

**EVALUATION OF TURKISH TEACHER  
CANDIDATES' SELF EFFICACY BELIEFS OF  
WRITTEN EXPRESSION**

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik  
İnançlarının Değerlendirilmesi<sup>1</sup>**

**Muazzez BATAR<sup>2</sup> & İ.Seçkin AYDIN<sup>3</sup>**

**Abstract**

This study aims to determine Turkish teachers' self-efficacy beliefs towards written expression skills and aims to analyse the obtained results based on several variables. Research is a descriptive study in "Relational Screening Model". Participants of the research are Turkish teacher candidates that are studying at Turkish education departments of various universities which are in connection with The Council of Higher Education in Turkey. Samples of the research are 1056 teacher candidates that were selected by "stratified sampling" method from Dokuz Eylül, Mehmet Akif Ersoy, Sakarya and Kutahya Universities. 661 (%57.8) female and 445 (% 42.1) male teacher candidates have participated in the research. "Written Expression Self-Efficacy Scale" (Aydın et al., 2013) which has beforehand proven validity and reliability was used in the study. At the end of the research, it has been determined that Turkish teacher candidates participated in this study, consider themselves good ( $\bar{X}=3.67$ ) in terms of written expression self-efficacy. Comparison of the results among different universities shows that written expression self-efficacy of Turkish teacher candidates from Sakarya University is highest ( $\bar{X} = 3.72$ ) while written expression self-efficacy of Turkish teacher candidates is lowest ( $\bar{X} = 3.59$ ); once results are compared by classes of the candidates, it has been observed that written expression self-efficacy of 2nd year university Turkish teacher candidates is highest ( $\bar{X}=3.75$ ) while first year Turkish teacher candidates is lowest ( $\bar{X}=3.55$ ); according to gender comparison, it has been observed that written expression of female teacher candidates is higher than male teacher candidates.

**Keywords:** Writing, written expression, self-efficacy, self-efficacy of written expression.

**Özet**

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamayı ve elde edilen sonuçları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, "İlişkisel Tarama Modeli"nde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de YÖK'e bağlı üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise; Dokuz Eylül, Mehmet Akif Ersoy, Sakarya ve Kutahya Dumlupınar Üniversitelerinden "tabakalı örnekleme" yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 1056 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 661 (% 57.8) kız, 445 (%42.1) erkek öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada, geçerliği ve güvenilirliği saptanmış "Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örnekleme yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliğinin iyi ( $\bar{X}=3.67$ ) düzeyde olduğu saptanmıştır. Üniversitelere göre yapılan analiz sonucunda Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3.72$ ) en yüksek düzeyde çıkarken, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.59$ ) en düşük düzeyde olduğu; sınıf düzeylerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında üniversitelerin 2. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3.75$ ) en yüksek düzeyde bulunurken, 1. sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.55$ ) en düşük düzeyde olduğu; cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi yönünden erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, yazılı anlatım, öz yeterlik, yazılı anlatım öz yeterliği.

<sup>1</sup> Bu çalışma Muazzez Batar'ın yüksek lisans tezinden alınmıştır.

<sup>2</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi

<sup>3</sup> Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, e-posta: [seckin.aydin@deu.edu.tr](mailto:seckin.aydin@deu.edu.tr)

## Giriş

Medeniyetin, kültür ve bilgi alışverişinin sağlam temellerle ilerlemesine yazı olanak tanımıştır. Bu yolda biriken ortak kültürü aktarma ihtiyacı, iletişimi doğurmuştur. İletişim kavramı, yazıdan önce ve yazıdan sonra farklı boyutlarla insanlığın karşısına çıkmıştır. Yazının icadından önce insanlar çeşitli seslerle ve kullandıkları eşyalarla iletişim kurmaya çalışmışlardır.

Toplumsal bir varlık olan insan, yüzyıllar boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olmuştur. Duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını aktarma gereksinimini konuşarak ve yazarak gidermeye çalışmış, bunların da dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını istemiştir. Bu ortak paylaşım gereksinimine bağlı olarak da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2011: 568).

