarı düzeyinin ne kadar olduğu ve olacağına dair kendisi ile ilgili beklentileridir. Yapılan tanımlardan hareketle öz yeterliğin bireyin farklı durumlarda bir işi başarma veya üstesinden gelme yeteneği, inancı ve kapasitesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Öz yeterliği yüksek bireylerin bir işte başarılı olmak için, öz yeterliği düşük olan bireye göre daha çok çaba gösterir, daha ısrarlı ve sebatkârdır. Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek olan birey herhangi bir şeyi denemekten öz yeterlik algısı düşük olan bireye göre daha az korkar (Bandura, 1980'den aktaran Senemoğlu, 2020, 234).

Güçlü bir öz yeterlik algısı bireyin kişisel başarısını birçok yönden artırır. Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar zor görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak bakarlar. Böyle etkili bir bakış açısı kişinin yapmış olduğu etkinliklere ilgiyi ve katılımı teşvik eder. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çabaya ve edinilebilir olan eksik bilgilere ve becerilere bağlarlar. Başarısızlıklardan veya yaşanan olumsuz durumlardan sonra etkinlik duygularını hızla geri kazanırlar. Bu bakış açısı bireyin kişisel başarılarını artırır, stresi azaltır ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır (Bandura, 1993, 144).

**Tablo 6: Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olanların Karşılaştırılması**

<b>Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri</b>	<b>Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karmaşık olaylarla baş edebilmek</li> <li>• Problemlerin üstesinden gelmek</li> <li>• Sabırlı olmak</li> <li>• Bir işi başarmak için kendilerine güvenmek</li> <li>• Okulda daha başarılı olmak</li> <li>• Meslek olarak daha başarılı olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olaylarla baş edememek</li> <li>• Umutsuzluk ve mutsuzluk</li> <li>• Problemlere karşı kendilerini yetersiz bulmak</li> <li>• Tekrar denemekten kaçınmak</li> <li>• Kendi çabalarının sonucu değiştiremeyeceğine inanmak</li> </ul>

Yeşilyaprak, 2009, 229'dan aktaran Yılmaz, 2010, 52

İnsanların öz yeterliklerine ilişkin algıları kendilerini tanımlarının önemli bir yönünü oluşturur. Öz yeterlik algıları Bandura'ya (1997, 79) göre dört temel bilgi kaynağından oluşur. Bu dört temel bilgi kaynağından birincisi bireyin doğrudan kendi eylemleri sonucunda elde ettiği bilgiler yani uzmanlık deneyimidir (enactive mastery experience). Uzmanlık deneyimi öz yeterlik algısının en güçlü kaynağıdır.

İkinci bilgi kaynağı ise dolaylı deneyimlerdir (vicarious experience). Dolaylı deneyimler etrafımızdaki insanları, özellikle de rol model olarak gördüğümüz insanları gözlemleyerek elde ettiğimiz deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü bilgi kaynağı ise sözel iknadır (verbal persuasion). Sözel ikna; aile, öğretmen veya yönetici gibi çevremizde hayatımıza etki eden insanlar tarafından başarılı olmak için gerekenlere sahip olduğumuz düşüncesidir. Bireyin çevresindeki insanların o kişinin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikleri, öğütleri ve iknalarıdır. Ayrıca çalıştaylar, toplantılar, hizmet içi eğitim çalışmaları gibi etkinliklerin de kişilerin öz yeterlik algılarını artırmaya yönelik olumlu katkıları mevcuttur. Dördüncü bilgi kaynağı ise kişinin içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durumlarıdır (physiological and affective states). Örneğin depresyon, kişinin bir işe yönelik öz yeterliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

## **2.5. Öğretmen Öz Yeterliği**

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla psikoloji, tıp ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak eğitimde de öğretmen ve öğrencilerin belirli alanlara yönelik öz yeterlik algılarını ve bu algıların davranışlar üzerine olan etkilerinin araştırıldığı görülmektedir (Bıkmaz, 2006, 291'den aktaran Yılmaz, 2010, 48).

Son yıllarda eğitim, öz yeterlik konusunun en fazla araştırıldığı alanlardan biri hâline gelmiştir. Öz yeterlik algısı, eğitim alanında, öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkartmak amacıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışlarını anlamaya ve geliştirmeye önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990'dan aktaran Kurt, 2012, 200). “Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algıları eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencileri etkinliklere yönlendirmede, öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetimini iyi bir şekilde sağlama konularında kendileri hakkındaki düşüncelere işaret ettiğinden öğretmenlerle ilgili araştırmalarda temel konulardan bir hâline gelmiştir” (Şengül, 2018, 540). Öğretmenlerin öz yeterliği konusunda ilk ve en önemli çalışmalardan biri Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre “öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterliğin

öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır” (Kurt, 2012, 196).

Öğretmen öz yeterliği tanımlarına bakıldığında Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman (1977, 160), öğretmen öz yeterliğini öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduğuna inanma derecesi olarak tanımlamaktadır. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998, 233) ise öğretmen öz yeterliğini, öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim etkinliğini başarıyla yerine getirmek için gerekli olan dersleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda Atıcı (2000’den aktaran Kurt, 2012, 200) öğretmen öz yeterlik algısını, öğretmenlerin öğretme işlevini başarıyla yerine getirmek için gerekli olan davranışları yerine getirip getiremeyeceklerine ilişkin inançları olarak belirtmektedir.

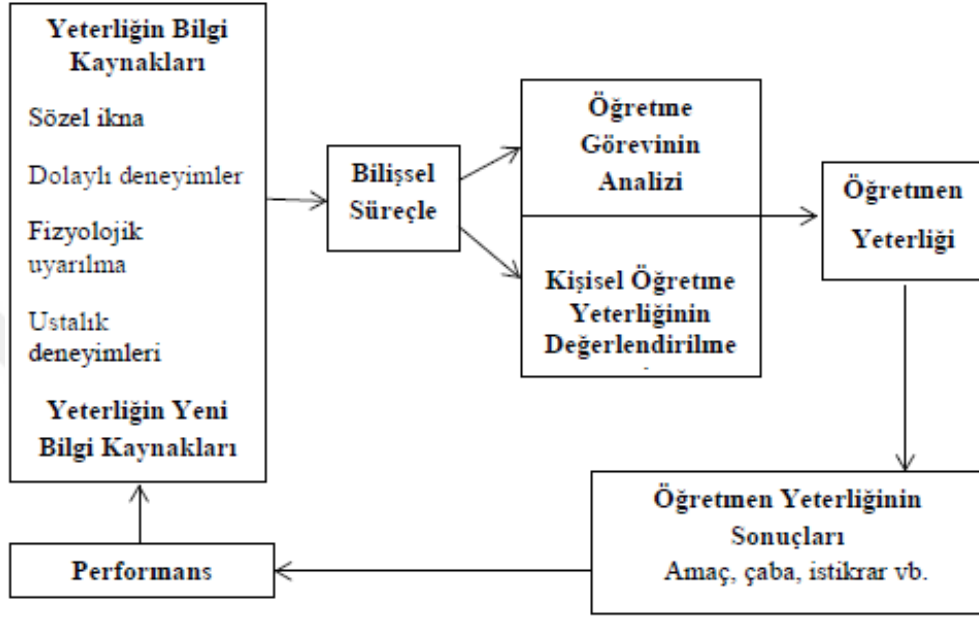
Öz yeterlik algılarının öğretmen davranışlarının iyi bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Bandura 1993; Goddard 2001, Goddard ve arkadaşları 2000’den aktaran Kurt, 2012, 200). Öğrencilerin başarılarının yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algıları açıklık, mesleki doyum, mesleki güdülenme, performans ve güven gibi birçok psiko-sosyal öğelerle de ilişkilidir (Bümen, 2009’dan aktaran Kurt, 2012, 201).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmen, karşılaştığı problemleri çözmek için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Çözemediği zorluklarda başka insanlardan yardım almaktan ve sorunlar karşısında becerilerini geliştirmekten kaçınmaz. Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmen ise kendisinden ve becerilerinden şüphe duyar. Kendisine güvenmeyen bir öğretmenin öğrencilerine güvenmesi de beklenemez. Bu sebeple aynı işi yapan veya aynı yeteneklere sahip kişiler yeteneklerini kullanma durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu noktada öz yeterlik algısı yüksek kişiler başarılı olurken öz yeterlik algısı düşük kişiler kendilerini çoğu konuda yetersiz hissetmektedir (Aydemir, 2019, 17).

Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, yeterlik algısı düşük olan öğretmenlere göre akademik standartlar bakımından da daha iyidir. Ayrıca yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler akademik öğretime ağırlık vermektedirler ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına yoğunlaşmaktadırlar. Özellikle yeterlik algıları yüksek olan

öğretmenler sınıf içinde güvenli ve destekleyici bir ortam hazırladıkları, öğrencileri girişimciliğe teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçlara önem verdikleri ve sınıf yönetimine daha az zaman harcadıkları belirtilmektedir (Balcı, 2014, 149-150).

Öğretimde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla ilgili aşağıda yer alan model geliştirilmiştir.



**Şekil 1: Öğretmen Yeterliğinin Doğal Döngüsü**

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, 228'den aktaran Öztürk, 2015, 45.

Yukarıda yer alan tabloda öğretmen yeterliği birbiriyle ilişkili birçok unsurdan oluşan bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin başarıları ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları birbirleriyle doğru orantılıdır. Bunun yanında öğretmenlerin yeterliklerine dair fikirleri, öğretme yeterlikleriyle ilgili bilgi veren en önemli unsurlardan biridir.