Hayatımızın gündelik akışı içinde diğer insanlarla kurduğumuz bağlantılarda iletişim amacıyla en çok dili kullanmaktayız. Dil, diğer iletişim kanalları içinde kendimizi ifade etmek için en sık başvurduğumuz araçların başında gelmektedir. Bunda, insanlığın geçmişten getirdiği birtakım genetik birikimlerin yanında, dilin iletişim gücünün de katkısı yadsınmaz bir etkidir (Beyreli vd., 2011).

İnsanın yeryüzünde kalıcılığını sağlayan yazı, başlangıçta sözü göstermek amacıyla ortaya çıksa da zamanla onun önüne geçmiştir. İnsan yazı ile açık, geniş, derin ve sağlam bir ifade ortamı bulmuş ve ortaya çıkardığı ürünleri gelecek kuşaklara aktarabileceği, ebedileşeceği bir ifade ortamı bulmuştur (Özdemir, 2008b: 27).

İnsanı yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran en önemli özellik insanın sahip olduğu dil becerileridir. Dil becerileri insanlığın ortak genidir. Dil becerileri, insanı farklı kılan, insanı iletişime, kültüre, medeniyete ulaştıran ve bu yönüyle de insanı yeryüzündeki diğer tüm canlılardan üstün kılan becerilerdir (Karabuğa, 2011: 17).

Dil becerilerinden biri olan yazma, bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır (Tiryaki, 2012: 14). Yazının kalıcı ve aktarıcı oluşu, toplumsal değişim açısından yazıya çok önemli üstünlükler sağlamaktadır. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal tüm varlığını taşıyan dili, sözü kalıcı kılan yazıdır (Temizkan, 2011: 15).

## Yazma ve Yazma Süreci

Tarihî süreç içerisinde insanlığın hayatında büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi yazının icadı olmuştur. Yazı sayesinde binlerce yıldan beri iletişim kurulmuş, kültürel birikimler kayıt altına alınmış ve bu birikimler sonraki kuşaklara aktararak toplumların devamlılığı sağlanmıştır (Temizkan, 2008: 49).

Yazının icadı insanlık tarihinde âdeta bir dönüm noktasıdır; insanlığı oluşturduğu kültürü, medeniyeti, sanat ve bilim ürünlerini saklama imkânına kavuşmuş ve bu, insanlık için bir devrim olmuştur. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012: 46).

Kültürün en temel öğelerinden biri olan dilin kendine ifade vasıtası olarak seçtiği iki yoldan biri söz yani konuşma, diğeri yazıdır. Geçmişin bütün birikimi günümüze bu iki vasıtayla gelir (Arıcı, 2008b: 210).

Binlerce yıldır insan düşüncesini somut biçimlere çevirerek yaygınlaşmasını sağlayan, insanoğlunun eylemlerini, deneyimlerini belgelere dönüştüren yazı, zamanla uygarlığın en etkin iletişim araçlarından biri olmuştur (Saygı, 2000: 1). İnsanoğlu ilk çağlarda sözlü gelenek çerçevesinde iletişim kurarken, yazının icadıyla birlikte bu durum çeşitlenmiş, zaman içinde de yazının lehine dönmeye başlamıştır (Arıcı ve Ungan, 2008a: 317).

Kendini ifade ederek kalıcılığa doğru yol almaya çalışan birey, günlük yaşamında bireylerarası iletişimin bir ihtiyaç olduğu kanısına varmıştır. Aktan'a (2013: 705) göre birey yaşantısının doğal bir getirisi olarak kendini ifade etme ihtiyacı duymaktadır.

Yazma süreci, kısa sürede kazanılması mümkün olmayan zahmetli bir süreçtir. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi temel becerilerin gelişmesini sağlamak, bu kapsamda bireylerin kendilerini amacına uygun olarak etkili ve doğru bir biçimde ifade etmesine yardımcı olmak bu sürecin temel amaçlarıdır (Yılmaz, 2009: 11). Bu beceriye sahip olan öğrenciler gözlemleyerek, geçmiş bilgileri ile bağ kurarak, eleştirel ve yaratıcı düşünerek aktarmak istediklerini amacına uygun şekilde ifade edebilirler (Erdoğan, 2012: 7).

Birey diline ait özellikleri, incelikleri, zenginlikleri gerçek anlamda sistemli, düzenli ve programlı bir şekilde ilköğretim düzeyinde öğrenmeye başlamakta ve yükseköğretimin sonuna kadar da bu süreç devam etmektedir. Okullarda bu nedenle ana dil öğretimine öncelik verilmektedir (Eyüp ve Yurt, 2007: 52).

Okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmenin önemini daha da artırmıştır. (Cavkaytar, 2010: 134). Okuma ve dinleme öğrenme alanları anlama becerileri, konuşma ve yazma alanları ise anlatma becerileri içinde değerlendirilmektedir.

Bahar (2006: 51) ve Kardeş'in (2007: 26) tanımlarından derlenene göre yazılı anlatım; bir kişinin, duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, planlarını ve tasarılarını belirli bir plan dâhilinde, dil kurallarına uygun olarak doğru, açık ve anlaşılır bir anlatımla kâğıda aktarması, yazmasıdır. Bu süreçte, yazılı anlatımın kurallarına uygun ürünlerin ortaya konması da ancak eğitimle sağlanabilir (Sallabaş, 2007: 13).

Anadili öğretiminde temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir (Özgülen, 2009: 2). Anadili eğitimi verilirken izlenen yanlış metotlar, öğretmen yetersizlikleri, araç-gereç eksikliği ve daha pek çok etken, öğrencilerin yazma becerisi kazanamamalarına neden olmaktadır (Koçak, 2005: 4).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarının amaçlandığı belirtilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın yazma becerisiyle ilgili amaçlarından yola çıkarak yazmanın tek yönlü bir eylem olmadığını söylemek mümkündür. Öyle ki, programla ilintili olarak yazmanın zorluğu bu eylemin beceri haline gelip alışkanlık olarak yerleşmesi gerektiğinden anlaşılabilir.

Yazılı anlatıma yönelik elde edilen bilgilere göre yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceri boyutları vardır. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi öğrenirler. Yazılı anlatım rastgele yapılamaz. Yazma işleminin düşünülerek, önceden tasarlanarak; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıyla gerçekleştirilmesi onun bilişsel bir süreç ürünü olduğunu gösterir. Bu açıdan yazma becerisinin kazanıldığı süreçte bilişsel becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü yazılacak metin kâğıttan önce zihinde yapılandırıldığından bireyin yazma becerisi ile bilişsel becerileri arasında döngüsel bir yapı vardır. Yazılı anlatım ekleme, silme, birleştirme, yeniden düzenleme gibi çok boyutlu bilişsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesini gerektirir. Yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; düşünce, istek ve hayallerin yazılmasıyla birlikte yazılı anlatımın yalnlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kâğıt, kalem kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümü ise yazma becerisinin psiko-motor bir süreç olduğunu gösterir ve devinişsel boyutunu oluşturur (Anılan ve diğ., 2010: 105; Girmen, 2007: 36; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 148; Köksal, 2011: 7; Pekaz, 2007: 43).

Yazma kendi içinde oldukça karmaşık bir eylemdir (Çakır, 2003: 32). Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri haline getirmesini zorlaştırmaktadır (Bağcı, 2012: 909). Yazma, bir bakıma bireyin ana dilindeki yetkinliğini ortaya koyduğu bir alandır. Dil eğitiminde önemli bir yere sahip olmasına rağmen beceri alanları içerisinde öğrencilerin en başarısız oldukları beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Tağa, 2013: 13).

Özbay ve Zorbaz'a (2012: 50) göre bir işte başarılı olamadığı, o işi beceremediği ön kabulü ile işe başlama başarıyı nasıl olumsuz etkilerse yazmaya başlamadan önce yazmada başarılı olamayacağını düşünmek ya da başarısız olmaktan korkmak da tutukluğa sebep olmaktadır. Başarısızlık korkusu yanında eğer bireyin yazdıklarının değerlendirilmesiyle ilgili kötü anıları varsa, bu durum bireyi hata yapmaktan korkar hale getirecek ve birey yanlış yaparak yazmaktansa yazmamayı tercih edecektir.