### 2.5.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Öz Yeterliği

Yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dillerinin etkin bir biçimde öğretilmesi ve yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkiye ile olan bağının devam etmesinde TTKD'nin önemli bir rolü vardır. Dolayısıyla bu süreçte TTKD öğretmenlerinin de önemli sorumlulukları vardır. Bu açıdan öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algılarının yüksek veya düşük olması öğrencilerin gelişimine de etki edeceği açıktır. Ayrıca TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları eğitim öğretim etkinliklerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri bakımından son derece önemlidir. Bunun yanı sıra yurt dışındaki Türk öğrencilerin de Türkçeye ve Türk kültürüne dair öz yeterlikleri öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Sınıf ortamını göz önünde

bulundurduğumuzda her açıdan öğretmeni model alan öğrencilerin de öz yeterlik algılarının oluşmasında öğretmenin rolü vardır (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998'den aktaran Uğurlugelen, 2019, 25).

Öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimleriyle ilgili kendilerini algılama şekilleri, meslek hayatları boyunca etkili bir eğitim-öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılarına çıkan pedagojik problemlere çözüm üretmede önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008a, 278'den aktaran Dumanlı, 2014, 77). Bu açıdan bakıldığında TTKD öğretmenlerinin Türkiye'de görev yapan öğretmenlerden farklı görev ve sorumlulukları vardır. Çünkü yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler ile Türkiye'deki öğrenciler arasında farklılıklar vardır. Yurt dışındaki öğrenciler içinde buldukları toplumun dinamiklerinden etkilenmektedir. Bunun yanı sıra yurt dışındaki çocuklar ana dillerini ve içinde bulunduğu ülkenin dilini aynı anda öğrenerek iki dilli bireyler olarak yetişmektedirler. Bunun sonucunda öğretmenlerin uygulamış oldukları yöntem ve stratejilerde de farklılıklar görülmektedir. Ayrıca yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin gittikleri ülkelerdeki siyasi ve sosyal etkenler de öğretmenlerin etkin ve verimli bir öğretim ortamı oluşturmalarında problemlere yol açmaktadır.

TTKD öğretmenlerinin öz yeterliklerine bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yeterliklerini etkileyecek birçok faktörün olduğu görülmektedir. Toplum üzerinde önemli bir etkisi olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenlerin öz yeterliğini güçlendirmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğretim ortamlarında etkin ve verimli olabilmeleri, yetiştirilecek öğrencilerin ise daha yaratıcı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi ile orantılı olarak gelişecektir (Sapancı, 2010: 60'tan aktaran Dumanlı, 2014, 77).

Ülkemiz tarafından yurt dışında TTKD vermek için görevlendirilen öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kriterlere göre seçilmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin farklı branşlardan seçiliyor olması öğretmenlerin yeterliklerini etkileyeceği açıktır. Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik algıları ile ortaya koydukları performanslar arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu bakımdan görevlendirilen öğretmenlerin TTKD kapsamında alan bilgisine sahip olmaması veya yetersiz olması öz yeterlik algılarının düşük olmasına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yerine getirmeleri gereken görev ve

sorumluluklar için iyi bir düzeyde eğitim almalarının yanı sıra eğitim-öğretim süreçlerinde öğrendiklerini uygulayabileceklerine dair inançlarının da yeterli düzeyde olması önem taşımaktadır (Şenol ve Ergün, 2015: 300'den aktaran Gömleksiz, Turan, Doğan, 2020, 3476). Bu bakımdan genelde tüm öğretmenlerin, özelde Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin başarılarını etkileyen faktörlerden biri de mesleği yapabileceklerine olan inançları yani öz yeterlik algılarıdır.

TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek veya düşük olması öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Aşkar ve Umay (2001: 2'den aktaran Dumanlı, 2014, 79) öz yeterlik algıları yüksek olan bireylerin, bir işte başarılı olmak için büyük emek harcadıklarını, problemlerle karşılaştıklarında vazgeçmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını, bu nedenle de öz yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri olduğunun bilindiğini belirtmişlerdir.

Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin orada yaşayan çocuklara Türkçeyi öğretip yaşatma görevinin yanı sıra çocukların millî benliklerini koruyup özen göstermeleri konusunda da öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin Türkçeyi ve Türk kültürünü iyi bir şekilde temsil etmeye yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması son derece önemlidir. Öz yeterlik algısının kaynaklarından birisi olan dolaylı yaşantılar ile öğrenciler de öğretmenleri rol model olarak kendi öz yeterlik algılarını geliştirme imkânına sahip olacaktır.

Öğretmen öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzenini kurma, yeni yöntemler kullanma, öğretimde ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerde bulunma, yeni fikirlere açık olma, öğrenciye yönelik tutum geliştirme biçimlerinde farklılıklar oluştuğunu ve bu durumun da öğrenci başarısını ve tutumunu doğrudan etkilediği tespit edilmiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Woolfolk, 1998'den aktaran Saracaloğlu, Karasakaloğlu, Evin Gencil, 2010, 268).

Öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirmelerinde ve süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerinde alana yönelik öz yeterlikleri oldukça önemlidir (Özdemir, 2008'den aktaran Bulut, Uzunoğlu, 2021, 51). Bu açıdan TTKD öğretmenlerinin farklı branşlardan görevlendirilmesi öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algıları üzerinde etkili olacaktır. Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun



olan bir öğretmen ile diğer branşlardan görevlendirilen öğretmenler arasında dersin işlenişi, ana dilin öğretimi, yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi unsurlarda farklılıklar görülecektir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleriyle olan bağının devam etmesinde en önemli rollerden birisi görevlendirilen TTKD öğretmenlerine düşmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması birçok problemin çözümünün yanında, dil öğretim sürecinin daha etkili ve verimli hâle gelmesini sağlayacaktır. Bu açıdan çalışmadan elde edilecek veriler alandaki boşluğun giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

## 2.6. İlgili Çalışmalar

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili literatür tarandığında yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceleyen herhangi bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tespit edilen çalışmaların da genellikle Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapıldığı görülmüştür. Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ele alan çalışmalar kısaca özetlenmiştir.

Göçmenler ve Türker'in (2021) "Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları" adlı çalışmasında görev yaptığı sınıflarda mülteci çocuklar bulunan öğretmenlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 73 Türkçe, Edebiyat ve Sınıf öğretmenine "Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?" sorusunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin %38,4'ü kendilerini yeterli, %38,4'ü yetersiz ve %23,3'lük kısmı ise kısmen yeterli olarak görmektedir. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler bunun nedeninin sertifika/hizmet içi eğitim almaları ve alandaki güncel gelişmeleri takip etmeleri olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kapsamlı bir eğitim almamalarının kendilerini yetersiz görmelerine sebep olduğunu belirtmiştir.

Uğurlugelen'in (2019) "Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yaş, mezun olunan bölüm, cinsiyet, kıdem, okul türü, Yabancılar Türkçe Öğretimi dersi alma ve yabancılar Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Şahin ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmeye Dayalı Öz Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Gaziantep'te PICTES projesi kapsamında görev yapan 305 Türkçe öğreticisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının kıdem, okul türü ve yabancılar Türkçe öğretimi dersi alma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği fakat mezun olunan bölüm, yabancılar Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Şahin'in (2019) "Türkçe öğretmen adayları ve Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları" adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını not ortalaması, sınıf, lise, cinsiyet ve alanla ilgili katıldıkları eğitimler; Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ise cinsiyet, kıdem ve alanla ilgili katıldıkları eğitim değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmacı belirttiği amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Tchannen-Moran ve Hoy'un (2001) geliştirdiği 24 maddeden oluşan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"ni kullanmıştır. Ölçek, 185 Türkçe öğretmen adayına ve 57 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyete ve katıldıkları eğitime göre anlamlı bir farklılık olmadığı fakat kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ise not ortalamasında ve mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği fakat sınıf, cinsiyet ve katıldıkları eğitime göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Şengül'ün (2018) "Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm, deneyim ve öğrenim düzeyine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Tchannen-Moran ve Hoy'un (2001) geliştirdiği 24 maddeden oluşan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de farklı kurumlarda görev yapan 118 öğretmen katılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi ve deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2015) “Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları” adlı doktora çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları ile görev yapan öğretmenlerin mesleki becerilerine yönelik fikirlerini ve uygulamalarını ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Ülper ve Bağcı'nın (2012) geliştirdiği 51 maddeden ve 5 faktörden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 80 ülkeden 402 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin orta düzeyde öz yeterliğe ve olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete, yabancı dil bilme durumuna ve mesleki tecrübeye göre farklılık göstermediği fakat mezun olunan bölüme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çocuk, Alıcı ve Çakır'ın (2015) “Türkçe öğretmenliği özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması” adlı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek maddelerinin hazırlanması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde yer alan ifadelerden yararlanılarak 69 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu 413 katılımcıya uygulanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle 22 maddelik 4 faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir.

Ülper ve Bağcı'nın (2012) “Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları” adlı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını cinsiyet, öğrenim türü, mezun olunan lise ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma doğrultusunda araştırmacılar tarafından geçerli ve güvenilir 5 faktörlü 51 maddeden oluşan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmaya Türkiye'deki farklı üniversitelerden 351 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca adayların öz yeterlikleri cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir fakat adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Şengül’ün (2012) “Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde yer alan maddelerden oluşturulan anket kullanılmıştır. Ankete 12 ilden 579 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin genel ortalamaya göre “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer bulgularında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, eğitim fakültesi mezunlarının edebiyat fakültesi mezunlarına göre, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, il ve ilçede görev yapan öğretmenlerin köy ve beldelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz’ın (2010) “Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ile alan yeterliklerinin öğretim şekli, not ortalaması ve cinsiyet değişkenleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Tchenen-Moran ve Hoy’un (2001) geliştirdiği 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 141 Türkçe öğretmeni adayları katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının not ortalamasına göre özel alan ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken cinsiyete ve öğretim şekline göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaoğlu ve Evin Gencil’in (2010) “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma ve ders

yükü değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verileri elde etmek için Tchannen-Moran ve Hoy'un (2001) geliştirdiği 24 maddeden oluşan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya Aydın ilinden 89 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete, mezun olunan kuruma, okulun sosyo-ekonomik düzeyine ve ders yüküne göre farklılaşmadığı fakat mesleki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırma Deseni**

Yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirleyen ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama çalışmaları geçmişte veya hâlen varolan bir konuyu, bireyi veya nesneyi kendi koşulları içinde değiştirmeden, olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırmalardır. Bu araştırmalarda çok sayıda elemanın bulunduğu bir evrende, seçilen örneklem ile evren hakkında genel bir karara varmak amaçlanır (Karasar, 2013, 77-79). Bu çalışmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı için tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri birden fazla değişken arasındaki değişimi veya aralarındaki farkı belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2013, 81). Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile bu düzeylere etkisinin olabileceği değişkenler hakkında nicel veriler toplanmış; bu veriler ise uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak öğretmenlerin öz yeterlik algıları incelenmiştir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan 172 TTKD öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma örnekleminin belirlenmesinde evrendeki her birime eşit şekilde seçilme olasılığı verildiği için basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir

bireyin seçilmesi diğerlerinin seçimini etkilememektedir. Evreni temsil etmenin en iyi ve geçerli yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, vd. 2020, 88).

**Tablo 7: Örneklemin Demografik Özelliklerine Ait Analiz Sonuçları**

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	78	45,35
	Erkek	94	54,65
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	11	6,40
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	6,98
	Sınıf Öğretmenliği	11	6,40
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	51,16
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	22,09
	Diğer Bölümler	12	6,98
Eğitim Durumu	Lisans	132	76,74
	Yüksek Lisans	40	23,26
Görev Yapılan Ülke	Almanya	99	57,56
	Fransa	36	20,93
	Belçika	22	12,79
	İsviçre	15	8,72
Görev Yapılan Ülkenin Resmî Dilini Kullanma Seviyesi	A1-A2	26	15,12
	B1-B2	93	54,07
	C1-C2	53	30,81
Mesleki Tecrübe	6-10 yıl	30	17,44
	11-15 yıl	44	25,58
	16-20 yıl	29	16,86
	21 ve üzeri	69	40,12
<b>Toplam</b>		<b>172</b>	<b>100,00</b>

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların %45,35'inin kadın, %54,65'inin erkek olduğu belirlenirken katılımcıların büyük çoğunluğunun %51,16 ile diğer öğretmenlik bölümlerinden mezun oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların mezun oldukları bölümler çeşitlilik göstermektedir. Alman Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Eğitimi, Alman Filolojisi, Almanca Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Öğretmenliği, Hukuk Fakültesi, Kütüphanecilik, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sanat Tarihi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, İlahiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Eğitimi, İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngilizce Öğretmenliği ve İstatistik gibi bölümler bu çeşitliliği oluşturmaktadır. Katılımcıların %76,74'ünün lisans, %23,26'sının yüksek lisans mezunu olduğu, %57,56'sının Almanya'da görev yaptığı, %20,93'ünün Fransa, %12,79'unun Belçika ve %8,72'sinin İsviçre'de görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların %15,12'sinin

A1-A2 seviyesinde buldukları ülkenin resmi dilini konuşurken, %54,07'sinin B1-B2 seviyesinde ve %30,81'inin C1-C2 seviyesinde konuştukları belirlenmiş olup katılımcıların %17,44'ünün mesleki tecrübesinin 6-10 yıl arasında, %25,58'inin 11-15 yıl, %16,86'sının 16-20 yıl ve %40,12'sinin 21 yıl ve üzerinde mesleki tecrübelerinin olduğu belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 5'li Likert Tipi "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır (Ek 4 ve 5).

#### **3.3.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni Öz Yeterlik Ölçeği**

Bu araştırmada, literatürde yurt dışındaki TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerini ölçecek uygun ve yeterli bir ölçme aracı bulunmadığı için 5'li Likert Tipi ölçek geliştirme çalışması yürütülmüştür. Araştırma kapsamında TTKD öğretmenleriyle yüz yüze görüşme imkânı olmadığı için ölçek öğretmenlere Google Formlar aracılığıyla ulaştırılmıştır.

##### **3.3.1.1. Ölçek Geliştirme Süreci**

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek; madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, verilerin düzenlenmesi ve elde edilen verilerin analizi süreçlerini içermektedir.

###### **3.3.1.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması**

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin oluşturulmasında literatürde yer alan öğretmen öz yeterlikleri, Türkçe öğretmenlerinin yeterlikleri, Türkçe ve kültürü öğretimine dair ihtiyaç analizi (Karadağ ve Baş, 2019) ve yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü eğitimiyle ilgili çeşitli çalışmalardan doküman analizi yöntemiyle veriler elde edilmiş ve bu bağlamda 64 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yurt dışında TTKD veren hedef kitlenin farklı branşlardan eğitim alarak göreve gelmelerinden dolayı maddeler sade ve basit bir dille oluşturulmuştur.



### 3.3.1.1.2. Uzman Görüşünün Alınması

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin içerik geçerliğinin sağlanması için 64 maddeden oluşan taslak ölçek, Türkçe Eğitimi ve Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan beş alan uzmanı ve yurt dışında görev yapan bir eğitim müşaviri tarafından incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 3 seçenekli (madde kalmalı, madde değiştirilmeli ve madde kaldırılmalı) uzman görüşü çizelgesi ile görüşler alınmıştır. İlgili alan uzmanları tarafından verilen cevaplar neticesinde taslak ölçeğin ilk hâlden 23 madde çıkartılarak 41 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra ölçeğin faktör analizi yapılarak verilerin analizlerine aşağıda yer verilmiştir.

### 3.3.1.1.3. Ölçeğe Dair Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan veriler SPSS 24 programında analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik yapılarının belirlenmesi için frekans analizleri yapılmıştır. Ölçüm araçları için ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analizler ve verilerin dağılımının normalliği için normal dağılım ölçümlerinden merkezi eğilim ölçümleri kullanılmıştır. Araştırma amacına göre 2'li grupların farklılıklarını inceleyen bağımsız örneklem t-testi, 2'den fazla gruplarda ise tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliklerinin belirlenmesi için madde analizleri, Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi ve ölçek-madde toplam korelasyon analizleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığının incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

### 3.3.1.2. Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirliğine Dair Bulgular

Bu bölümde geliştirilen ölçeğinin geçerlilik ve güvenirligi incelemek için elde edilen veriler yardımıyla ölçeğe ait ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik sonuçları aşağıda verilmiştir. Öncelikle hazırlan ölçek maddeleri için madde analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8: Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Madde İstatistikleri**

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlilik Değeri
1	172,907	262,927	0,802	0,916
2	172,936	264,224	0,646	0,916
3	172,8837	263,858	0,674	0,916
4	174,5291	284,391	-0,179	0,929
5	173,0581	260,792	0,727	0,915

6	172,9884	258,889	0,812	0,915
7	174,6512	276,334	-0,004	0,928
8	172,9419	262,71	0,689	0,916
9	172,9012	264,218	0,747	0,916
10	172,8605	267,021	0,643	0,917
11	174,5814	281,379	-0,108	0,929
12	172,8837	265,741	0,667	0,917
13	172,7733	267,58	0,657	0,917
14	172,8837	265,308	0,705	0,916
15	172,9012	263,54	0,676	0,916
16	174,4651	278,32	-0,046	0,928
17	172,9942	259,491	0,785	0,915
18	172,9826	259,982	0,783	0,915
19	173,0291	262,777	0,639	0,916
20	173,0349	263,952	0,618	0,917
21	172,7907	263,453	0,705	0,916
22	172,9128	264,899	0,693	0,916
23	172,8605	262,495	0,737	0,916
24	172,9942	259,936	0,765	0,915
25	172,9302	263,001	0,635	0,916
26	172,9128	259,846	0,778	0,915
27	174,5174	274,976	0,021	0,927
28	174,2849	272,392	0,076	0,926
29	172,936	262,516	0,69	0,916
30	173	260,175	0,754	0,915
31	172,9012	260,347	0,758	0,915
32	173,0058	264,018	0,615	0,917
33	172,7733	266,422	0,731	0,917
34	172,9012	259,715	0,786	0,915
35	172,8547	267,002	0,646	0,917
36	172,9128	260,08	0,768	0,915
37	172,9012	260,359	0,757	0,915
38	172,907	267,617	0,605	0,917
39	172,9477	259,652	0,782	0,915
40	174,4302	269,802	0,144	0,924
41	173,0698	267,738	0,54	0,918

**Cronbach's Alpha: 0,920**

Tablo 8 incelendiğinde, ölçekteki her madde için kendisi dışındaki maddelerle olan korelasyonun 0,30'un altında bir değer almaması beklenir (Büyüköztürk, 2009). Ölçekte yeni madde yapısına göre bir maddenin diğer maddelerle olan ilişkisi 0,30'un altında olan 4, 7, 11, 16, 27, 28 ve 40 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde çıkarımı yapıldıktan sonra yeni madde analizi sonucu tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9: Geliştirilen Ölçeğe İlişkin Yeni Madde İstatistikleri**

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlilik Değeri
1	151,7035	252,514	0,835	0,974
2	151,7326	254,279	0,65	0,975
3	151,6802	253,809	0,684	0,975
5	151,8547	250,265	0,761	0,974
6	151,7849	248,918	0,822	0,974
8	151,7384	252,452	0,71	0,975

9	151,6977	254,107	0,762	0,974
10	151,657	256,776	0,663	0,975
12	151,6802	255,517	0,687	0,975
13	151,5698	257,311	0,68	0,975
14	151,6802	255,505	0,701	0,975
15	151,6977	253,44	0,688	0,975
17	151,7907	249,289	0,805	0,974
18	151,7791	249,752	0,804	0,974
19	151,8256	252,472	0,66	0,975
20	151,8314	253,837	0,63	0,975
21	151,5872	253,308	0,72	0,975
22	151,7093	255,178	0,684	0,975
23	151,657	252,554	0,743	0,974
24	151,7907	249,5	0,795	0,974
25	151,7267	251,919	0,691	0,975
26	151,7093	249,482	0,805	0,974
29	151,7326	252,408	0,703	0,975
30	151,7965	249,812	0,781	0,974
31	151,6977	249,651	0,8	0,974
32	151,8023	253,82	0,631	0,975
33	151,5698	256,597	0,727	0,975
34	151,6977	249,253	0,818	0,974
35	151,6512	256,79	0,665	0,975
36	151,7093	249,693	0,796	0,974
37	151,6977	249,838	0,791	0,974
38	151,7035	257,672	0,607	0,975
39	151,7442	249,268	0,81	0,974
41	151,8663	257,333	0,567	0,975

**Cronbach's Alpha: 0,975**

Tablo 9’da yeni madde analizi sonucunda ölçekten herhangi bir maddenin çıkartılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına bakmak için Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin madde çıkarımı sonrasında 0,920’den 0,975’e yükseldiği belirlenmiş olup bu değerin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (C.Alpha = 0,909).