Öğrencilerde görülen yazılı anlatım yetersizlikleri; plansızlıktan, düşünceleri sıralayamamaktan, paragraf oluşturamamaktan, paragraflar arası ilişkilerin oluşturulamamasından, kelime hazinesinin istenen oranda kullanılamamasından, tekrar sıklığından, kendine güven eksikliğinden, iyi zamanlamanın yapılamamasından, örnek kullanımlarının eksikliklerinden ve yazım, noktalama yanlışlarından kaynaklanmaktadır (Şamlıoğlu, 2011: 17).

### **Öz Yeterlik ve Yazma Öz Yeterliği**

Öz yeterlilik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır (Akar, 2008: 185). Yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir (Tuzcu, 2010: 38).

Sosyal öğrenme teorisinde, öz yeterlik, doğrudan ve dolaylı yaşantılar tarafından ifade edilmiş bilginin birçok kaynağından ileri gelerek kavramsallaştırılmıştır (Bandura, 1977: 203). Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 186).

Öz yeterlik, bireyin kendisiyle-özüyle ilgili bir kavramdır. Bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl hissettiğiyle ilgili olup yapabileceklerinin farkında olması ve yapamayacakları

karşısında da mücadele etme gücünü kendinde bulabilme yeteneğidir. Söz konusu yeteneği tam anlamıyla bireyin özünden başkası bilemez, fark edemez. Bireyin motivasyonel süreçle birlikte gelişen öz yeterliğini anlama ve anlamlandırabilme kanısı ancak bireye ait ve bireyin keşfedebileceği bir yetenek, bir süreçtir.

Bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesine ihtiyacı vardır. Bandura (1986), Sosyal Bilişsel Teori üzerinden, öz yeterlik ve öz farkındalığın önemini açıklarken, bilişötesinin sekiz boyutunu öz yeterlik, öz farkındalık, kaynaklık, kendini izleme, hedef belirleme, seçme, öz motivasyon ve yükleme olarak tanımlamışlardır (Baykara, 2011: 80). Tanımlamalardan, öz-yeterlik kavramının açıklanırken öz-farkındalıkla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bireyin öz- yeterliğinin bilinmesi öz-farkındalığın gelişmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Öz farkındalığı sonucu öz-yeterliğinin bilincine ulaşan kişi öz motivasyonunu had safhalarda yaşama gücünü kendinde bulma yolunda ilerleyerek dilediği hedeflere ulaşmada güçlük çekmeyecektir. Görüldüğü üzere, Bandura'nın ortaya attığı boyutlar belirli bir bütünün parçaları gibi birbirini etkileyen, birbirini destekleyen örgütsel bir yapıya sahiptir.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında önemli bir kavram olarak ortaya çıkan öz yeterlik (self-efficacy), kişinin öğrenme ya da bir beceri sergileme yeterliliğine ilişkin inancıdır ve bu kurama göre, bireyin bir işi başarısında kendisine olan inancı çok önemlidir (Piji Küçük, 2011: 11; Ekici vd., 2012: 54). Kendine inancı tam ya da tama yakın olan bireyin bir işe başlamada ve onu sonlandırmada başarı çizgisi yüksek seviyelerde olacaktır. Bu başarının kilit noktası bireyin kendine olan inancı, yapabileceklerinin farkında olması, yapamayacaklarıyla mücadele etme gücünü kendinde bulması, öz bir deyişle bireyin öz yeterlik inancının farkında olmasıdır.

Eccles ve Wigfield'e göre öz yeterlik, bireyin bir problemi çözebilmek veya bir görevi başarıyla tamamlamak için bilgi ve becerilerini organize etme ve uygulamaya dökme kabiliyetine olan güvenidir (Durdukoca, 2010: 70).