Geliştirilen ölçeğe ilişkin maddeler ile ölçek toplam korelasyonu değerleri tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Ölçek Maddeleri ile Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri**

Madde No	r	Madde No	r
1	,846**	22	,703**
2	,673**	23	,760**
3	,704**	24	,811**
5	,779**	25	,714**
6	,836**	26	,820**
8	,730**	29	,724**
9	,776**	30	,798**
10	,681**	31	,815**
12	,704**	32	,656**
13	,695**	33	,740**
14	,718**	34	,832**

15	,709**	35	,682**
17	,820**	36	,811**
18	,819**	37	,807**
19	,685**	38	,627**
20	,655**	39	,825**
21	,738**	41	,590**

\*\*p<0.01

Madde-toplam ilişki değeri ölçekteki maddeler bakımında anlamlı ( $p<0.01$ ) ve maddelerin korelasyon değerleri 0,30'un üzerinde olduğu belirlendiğinden maddelerin ölçme gücünün yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tablo 10'a bakıldığında, ölçekte yer alan maddeler ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkilerin 0,627-0,752 arasında olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin geçerliliği için ilk olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin ön koşulları olan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve veri yapısının faktör analizi yapılabilmesi için yeterliliğine karar vermek amacıyla aşağıda yer alan tablo 11'de KMO, Barlett Küresellik testleri incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2014). Tablo 11'de KMO değerinin, ,60'tan büyük ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunduğundan ( $p<0.01$ ), araştırma sonucu elde edilen örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunun yeterli olduğu ve elde edilen veriler incelendiğinde, verilerin istatistiki olarak çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Kan ve Akbaş, 2005).

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için faktör analizi ve temel bileşenler analizlerinden varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların geliştirilen ölçeğin öz değerleri 1'in üzerinde dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör tek başına ölçeğin %22,214, ikinci faktör tek başına ölçeğin %21,391'ini, üçüncü faktör tek başına ölçeğin %17,245'ini ve dördüncü faktörün tek başına %14,291'ini açıklamaktadır. Bu 4 faktör tamamı ise ölçeğin %75,142'sini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın değerinin %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer vd. 1988).

Ölçekten faktör analizi sonucu bir maddenin kalmasına karar vermek için faktör yükünün 0,45'in üzerinde bir değer olması ölçütü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Faktör yük değerlerinin 0,481-0,894 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddenin kararsız kalma durumunu incelemek için maddelerin faktörler arasındaki uzaklığın 0,10'dan büyük olması incelenmiş ve maddelerin faktörler arasındaki

uzaklığın 0,10'dan büyük olması nedeniyle maddelerde herhangi bir kararsızlık durumu olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2009).

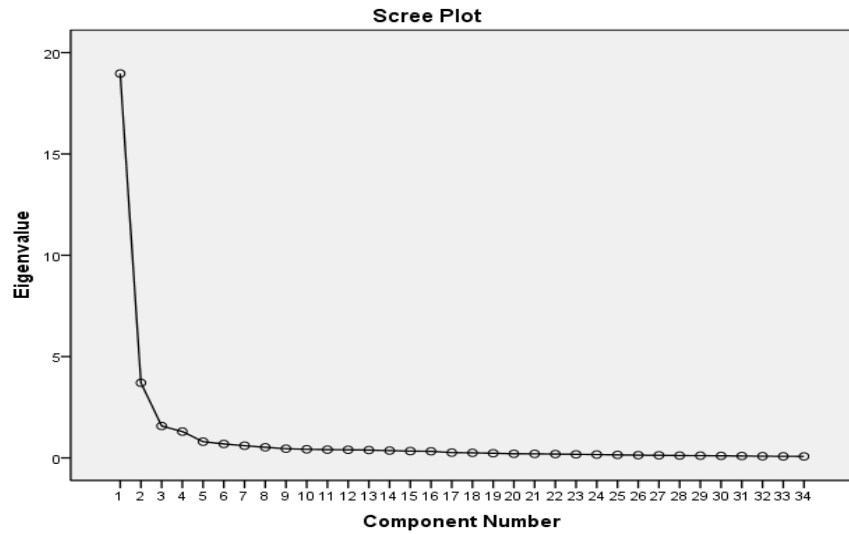
Tablo 11'e göre, faktör 1, faktör 2, faktör 3 ve faktör 4 altında toplanan maddeler incelendiğinde faktörlere sırasıyla, "Temel Dil Becerileri", "Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma", "Ders Sürecini Planlama ve Yürütme" ve "Mesleki Gelişimi Sağlama" adı verilmiş olup her faktörün kendi içindeki iç tutarlık düzeylerine bakıldığında, her faktörün güvenilirlik düzeyinin sırası ile 0.962, 0.973, 0.932 ve 0,955 olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir güvenilirlik seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 11: Açıklayıcı Faktör Analizi, KMO Değeri ve Faktörlere Ait Güvenirlik Sonuçları**

Madde No	Faktörler				Güvenirlik Düzeyi
	1	2	3	4	
M20 Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ölçmek için uygun araçlar geliştirebilirim.	0,773				0,962
M29 Öğrencilerin Türkçe yazarken yazım ve noktalama kurallarını uygulamalarını sağlayabilirim.	0,780				
M15 Öğrencilerin dili kullanırken ikinci dildeki sözcükler yerine bunların Türkçe karşılıklarını kullanmalarını sağlayabilirim.	0,782				
M32 Öğrencilerin yazdıklarını farklı ortamlarda (dergi, blog vb.) sunmaları için eğitim ortamları hazırlayabilirim.	0,782				
M23 Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	0,805				
M3 Öğrencilerin Türkçedeki uygun vurgu ve tonlamayı fark etmeleri sağlayabilirim.	0,808				
M8 Öğrencilere Türkçe okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilirim.	0,816				
M21 Öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmalarında model olabilirim.	0,851				
M2 Öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin seviyelerini tespit edebilirim.	0,894				
M17 Öğrenci velilerinde Türkçe dersinin önemi hakkında farkındalık oluşturabilirim.		0,743			
M24 Velilere öğrencilerin gelişimi hakkında düzenli olarak geri bildirim verebilirim.		0,772			
M39 Bulduğum ülkedeki sivil toplum kuruluşlarıyla derslerle ilgili iletişim kurabilirim.		0,784			
M18 Türk kültürüne yönelik etkinlikler düzenlemek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.		0,788			
M30 Dersleri veliler ile iş birliği içinde yürütebilirim.		0,794			
M26 Yurt dışı temsilciliklerimizle (Başkonsolosluk-Ataşelik vb.) dersle ilgili ihtiyaçlara yönelik iletişim kurabilirim.		0,797			
M36 Okul yönetimiyle derslerin yürütülmesi ile ilgili iletişim kurabilirim.		0,803			
M6 Türkçe dersi öğretmenleri ile mesleki paylaşımlarda bulunabilirim.		0,827			

M38 Derste sözlü ve yazılı Türk edebiyatına ilişkin eser, yazar ve önemli kahramanlara dair bilgiler verebilirim.	0,481				
M1 Ders sürecinde öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri ortamlar hazırlayabilirim.	0,496				
M13 Dersi gündelik hayatla ilişkilendirebilirim.	0,580				
M41 Öğrencilerin dersi olumsuz yönde etkileyen davranışlarını kontrol altına alabilirim.	0,585				
M9 Ders sürecindeki etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre hazırlayabilirim.	0,627	0,932			
M33 Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemine dair farkındalık kazandırabilirim.	0,634				
M14 Dersi öğrenciyi merkeze alarak işleyebilirim.	0,635				
M10 Derste Türkiye'nin tarihi ve kültürel unsurlarını farklı kültürlerle karşılaştırmalı olarak yansıtabilirim.	0,636				
M22 Dersi planlanan sürede işleyebilirim.	0,644				
M35 Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilirim.	0,678				
M12 Kültürel ve milli değerlerle ilgili olarak öğrencilerde farkındalık oluşturabilirim.	0,718				
M34 Türkçe dersi ile ilgili görev, hak ve sorumluluklarına dair konuları takip edebilirim.	0,665				
M31 Bulduğum ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi edinebilirim.	0,696				
M37 Yurt dışındaki okullarda Türkçe öğretimi hakkındaki deneyimlerimi meslektaşlarıma aktarabilirim.	0,702	0,955			
M5 Güncel Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini takip edebilirim.	0,745				
M19 Türkçe eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaları takip edebilirim.	0,752				
M25 Alanımla ilgili akademik çalışmalar (proje, makale, tez vb.) yapabilirim.	0,778				
<b>Eigen Value:</b>	7,55	7,27	5,86	4,86	
<b>Açıklanan Varyans:</b>	22,2	21,4	17,2	14,3	75,142
<b>KMO: 0.960; Bartlett's (561)=6302,903; p=0.000&lt;0.01</b>					

Faktör yapısına daha doğru karar verebilmek amacıyla çizgi yamaç (Screeplot test grafiği) grafiği incelenmiş ve Şekil 2'de çizgi yamaç grafiğine yer verilmiştir.



**Şekil 2: Geliştirilen Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği**

Yukarıdaki grafikte kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleştiği bu nedenle dördüncü boyuttan sonra eğimin diğer faktörler için durağanlaştığı belirlenmiştir

### **3.3.2. Demografik Bilgi Formu**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, görev yapılan ülke, görev yapılan ülkenin resmî dilini bilme seviyesi ve mesleki tecbüye yönelik bilgiler yer almaktadır.



## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın “Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir ve hangi değişkenlerle ilişkilidir?” şeklinde ifade edilen temel problem cümlesine yönelik elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

### 4.1. Verilerin Normallik Testi Sonuçları

**Tablo 12: Verilerin Normallik Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	$\bar{X}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	4,64	4,82	-0,110	0,117
Temel Dil Becerileri	4,60	4,89	0,118	0,009
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	4,56	4,88	0,121	0,009
Mesleki Gelişimi Sağlama	4,57	4,83	3,856	0,007
Genel	4,60	4,79	-0,101	0,108

Verilerin dağılımını incelerken merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama ve medyanın yakınlığının yanı sıra çarpıklık ile basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğundan ve örneklem sayısı 30'un üzerinde olduğundan merkezi dağılım ölçümlerine göre ve merkezi eğilim ölçülerine göre dağılımın normal dağılım olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

### 4.2. Öz Yeterlik ve Alt Boyut Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

**Tablo 13: Öz Yeterlik ve Alt Boyut Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular**

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	s.s.
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	4,64	0,42
Temel Dil Becerileri	4,60	0,58
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	4,56	0,66
Mesleki Gelişimi Sağlama	4,57	0,65
Öz Yeterlik	4,60	0,48



Ölçüm düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde katılımcıların, öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=4,60$ ) olduğu belirlenmiştir. Ders sürecini planlama ve yürütme düzeylerinin ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=4,64$ ), temel dil beceri düzeylerinin ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=4,60$ ), okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=4,56$ ) ve mesleki gelişimi sağlama düzeylerinin ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=4,57$ ) olduğu belirlenmiştir.

### 4.3. TTKD Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin Değişkenlere Göre Sonuçları

#### 4.3.1. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

**Tablo 14: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	Kadın	78	4,76	0,32	3,433	170	0,001**
	Erkek	94	4,54	0,47			
Temel Dil Becerileri	Kadın	78	4,64	0,52	0,686	170	0,494
	Erkek	94	4,57	0,62			
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	Kadın	78	4,72	0,48	3,063	170	0,003**
	Erkek	94	4,42	0,75			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Kadın	78	4,75	0,45	3,527	170	0,001**
	Erkek	94	4,42	0,74			
Genel	Kadın	78	4,72	0,36	2,986	170	0,003**
	Erkek	94	4,50	0,54			

\*\*p<0.01

Katılımcıların öz yeterlik algılarının cinsiyet grupları için farklılaşma durumlarının tespiti için yapılan t-testi sonucunda, katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $t=2.986$ ;  $p=0.003$ ;  $p<0.01$ ). Kadınların ( $\bar{X}=4.72$ ) öz yeterlik algılarının erkeklere ( $\bar{X}=4.50$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ders sürecini planlama ve yürütme düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=3.433$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Kadınların ( $\bar{X}=4.76$ ) ders sürecini planlama ve yürütme düzeylerinin erkeklere ( $\bar{X}=4.54$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=3.063$ ;  $p=0.003$ ;  $p<0.01$ ). Kadınların ( $\bar{X}=4.72$ ) okul, aile ve

temsilciliklerle iş birliği yapma düzeylerinin erkeklere ( $\bar{X}=4.42$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişimi sağlama düzeyleri cinsiyet gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=3.527$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Kadınların ( $\bar{X}=4.75$ ) mesleki gelişimi sağlama düzeylerinin erkeklere ( $\bar{X}=4.42$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

#### 4.3.2. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

**Tablo 15: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları**

Ölçümler	Bölüm	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	Türkçe Öğretmenliği	11	4,79	0,18	0,786	0,561
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	4,66	0,29		
	Sınıf Öğretmenliği	11	4,70	0,26		
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	4,62	0,42		
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	4,67	0,44		
	Diğer Bölümler	12	4,47	0,66		
Temel Dil Becerileri	Türkçe Öğretmenliği	11	4,92	0,13	2,011	0,08
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	4,58	0,62		
	Sınıf Öğretmenliği	11	4,77	0,22		
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	4,54	0,63		
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	4,71	0,39		
	Diğer Bölümler	12	4,31	0,86		
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	Türkçe Öğretmenliği	11	4,85	0,26	1,357	0,243
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	4,78	0,15		
	Sınıf Öğretmenliği	11	4,58	0,35		
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	4,47	0,74		
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	4,65	0,51		
	Diğer Bölümler	12	4,39	1,04		
Mesleki Gelişimi Sağlama	Türkçe Öğretmenliği	11	4,70	0,59	0,828	0,532
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	4,78	0,25		
	Sınıf Öğretmenliği	11	4,62	0,57		
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	4,55	0,69		
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	4,60	0,60		
	Diğer Bölümler	12	4,29	0,81		
Genel	Türkçe Öğretmenliği	11	4,82	0,21	1,452	0,208
	Türk Dili ve Edebiyatı	12	4,69	0,31		
	Sınıf Öğretmenliği	11	4,68	0,26		
	Diğer Öğretmenlik Bölümleri	88	4,55	0,51		
	Diğer Dil ve Edebiyat Bölümleri	38	4,66	0,43		
	Diğer Bölümler	12	4,38	0,78		

Katılımcıların öz yeterlik algılarının mezun oldukları bölüm grupları için farklılaşmaları durumlarının tespiti için yapılan tek yönlü anova testi sonucuna göre katılımcıların öz yeterlik düzeyleri mezun oldukları bölüm grupları için farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.3.3. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

**Tablo 16: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları**

Değişkenler	Eğitim Düzeyleri	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	Lisans	132	4,57	0,45	-3,971	170	0,001**
	Yüksek Lisans	40	4,86	0,16			
Temel Dil Becerileri	Lisans	132	4,52	0,63	-3,404	170	0,001**
	Yüksek Lisans	40	4,87	0,22			
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	Lisans	132	4,47	0,72	-3,203	170	0,002**
	Yüksek Lisans	40	4,84	0,25			
Mesleki Gelişimi Sağlama	Lisans	132	4,46	0,70	-4,104	170	0,001**
	Yüksek Lisans	40	4,92	0,15			
Genel	Lisans	132	4,52	0,52	-4,244	170	0,001**
	Yüksek Lisans	40	4,87	0,17			

\*\* $p<0.01$

Katılımcıların öz yeterlik algılarının eğitim düzeyi gruplarıyla olan farklılaşmaları durumlarının tespiti için yapılan t-testi sonucunda, katılımcıların öz yeterlik algıları eğitim düzeyi gruplarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $t=-4.244$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Yüksek lisans mezunu olanların ( $\bar{X}=4.87$ ) öz yeterlik algıları lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4.52$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ders sürecini planlama ve yürütme düzeyleri eğitim düzeyi gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=-3.971$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Yüksek lisans mezunlarının ( $\bar{X}=4.86$ ) ders sürecini planlama ve yürütme düzeylerinin lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4.57$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların temel dil becerileri eğitim düzeyi gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=-3.404$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Yüksek lisans mezunlarının ( $\bar{X}=4.87$ ) ders sürecini planlama ve yürütme düzeylerinin lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4.52$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma düzeyleri eğitim düzeyi

gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=-3.203$ ;  $p=0.002$ ;  $p<0.01$ ). Yüksek lisans mezunlarının ( $\bar{X}=4.84$ ) okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma düzeylerinin lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4.47$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişimi sağlama düzeyleri eğitim düzeyi gruplarına göre farklılaşmaktadır ( $t=-4.104$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.01$ ). Yüksek lisans mezunlarının ( $\bar{X}=4.92$ ) mesleki gelişimi sağlama düzeylerinin lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4.46$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

#### 4.3.4. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkeye Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

**Tablo 17: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkeye Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları**

Ölçümler	Görev Yapılan Ülke	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	Almanya	99	4,59	0,45	1,356	0,258
	Fransa	36	4,67	0,46		
	Belçika	22	4,76	0,26		
	İsviçre	15	4,72	0,19		
Temel Dil Becerileri	Almanya	99	4,55	0,61	1,636	0,183
	Fransa	36	4,56	0,68		
	Belçika	22	4,82	0,26		
	İsviçre	15	4,73	0,34		
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	Almanya	99	4,49	0,72	0,709	0,548
	Fransa	36	4,66	0,55		
	Belçika	22	4,61	0,61		
	İsviçre	15	4,65	0,53		
Mesleki Gelişimi Sağlama	Almanya	99	4,53	0,68	0,876	0,455
	Fransa	36	4,72	0,47		
	Belçika	22	4,50	0,80		
	İsviçre	15	4,57	0,47		
Genel	Almanya	99	4,55	0,53	0,933	0,426
	Fransa	36	4,65	0,47		
	Belçika	22	4,70	0,38		
	İsviçre	15	4,68	0,30		