Türkiye'de Bandura'nın "self-efficacy" kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından öz yeterlik inancı, yetkinlik beklentisi, öz yetkinlik ve öz yeterlik algısı gibi farklı kavramsallaştırmalarla kullanıldığı görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura'nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadırlar (Aksoy ve Diken, 2009).

Öz yeterliliğe teknik olarak "*algılanan öz yeterlilik*" denilmektedir. Öz yeterlilik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 1997; Akt. Akar, 2008: 186). Temelde, davranışsal seçimleri algılanan öz yeterlik belirler (Bandura, 1977: 193-194). Bireyin seçimlerini hangi yönde ve nasıl yapacağı kendi yeterliğini algılama düzeyine bağlıdır.

Ülper vd. (2013) algılanan öz yeterliği, öğrencinin öğrenme sürecinde sosyal ortamdan etkilenmesiyle düşünce ve davranışlarında duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirici bir etki oluşması sonucu, kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark etmeye ve anlamaya çalışmasıyla oluşan algılama sürecinde özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirmesi olarak tanımlamışlardır.

Toplumların yaşama, gelişme ve yükselmesi toplumu oluşturan bireylerin bilgili, becerili, yetenekli, iyi ahlaklı ve çalışkan olmalarına bağlıdır. İnsan unsuru gerektiği ölçüde ele alınıp yetiştirilmezse milletlerin varlıklarını devam ettirmeleri mümkün değildir. İnsanı

bilimsel olarak ele alıp işleyen, onları yetiştirip kişilik ve meslek sahibi yapan mekanizma eğitim sistemidir. Öğretmenler de eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bir ülkede eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin başarısından ayrı düşünülmez. Çünkü eğitim sisteminin iyi işlemesi, uygun nitelik ve nicelikteki öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Özdemir, 2010: 130).

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz yeterlik inancı ya da öz yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008a: 278).

Güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler, yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları problem durumu olduğunda kaçmazlar ve sorunu başarılı bir şekilde çözmek için son derece kararlı oldukları görülmektedir. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenler de, belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlere nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkmaktadır. Buna göre bireyin akademik ve kişisel gelişimini sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, öncelikle kendisinin öz yeterliğe sahip olması önemlidir (Ekinci, 2013: 191; Kılıçoğlu vd. 2011: 1223).

Türkçe öğretmeni olmak amacıyla dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmen adayları, bu eğitimlerini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek bir donanıma ulaşmış olmalıdır. Genel bir bakış açısıyla bakıldığı zaman lisans diploması bu adayların yeterli olduğuna işaret eder. Diğer bir deyişle dört yıllık lisans programı sürecinde gerekli olan bütün sınavları başarıyla vermiş olan öğrenciler mezun olur ve mezun olan bu öğretmen adayları artık öğretmenlik yapabilecek yeterlikte görülür (Ülper ve Bağcı, 2012: 1116).

Türkiye’de öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları konusunda son yıllarda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, yapılan bu çalışmaların çoğunun fen bilgisi ve bilgisayar öğretmen adaylarını konu aldığı görülmektedir (Özdemir, 2008a: 281). Özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımları konusundaki öz yeterlikleri, yetiştirilecek öğrenci potansiyeli açısından oldukça önemlidir.

Yazmanın hem bilişsel hem de duyuşsal boyutunun değerlendirilmesi yönündeki araştırmalar gerçekleştirildikçe elde edilen bilgiler biliş ve yazma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak karmaşanın daha da artmasına neden olmuştur. Bazı araştırmacılar bu karmaşayı çözmek üzere yazmayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda araştırmacılar, yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan “öz yeterlik” kavramını ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi yazma yetenekleri hakkındaki inançlarını ortaya koymaları için yol gösterici olmuştur. Sonuç olarak araştırmacıların bir kısmı öğrencilerin yazma hakkındaki öz yeterlik inançları ve yazmayla ilişkili diğer motivasyon değişkenleri ile çeşitli yazma sonuçları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir (Pajares, 2007; Akt. Demir, 2013: 91).