Katılımcıların öz yeterlik algılarının görev yaptıkları ülke gruplarıyla olan farklılaşmaları durumlarının tespiti için yapılan tek yönlü anova testi sonucuna göre katılımcıların öz yeterlik algıları görev yaptıkları ülke grupları için farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.3.5. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkenin Dilini Bilme Seviyesine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

**Tablo 18: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Ülkenin Dilini Bilme Seviyesine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları**

Ölçümler	Görev Yaptığı Ülkenin Dilini Bilme Seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	A1-A2	26	4,67	0,43	2,27	0,106
	B1-B2	93	4,58	0,46		
	C1-C2	53	4,73	0,32		
Temel Dil Becerileri	A1-A2	26	4,62	0,58	2,419	0,092
	B1-B2	93	4,52	0,63		
	C1-C2	53	4,74	0,46		
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	A1-A2	26	4,65	0,56	2,685	0,071
	B1-B2	93	4,45	0,76		
	C1-C2	53	4,70	0,44		
Mesleki Gelişimi Sağlama	A1-A2	26	4,60	0,63	1,406	0,248
	B1-B2	93	4,50	0,68		
	C1-C2	53	4,68	0,59		
Genel	A1-A2	26	4,64	0,50	2,961	0,054
	B1-B2	93	4,52	0,53		
	C1-C2	53	4,71	0,34		

Katılımcıların öz yeterlik algılarının görev yaptıkları ülkenin ana dilini bilme seviyesi gruplarıyla olan farklılaşmaları durumlarının tespiti için yapılan tek yönlü anova testi sonucuna göre katılımcıların öz yeterlik algıları buldukları ülkenin ana dilini konuşma seviyesi grupları için farklılaşmamaktadır ( $p>0.05$ ).

#### 4.3.6. Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübelerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları

**Tablo 19: Katılımcıların Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Tecrübelerine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Anova Testi Sonuçları**

Ölçümler	Mesleki Tecrübe	n	$\bar{x}$	ss	F	P	Scheffe
Ders Sürecini Planlama ve Yürütme	6-10 yıl	30	4,57	0,53	1,052	0,371	
	11-15 yıl	44	4,68	0,35			
	16-20 yıl	29	4,73	0,27			
	21 ve üzeri	69	4,60	0,45			
Temel Dil Becerileri	6-10 yıl	30	4,50	0,63	2,749	0,045*	2-3
	11-15 yıl	44	4,47	0,72			
	16-20 yıl	29	4,83	0,25			

	21 ve üzeri	69	4,63	0,53		
Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma	6-10 yıl	30	4,37	0,82	1,322	0,269
	11-15 yıl	44	4,53	0,71		
	16-20 yıl	29	4,69	0,44		
	21 ve üzeri	69	4,59	0,61		
Mesleki Gelişimi Sağlama	6-10 yıl	30	4,43	0,82	1,13	0,338
	11-15 yıl	44	4,50	0,63		
	16-20 yıl	29	4,69	0,64		
	21 ve üzeri	69	4,62	0,56		
Genel	6-10 yıl	30	4,48	0,62	1,591	0,193
	11-15 yıl	44	4,56	0,45		
	16-20 yıl	29	4,74	0,30		
	21 ve üzeri	69	4,61	0,49		

Katılımcıların öz yeterlik algılarının mesleki tecrübeleriyle olan farklılıklarının belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre katılımcıların temel dil becerileri düzeyleri mesleki tecrübeye göre farklılaşmaktadır ( $F=2.749$ ;  $p=0.045$ ;  $p<0.05$ ). 16-20 yıl tecrübesi olanların ( $\bar{X}=4.83$ ) temel dil becerileri düzeylerinin 6-10 yıl olanlara ( $\bar{X}=4.50$ ) ve 11-15 yıl mesleki tecrübesi olanlara ( $\bar{X}=4.47$ ) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığının belirlemek için scheffe testi yapılmıştır.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarının kısaca özetlenmesi ve literatürdeki ilgili araştırmalarla karşılaştırılması yer almaktadır. Ayrıca sonraki yapılacak olan çalışmalar için okuyuculara önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ölçme yeterliğine sahip geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ölçeğin 34 madde ve “*Temel Dil Becerileri*”, “*Okul, Aile ve Temsilciliklerle İş Birliği Yapma*”, “*Ders Sürecini Planlama ve Yürütme*”, “*Mesleki Gelişimi Sağlama*” başlıklarından oluşan 4 faktörlü bir yapısı olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinden elde edilen verilere göre ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Cronbach Alfa katsayı ile faktörlerin ve ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının hazırlanan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır. Ölçekten elde edilen verilerden hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TTKD öğretmenlerinin ölçekte yer alan ders sürecini planlama ve yürütme, temel dil becerileri, okul, aile ve temsilciliklerle iş birliği yapma ve mesleki gelişimi sağlama yeterliklerinde de yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Literatürde yer alan ilgili çalışmalar incelendiğinde Göçmenler ve Türker (2021), Çocuk, Alıcı ve Çakır’ın (2015) araştırmasında da Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı’nın (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2010), Öztürk’ün (2015) çalışmasında ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarının “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalardaki öz yeterlik algılarının farklılaşmasının sebebi araştırmanın yapılma amacına, türüne ve katılımcıların demografik bilgilerine göre değişiklik göstermesi olduğu söylenebilir. Yine yurt dışında görev yapan TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek

olmasında görevlerinin Türkçe ve Türk kültürünü tanıtmaya ve vatandaşlarımızın ana vatanlarıyla olan bağını devam ettirmede büyük rol oynamasının önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik algıları erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alandaki Türkçe öğretmeni öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmaların çoğunda (Göçmenler ve Türker 2021, Şahin 2019, Uğurlugelen 2019, Şengül 2018, Öztürk 2015, Urhan 2013, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil 2010) cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki etmediği görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki etmediği çalışmaların örneğini yurt içinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaların örneklem gruplarıyla çalışmanın örneklem grubu arasında farklılıkların olması sebebiyle yapılan çalışmalarla benzerlik göstermemesi doğal bir sonuç olabilir. Bazı çalışmalarda ise (Uğurlugelen 2019, Ülper ve Bağcı 2012) ölçek içinde yer alan faktörlere göre cinsiyet değişkeninin öz yeterlik algısına etki ettiği tespit edilmiştir. Uğurlugelen'in (2019) çalışmasında erkek katılımcıların "yabancı dil öğretim, yöntem ve ölçme değerlendirmeye yönelik öz yeterlik" alt boyutunda kadın katılımcılardan daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı'nın (2012) çalışmasında ise kadın katılımcıların "özel alan bilgisi" alt boyutunda sahip oldukları öz yeterlik algısı erkek katılımcılara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların ilgili sonuçlarıyla elde edilen bulguların uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürdeki Türkçe öğretmeni öz yeterlik algılarının incelendiği diğer çalışmalarla (Göçmenler ve Türker 2021, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil 2010, Şengül 2018) benzerlik göstermektedir. Ancak yapılan diğer araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlarında olduğu görülmektedir. Uğurlugelen'in (2018) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algısı sırasıyla Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerine göre artış göstermektedir. Öztürk'ün (2015) çalışmasında ise Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının Türkçe ve sınıf öğretmenlerinden



daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mezun olunan bölüme göre farklılık göstermesi bekleniyordu. Ancak Adıgüzel ve Şen'in (2018) Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin göreve dair hazırbulunuşluklarını incelendiği çalışmada öğretmenlerin göreve hazır hissetmemelerindeki en büyük kişisel sebebin Türkçe eğitimi alanında yeterli donanıma sahip olmamaları bulgusu bu düşünceleri destekler niteliktedir. Ayrıca farklı bir bakış açısı olarak yurt dışında verilen Türkçe derslerinde farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin temel düzeyde dil bilgisi yapılarını öğrettikleri ve Türk kültürüne ait temel bilgileri verdikleri için öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini düşünebiliriz.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile eğitim düzeyleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Şengül'ün (2018) çalışmasında da araştırmadan elde edilen bulguları destekleyecek nitelikte veriler elde edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin bir işi yapabilmelerine olan inançları da artmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile görev yapılan ülke arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin görevi tercih etme sebeplerinde (Şen ve Adıgüzel, 2018) yer alan Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmaya misyonlarının ve görev yapılan ülke fark etmeksizin önemli olanın Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretme amacı elde edilen verilerin anlamlı olmasını destekler niteliktedir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile görev yapılan ülkenin dilini bilme seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular alandaki diğer araştırmalarla da (Öztürk 2015, Koçer 2014) benzerlik göstermektedir. Toker Gökçe'nin (2018) yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ele alan çalışmasında dilden kaynaklı iletişim kurma problemleri yaşadıkları belirtilmiştir. Bu problemlerin öğretmenlerin görev yaptıkları ülkeye uyum sağlamasını zorlaştırdığı da tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ülkenin dilini bilme durumları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum dil öğretiminde genellikle araç dil yerine hedef dil kullanımının önemiyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin öğrenciye dili

öğretirken hedef dil kullanmalarından dolayı bu değişkende bir farklılık tespit edilmediği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalarda dil bilmenin veya bilmemenin öğretmenlerin sosyal yaşamlarında problem yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan TTKD öğretmenlerinin çoğunluğu yabancı dil öğretmenliği veya dil ve edebiyat bölümlerinden mezun oldukları için yurt dışında görev yaparken kendilerini daha yüksek öz yeterli gördükleri de söylenebilir. Araştırmada dil bilme ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen Adıgüzel ve Şen'in (2018) çalışmasında tespit edilen önemli bulgulardan birisi yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin gittikleri ülkenin dilini bilmemeleri önemli bir kaygı kaynağıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmada TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 16-20 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları 6-10 yıl olanlarla ve 11-15 yıl tecrübeye sahip olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular ilgili alandaki diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Şahin'in (2019) araştırmasında 11-25 yıl, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil'in (2010) araştırmasında 16-21 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şengül'ün (2018) çalışmasında ise 3-8 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 0-2 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca alanla ilgili bazı araştırmalarda (Göçmenler ve Türker 2021, Uğurlugelen 2018, Öztürk 2015) ise mesleki tecrübe ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinden ikinci veya daha fazla kez göreve gelen öğretmenlerin alanda tecrübe kazanarak göreve hazır olduklarını düşünmeleri (Adıgüzel ve Şen, 2018, 830) ve bu nedenden dolayı öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Son olarak Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin uygulanan ölçekteki maddeleri işaretleme oranlarına bakıldığında bazı maddeler dikkat çekmektedir. "Güncel Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini takip edebilirim" maddesinde 32 öğretmen kendisini kısmen yeterli olarak görmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin

belirli zaman aralıkları içerisinde hizmet içi eğitim programlarına katılımları sağlanarak güncel teknik ve yöntemler ile ilgili eğitimler almaları alan için kıymetli olacaktır. “Öğrencilerin yazdıklarını farklı ortamlarda (dergi, blog vb.) sunmaları için eğitim ortamları hazırlayabilirim.” maddesinde 59 öğretmen kendisini kısmen yeterli olarak görmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin ürettiği yazılı eserleri paylaşabileceği platformları yakından tanıyabilecekleri eğitimlerin verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. “Alanımla ilgili akademik çalışmalar (tez, proje vb.) yapabilirim.” maddesinde ise 80 öğretmen kendisini kısmen yeterli görmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin lisansüstü çalışmalarda veya akademik projelerde yetersiz bilgi ve tecrübeye sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde edindikleri bilgileri ve süreç içerisindeki uygulamaya koydukları teknikleri akademik olarak ölçmelerinin ve bunların geçerliğini kanıtlamalarının önem arz ettiği söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

- Yurt dışındaki TTKD öğretmenleriyle ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda genellikle öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve problemlere çözüm önerileri verildiği görülmektedir. Daha sonraki yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşanan problemlerin karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.
- TTKD öğretmenlerinin kaygı düzeyleri araştırılmalı ve bu kaygı düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmalıdır.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları mezun olunan bölüme göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat yurt dışında TTKD öğretmeni olarak görevlendirilecek olan öğretmenlerin Türkçe öğretmenliği bölümünden farklı bölümlerden görevlendirilmesi yapılmamalıdır. Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin uzmanlık isteyen özel bir alan olduğu bilinmelidir. Farklı yöntem ve teknikler, zengin ve özgün içerikli materyaller ve farklı öğretmen niteliklerinin gerekli olduğu da bilinmelidir. Bu bağlamda yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin de alana özgü niteliklerde yetiştirilmesi gerekmektedir.
- Araştırma sonucunda daha uzun yıl tecrübeye sahip TTKD öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının tecrübesi az olan öğretmenlere göre yüksek düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda göreve yeni başlayan veya görevde olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim kapsamında alanla ilgili dersler verilmelidir. Bu derslerin içerikleri de özellikle iki dillilik, iki dillilere Türkçe öğretimi, ülkelerin sosyokültürel özellikleri, birleştirilmiş sınıflarda Türkçe eğitimi ve Türk kültürüyle ilgili olmalıdır.

- Araştırma kapsamında elde edilen veriler Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de görev yapan TTKD öğretmenlerinden toplanmıştır. Evrenin daha iyi temsil edilebilmesi için daha fazla ülkeden öğretmene ulaşılması faydalı olabilir. Ayrıca farklı branşlar özelinde Türkçe ve Türk kültürü dersini veren öğretmenlerin çeşitli değişkenler ile öz yeterlik algıları incelenmelidir.
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının okuldaki başarılarının incelenip Türkçe ve Türk Kültürü ders öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla karşılaştırılmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.
- Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin tespitinin ardından öğretmenlerin “aşırı öz güven” kavramıyla ilgili çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünölmektedir.
- Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi yüksek lisans programından mezun olmuş kişilere bu alanda daha fazla çalışma ve araştırma imkânı sunulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abandan Unat, Nermin. 2006. **Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Aktaran: Demirbaş, Hatice. 2014. **Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları Sorunlar ve Çözümler**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.)
- Ateşal, Zeynep. 2017. İki Dillilik ve Çift Dil. **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**. c.1 s.7: 1-12.
- Aydemir, Süleyman. 2019. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Profesyonellikleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, Ali. 2014. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma**. 7. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, Albert. 1986. **Social Foundations of Thought and Action**. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall. (Aktaran: Senemoğlu, Nuray. 2020. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 27. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.)
- Bandura, Albert. 1993. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**. c.28 s.2: 117-148.
- Bandura, Albert. 1997. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. W. H. Freeman/Times Books/Henry & Co.
- Berman, Paul, Milbrey Mclaughlin, Gail Bass, Edward Pauly, Gail Zellman. 1977. **Federal Programs Supporting Educational Change: Vol VII: Factors Affecting Implementation and Continuation**. Santa Monica, CA: Rand
- Bican, Gülşat. 2017. Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloomfield, Leonard. 1935. **Language**. London: Allen & Unwin.

- Burgul Adıgüzel, Ferah, Ülker Şen. 2018. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. **Trakya Eğitim Dergisi**. c.8 s.4: 822-839.
- Bümen, Nilay. 2009. İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 1-3 Ekim 2009. İzmir (Aktaran: Kurt, Türker. 2012. Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.10 s.2: 195-227).
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özkan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2020. **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 29. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. 2009. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 10. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, Eyyup, Bayram Özer, Esra Nur Tiryaki. 2010. Türkçe Öğretmeni Adayların Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, s.27: 123-136.
- Cummins, Jim. 1976. The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. **Working Papers on Bilingualism**. n°9: 1-43. (Aktaran: Süverdem, F. B. ve Ertek, B. 2020. İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. **The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences**. c.6 s.2: 183-207)
- Çakır, Mustafa, Cemal Yıldız. 2016. Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. c.4 s.2: 217-257.
- Çakır, Sabri. 2011. Geleneksel Türk Kültüründe Göç ve Toplumsal Değişme. **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.24: 129-142.
- Çelik, Yusuf. 2016. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Türkçe Öğretimi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirbaş, Hatice. 2014. **Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları Sorunları ve Çözümleri**. 1. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demircan, Ömer. 1990. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım. (Oruç, Şerif. 2016. Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik,

Yabancı Dil. **The Journal of Academic Social Science Studies** c.4 s.45: 279-290.)

Dumanlı, Muazzez. 2014. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergüt, Selçuk Emre. 2021. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Alan Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocuklarının Miras Dil Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fackler, Sina, Lars-Erik Malmberg. 2016. "Teachers" Self-Efficacy in 14 OECD Countries: Teacher, Student Group, School and Leadership Effects. **Teaching and Teacher Education**. s.56: 185-195.

Genel, Mehmet. 2014. Almanya'ya Giden İlk İşçi Göçünün Türk Basınındaki İzdüşümü "Sirkeci Garı'ndan München Hauptbahnhof'a". **Selçuk İletişim**. c.8 s.3: 301-338.

George, Darren., Paul Mallery. 2010. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update**. 10a ed. Boston: Pearson.

Goddard, Rogar, Wayne Hoy, Anita Woolfolk Hoy. 2000. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. **American Education Research Journal**. c. 37 s.2: 479-507 (Aktaran: Kurt, Türker. 2012. Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.10 s.2: 195-227).

Goddard, Rogar. 2001. Collective Efficacy: A Neglected Construct in The Study of The Schools and Student Achivement. **Journal of Educational Psychology**. c. 93, s. 3: 467-476 (Aktaran: Kurt, Türker. 2012. Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.10 s.2: 195-227).

Gömlüksiz, Mehmet Nuri, Ahmet Turan Sinan, Fatma Nur Doğan. 2020. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies**. c.15 s.8: 3471-3505.

Günay, Enver, Dilek Atılgan, Emine Serin. 2017. Dünya'da ve Türkiye'de Göç Yönetimi. **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi**. c.7 s.2: 37-60.

Güzel, Abdurrahman. 2014. **İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**. 3. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.

- IOM. 2013. Göç Terimleri Sözlüğü. **Uluslararası Göç Hukuku** ed. Richard. Perruchoud, Jillyane, Redpath Cross, No: 31.
- İçduygu, Ahmet, Sema Erder, Ömer Faruk Gençkaya. 2014. Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023. **MiReKoç Proje Raporları 2014/1**
- Kan, Ahmet, Ahmet Akbaş. 2005. Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1 s.2: 227-237.
- Karadağ, Özay, Bayram Baş. 2019. Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. **Sakarya University Journal of Education**. c. 9 s.3: 434-454.
- Karadağ, Özay, Bayram Baş. 2019. **Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi**. Ankara: Sistem Ofset Bas. Yayınları.
- Karasar, Niyazi. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 25. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ayhan, Ferhat Kentel, 2005. **Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği Arasında Köprü mü, Engel mi?** İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kayır, Gökhan. 2018. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçer, Tuğba. 2014. Türkçe Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, Türker. 2012. Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.10 s.2: 195-227.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. 2020. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2018. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler).