Eğitimin yükselmesiyle algılanan yazma yeterliği de gelişir. Yazma kalitesi için akademik amaç ve başarı temel standart olarak görülmüştür. Sözel yatkınlığın akademik başarıyı artırmasının dolaylı bir etki olduğu savunuldu. Akademik başarıyı artırmanın doğrudan

yolu akademik yeterlik duygusunun yükselmesine bağlıdır (Bandura, 1993). Algılanan akademik öz yeterlik, yazma başarısını doğrudan ve bireysel amaçların şekillenmesi yoluyla etkiler (Zimmerman & Bandura, 1994).

Öz yeterlik inancı öğrencilerin yazılı anlatıma karşı düşünce ve davranışlarını da etkilemektedir. Örneğin, öğrencilerin yetenekli yazarlar olduklarına inancı, bir yazı yazmaya başladıkları zaman iyi performans göstermelerine yardım eder. İnançları yazma yeteneklerinin artmasını sağlamaz; ancak öğrencilerin yazmaya karşı daha çok ilgi duymasına, daha sürekli çaba göstermesine ve görev esnasında bir engelle karşılaştığında daha azimli ve dirençli olmasına yardımcı olur (Pajares ve Valiante, 1996; Akt. Demir, 2013: 90).

Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur (Demir, 2013: 92).

Dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar (Mills vd. 2006; Woodrow, 2011), dili öğrenme sürecinde, öz yeterlik ile dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Martinez ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmaya göre yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algularından daha yüksektir. Yine Jones'un (2008) yaptığı bir araştırmaya göre öz yeterlik inanışları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Graham ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada, yazma becerilerinin öz değerlendirmeye ve öz düzenlemeye bağlı olarak geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Garcia ve Caso'nun (2005) yaptığı deneysel çalışmada ise yazma becerileri üzerinde hem süreci oluşturan öz yeterlik, tutum ve motivasyon gibi bileşenlerin göz önünde bulundurulmasının hem de sınıf içi uygulamaların etkisi olduğu saptanmıştır. Yine Chan ve Lam (2008), sosyal öğrenme modeline göre hazırladıkları programın yazma öz yeterlikleri üzerindeki olumlu etkisini saptamıştır (Aydın vd. 2013: 144).

Sonuç olarak yazma becerisinin sürekli yazmayla gelişen bir beceri olması ve tekrarın da öğrencide o beceri alanına yönelik yeterli olduğu hissi oluşturması yazma becerisinin yazma öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olacağı fikrini ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013: 92).

### **Problem Durumu**

Alan yazında öğrencilerin etkili yazarlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf öğretmenin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Cavkaytar ve Yaşar, 2010: 35).

Durukan ve Maden'e (2010: 62) göre Türkçe öğretmeni yetiştirirken etkili iletişim becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeye ve lisans döneminde öğretmen adaylarının doğru ve etkili iletişim kurması için gerekli örnek uygulamaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ana dili öğretimini yürütecek olan Türkçe öğretmenlerinden, ana dilini etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programlarında hedeflenen ana dili becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere en üst

düzeyde sahip olmaları ve yeterli alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Karabuğa, 2011: 8).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen çağdaş öğretim programları öğretmeni bir model olarak nitelendirdiğinden yazma eğitimini verecek ve yazma sürecini değerlendirecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu konuda iyi yetişmiş, kendilerini iyi yetiştirmiş olması gerekmekte ve buna bağlı olarak kendisiyle paralel öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu noktada kişinin yetişmesine, kendini yetiştirmesine ve yapabileceklerine yönelik algılarına bağlı olarak ortaya çıkan “öz yeterlik” kavramı önem arz etmektedir.

Bu çalışma, yazma becerisini Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini algılayış durumları çerçevesinde ele almayı hedeflemiştir. Bu noktada Türkçe öğretmen adaylarının geleceğin nitelikli öğretmenleri olarak öz yeterlik inanışları, yani “yazılı anlatım öz yeterlik inanışları” çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu özellikleri ile çalışma, alanda yapılan çalışmalar arasında özgünlük taşımaktadır. Bunun yanı sıra “Yazılı Anlatım Öz Yeterliği” konusu, diğer dil becerilerinin öz yeterlik bağlamında yeniden değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını saptamaktır.

Yılmaz'a (2009) göre dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinin iletişim sürecindeki gelişmeler neticesinde önemi bir kat daha artmıştır. Bu çalışmada günden güne önemi artan bu beceri üzerinde durulmuştur.

Alan yazın tarandığında, öz yeterlikle ilgili birçok araştırma bulunmasına karşın, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma, ilk olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan katkı sağlayacak niteliktedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesini “Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **Alt Problemler**

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?



### Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verilen anketleri doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.
3. Araştırmada ulaşılan sonuçların Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarını yordayacağı varsayılmaktadır.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma, “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd. 2014). Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de YÖK’e bağlı üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Dokuz Eylül, Mehmet Âkif Ersoy, Sakarya ve Kütahya Dumlupınar Üniversitelerinden “kolay ulaşılabilir örnekleme” yöntemine göre belirlenmiş 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 1056 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya 661 (% 57.8) kız, 445 (%42.1) erkek öğretmen adayı katılmıştır.

Tablo 1’de örnekleme dâhil olan öğretmen adaylarının cinsiyet, okul, sınıf ve toplam katılımcı sayısına bağlı yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur:

**Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu**

Cinsiyet	F	%
Kız	611	57,85
Erkek	445	42,14
Okul		
DEÜ	227	21,49
SÜ	295	27,93
KDÜ	309	29,26
MAKÜ	225	21,30
Sınıf		
1. Sınıf	276	26,13
2. Sınıf	150	14,20
3. Sınıf	250	23,67
4. Sınıf	380	35,98
Toplam	<b>1056</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme %57.8’i ( $f=611$ ) kız; %42.1 ( $f=445$ ) erkek olmak üzere toplam 1056 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %21.4’ü ( $f=227$ ) Dokuz Eylül Üniversitesi’nden, % 27.9’u ( $f=295$ ) Sakarya Üniversitesi’nden, %29.2’si ( $f=309$ ) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi’nden ve %21.3’ü ( $f=225$ ) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nden çalışmaya katılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %26.1’i ( $f=276$ ) 1. sınıf düzeyinde, %14.2’si ( $f=150$ ) 2. sınıf düzeyinde, %23.6’sı ( $f=250$ ) 3. sınıf düzeyinde ve %35.9’u ( $f=380$ ) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada, geçerliği ve güvenilirliği saptanmış “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd., 2013)” kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin araştırma evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretmen adayları, örneklemini ise aynı fakülteadaki birinci ve sonuncu sınıfta öğrenim gören adaylar oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak adaylara ulaşılmıştır. 67 maddeden oluşan ölçek; 418 kadın, 113 erkek toplam 601 birinci ve son sınıf düzeyindeki öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde faktör analizi tekniklerinden temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 54 maddeden oluşan ve toplam değişkenliğin %44.7’sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerde ve toplam puanda iç tutarlılığa sahip olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizi; madde-toplam korelasyonu, alt ve üst %27’lik grupların farklarının ilişkisiz t-testi kullanılarak denenmesi, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanması ile yapılmıştır. Ölçeğin geneli için alfa ( $\alpha$ ) .96 bulunmuştur.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (YAÖYÖ) olarak geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Ölçek, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin her bir öğrenci tarafından doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmektedir.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Verilerin analizinde tek değişkenli istatistiklerde kullanılan ANOVA Tukey testi, bağımsız t-testleri kullanılmıştır. Kullanılan testler ilgili bulgulara sunulmuştur.

### **Bulgular**

Aşağıda alt problemlere göre gerçekleştirilen analizler tablolarıyla birlikte sunulmuştur.