- Oksaar, Els. 1992. **Mehrsprachigkeit**, Sprachreport, IDS Mannheim 2-3. (Aktaran: Ateşal, Zeynep. 2017. İki Dillilik ve Çift Dil. **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**. c.1 s.7: 1-12.)
- Oruç, Şerif. 2016. Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. **The Journal of Academic Social Science Studies** c.4 s.45: 279-290.
- Özdemir, Soner Mehmet. 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.54: 277-306.
- Öztürk, Tuncay. 2015. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı ve Tutumları. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, Mustafa. 1989. Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Etkililiği. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, Seda, Nuri Karasakaloğlu, İlke Evin Gencil. 2010. Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c.9 s.33: 265-283.
- Scherer, Robert., Frank Wiebe., David Luther., Janet Adams. 1988. Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire. **Psychological Reports**, c. 62 s.3: 763-770.
- Senemoğlu, Nuray. 2020. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. 27. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters. (Aktaran: Ergüt, Selçuk Emre. 2021. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Alan Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocuklarının Miras Dil Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. 2020. İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. **The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences**. c.6 s.2: 183-207.
- Şen, Ülker, Ferah Burgul Adıgüzel. 2018. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri. **Aydın Tömer Dil Dergisi**. c.3 s.1:67-90.

- Şen, Ülker. 2016a. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.12 s.3: 1023-1036.
- Şen, Ülker. 2016b. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Üniversitelerdeki Mevcut Durumun Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c.4 s.4: 518-529.
- Şen, Ülker. 2020. Dil Eğitiminin Genel Kavramları. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları** ed. Ülker, Şen. 2 . bs. Ankara: Pegem Akademi: 1-20.
- Şen, Ülker. 2020. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim Programlarının Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 21-23 Ekim 2020 Ankara.
- Şengül, Kübra. 2018. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c.6 s.3: 538-552.
- Tabachnick, Barbara., Linda Fidel. 2014. **Using Multivariate Statistics**. 6th Ed. England/Essex: Pearson Publication.
- Temizyürek, Fahri, Taner Aksoy. 2016. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.38: 103-117.
- Tezcan, Mehmet. 1994. Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.27 s.1: 61-57.
- Toukoma, P. & Skutnabb-Kangas, T. 1977. The Intensive Teaching of The Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School Age and Children In The Lower Level of Comprehensive School. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO (Aktaran: Süverdem, F. B. ve Ertek, B. 2020. İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. **The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences**. c.6 s.2: 183-207)
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, Wayne Hoy. 1988. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research**, c.68 s.2: 202-248.
- Uğurlugelen, Zeynep. 2019. Suriyeli Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten “Öğreticilerin” Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ülper, Hakan, Hasan Bağcı. 2012. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies-International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic**. c.7 s.2: 1115-1131

Vardar, Berke. 2007. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Multilingual.

Weinreich, Uriel. 1979. **Languages in Contact: Finding and Problems**. Berlin: De Gruyter Mouton.

Yalçın, Cemal. 2004. **Göç Sosyolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık. (Aktaran: Genel, Mehmet. 2014. Almanya'ya Giden İlk İşçi Göçünün Türk Basınındaki İzdüşümü "Sirkeci Garı'ndan München Hauptbahnhof'a". **Selçuk İletişim**. c.8 s.3: 301-338.)

Yeşilyurt, Etem. 2013. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c.12 s.45: 88-104.

Yıldız, Cemal. 2012. **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yılmaz, İsa. 2010. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Mehmet Yalçın. 2014. İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. **Electronic Turkish Studies**. c.9 s.3: 1641-1651.

YİH. 2018. **Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler**. Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

YTB. 2011. **Avrupa'da Yaşayan Türkler: Yaz Tatili Döneminde Gelen Türkler Örneği, Saha Araştırması**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 28.07.2021

Toplantı No:2021/05

#### **SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Hasan Mesud Meral'in danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Furkan Sallabaş'ın yapacağı "**Yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi**" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### **Etik Kurul Üyeleri**

Prof. Dr. Murat DONDURAN  
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ  
Üye

Prof. Dr. Gülhâyat GÖLBAŞI ŞİMŞEK  
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN  
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR  
Üye

Doç. Dr. Yaşın ŞEHİTOĞLU  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ  
Üye

## Ek 2. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni 1



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-32168345  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

16.09.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10.08.2021 tarihli ve 2108100144 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisi Furkan SALLABAŞ'ın "Yurt Dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://forms.gle/PmfU1P2quKC7hoM6> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ  
Bakan a.  
Başkan

Ek: Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:  
Paris Eğitim Müşavirliğine  
Brüksel Eğitim Müşavirliğine  
Mainz Eğitim Ateşliğine

Bilgi:  
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne  
Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğüne  
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Atatürk Bulvarı 06648 Kızılay/Ankara

Telefon No : 0 (312) 413 27 55  
E-Posta: [sgb\\_arastirmaizinleri@meb.gov.tr](mailto:sgb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ceyla AYGÜN Koordinatör

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e45-e96f-322a-bc69-5f0c kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 3. Millî Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni 2



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-43354735  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

11.02.2022

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün 14/01/2022 tarihli ve 2201140017 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisi Furkan SALLABAŞ'ın "Yurt Dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://forms.gle/5TmjA26Zy9Xy9G17A> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ  
Bakan a.  
Başkan

Ek:

- 1-Onaylı Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)  
2-Ayşe Başvuru Formu (2 Sayfa)

Dağıttım:

Gereği:  
Bern Eğitim Müşavirliğine  
Berlin, Essen, Frankfurt, Paris,  
Münih, Nürnberg, Stuttgart,  
Liyon ve Strazburg Eğitim Ateşeliklerine

Bilgi:  
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne  
Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğüne  
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Atatürk Bulvarı 06648 Kızılay/Ankara

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 27 55  
E-Posta: [sgb\\_arastirmaizininleri@meb.gov.tr](mailto:sgb_arastirmaizininleri@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bilgi için: Ceyla AYGÜN Koordinatör  
Unvan : Öğretmen  
İnternet Adresi: Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8053-1bbb-3484-855e-f067 kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 4. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği**

Hiç katılmıyorum (1) Katılmıyorum (2) Kararsızım (3) Katılıyorum (4) Tamamen katılıyorum (5)

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Ders sürecinde öğrencilerin Türkçeyi kullanabilecekleri ortamlar hazırlayabilirim.					
2. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin seviyelerini tespit edebilirim.					
3. Öğrencilerin Türkçedeki uygun vurgu ve tonlamayı fark etmeleri sağlayabilirim.					
4. Güncel Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini takip edebilirim.					
5. Türkçe dersi öğretmenleri ile mesleki paylaşımlarda bulunabilirim.					
6. Öğrencilere Türkçe okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebilirim.					
7. Ders sürecindeki etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre hazırlayabilirim.					
8. Derste Türkiye'nin tarihi ve kültürel unsurlarını farklı kültürlerle karşılaştırmalı olarak yansıtabilirim.					
9. Kültürel ve millî değerlerle ilgili olarak öğrencilerde farkındalık oluşturabilirim.					
10. Dersi gündelik hayatla ilişkilendirebilirim.					
11. Dersi öğrenciyi merkeze alarak işleyebilirim.					
12. Öğrencilerin dili kullanırken ikinci dildeki sözcükler yerine bunların Türkçe karşılıklarını kullanmalarını sağlayabilirim.					
13. Öğrenci velilerinde Türkçe dersinin önemi hakkında farkındalık oluşturabilirim.					
14. Türk kültürüne yönelik etkinlikler düzenlemek üzere ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilirim.					
15. Türkçe eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaları takip edebilirim.					
16. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ölçmek için uygun araçlar geliştirebilirim.					
17. Öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmalarında model olabilirim.					
18. Dersi planlanan sürede işleyebilirim.					
19. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.					

20. Velilere öğrencilerin gelişimi hakkında düzenli olarak geri bildirim verebilirim.					
21. Alanımla ilgili akademik çalışmalar (proje, makale, tez vb.) yapabilirim.					
22. Yurt dışı temsilciliklerimizle (Başkonsolosluk-Ataşelik vb.) dersle ilgili ihtiyaçlara yönelik iletişim kurabilirim.					
23. Öğrencilerin Türkçe yazarken yazım ve noktalama kurallarını uygulamalarını sağlayabilirim.					
24. Dersleri veliler ile iş birliği içinde yürütebilirim.					
25. Bulduğum ülkenin eğitim sistemi hakkında bilgi edinebilirim.					
26. Öğrencilerin yazdıklarını farklı ortamlarda (dergi, blog vb.) sunmaları için eğitim ortamları hazırlayabilirim.					
27. Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemine dair farkındalık kazandırabilirim.					
28. Türkçe dersi ile ilgili görev, hak ve sorumluluklarıma dair konuları takip edebilirim.					
29. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilirim.					
30. Okul yönetimiyle derslerin yürütülmesi ile ilgili iletişim kurabilirim.					
31. Yurt dışındaki okullarda Türkçe öğretimi hakkındaki deneyimlerimi meslektaşlarıma aktarabilirim.					
32. Derste sözlü ve yazılı Türk edebiyatına ilişkin eser, yazar ve önemli kahramanlara dair bilgiler verebilirim.					
33. Bulduğum ülkedeki sivil toplum kuruluşlarıyla derslerle ilgili iletişim kurabilirim.					
34. Öğrencilerin dersi olumsuz yönde etkileyen davranışlarını kontrol altına alabilirim.					

## Ek 5. Demografik Bilgi Formu



**1. Cinsiyet**

Kadın ( ) Erkek ( )

**2. Mezun Olduğunuz Bölüm**

.....

**3. Eğitim Durumunuz**

Lisans Mezunu Değil ( )

Lisans ( )

Yüksek Lisans ( )

Doktora ( )

**4. Görev Yaptığınız Ülke**

.....

**5. Görev Yaptığınız Ülkenin Resmî Dilini Bilme Seviyeniz**

A1-A2 (Temel Seviye) ( )

B1-B2 (Orta Seviye) ( )

C1-C2 (İleri Seviye) ( )

**6. Mesleki Tecrübeniz**

1-5 yıl ( )

6-10 yıl ( )

11-15 yıl ( )

16-20 yıl ( )

21 ve üzeri ( )