#### **Problem Cümlesine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın “Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?” problem cümlesine yönelik analiz sonuçları Tablo 2a ve 2b’de sunulmuştur:

**Tablo 2a. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Düzey Tablosu**

Toplam N	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Minimum Maksimum Aralık	SS
1056	3.67	2 - 4.98	0.45

**Tablo 2b. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanışları Faktörler Arası Düzey Tablosu**

	N	$\bar{X}$	SS
1. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,65	0,49
2. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,54	0,55
3. Faktör Puan Ortalaması	1056	3,93	0,64
<b>Toplam Puan Ortalaması</b>	<b>1056</b>	<b>3,67</b>	<b>0,45</b>

Gerçekleştirilen tek örneklemlili t-testi sonucuna göre örnekleimde yer alan öğrencilerin kendilerini iyi ( $\bar{X}=3,6$ ) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların minimum-maksimum aralığı ise 2-4,98'dir. Bu düzeyle bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

#### Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

"Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 3. Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanış Düzeyi ANOVA Tablosu**

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	276	3,55	0,41
2	150	3,75	0,36
3	250	3,69	0,49
4	380	3,71	0,47
<b>Toplam</b>	<b>1056</b>	<b>3,67</b>	<b>0,45</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi Tukey testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan üniversitelerdeki 1. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=276) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3,55$ ) oranında; 2. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=150) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3,75$ ) oranında; 3. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=250) yazılı anlatım öz yeterlik

inançları ( $\bar{X}=3.69$ ) oranında ve 4. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının (N=380) yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3.71$ ) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre, üniversitelerin 2. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3.75$ ) en yüksek düzeyde çıkarken, 1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.55$ ) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 4. Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik İnanışları Arasındaki İlişki Tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,845	3	1,948	9,485	,000	1-2, 1-3, 1-4
Gruplarıçi	216,10	1052	,205			
<b>Toplam</b>	<b>221,94</b>	<b>1055</b>				

Tablo 4'de gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre, yazılı anlatım öz yeterlik inançları noktasında 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3.55$ ) ile 2. sınıf öğrenciler ( $\bar{X}=3.75$ ); 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3.55$ ) ile 3. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3.69$ ); 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3.55$ ) ile 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3.71$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

#### İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik analiz bulguları Tablo 5’de sunulmuştur:

**Tablo 5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnanış Düzeyi İki Değişkenli Bağımsız T-Testi Tablosu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS
<b>Kız</b>	611	3,72	0,46
<b>Erkek</b>	445	3,59	0,44
<b>Total</b>	<b>1056</b>	<b>3,67</b>	<b>0,45</b>

Tablo 5’e göre çalışmaya katılan kız öğrencilerin (N=611) yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3.72$ ) erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ( $\bar{X}=3.59$ ) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin yazılı anlatım yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

#### Sonuç ve Tartışma

Toplumların yaşama, gelişme ve yükselmesi toplumu oluşturan bireylerin bilgili, becerili, yetenekli, iyi ahlaklı ve çalışkan olmalarına bağlıdır. İnsanı bilimsel olarak ele alıp işleyen, onları yetiştirip kişilik ve meslek sahibi yapan mekanizma eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin iyi işlemesi, bu sistemin vazgeçilmez unsurlarından olan uygun nitelik ve nicelikteki öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Özdemir, 2010).

Alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları bir ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008: 99).

Yapılan işin niteliğini etkileyen öz yeterlik inancı, günümüzde bir rehber görevi üstlenen öğretmenler tarafından üzerinde durulması gereken en önemli kavramlardan biri konumundadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin aynı nitelikte öğrenciler yetiştirmesi doğrudan bir sonuç olacaktır.

Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının öz düzenleme ve değerlendirme yapabilmelerini; iletişimin yazılı boyutunda ortaya çıkabilecek sorunları görebilmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın öğretmen yetiştirme politikalarına yeni bakış bir açısı sunması beklenmektedir. Çalışma sonucunda problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan analiz sonuçlarına göre örnekleme yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliği konusunda iyi ( $\bar{X}=3.67$ ) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonucun, alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Piji Küçük, 2011; Seçkin ve Başbay, 2013; Ekinci, 2013; Bağcı, 2007; Temizkan, 2003). Ülper ve Bağcı'nın (2012) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir'in (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İşeri ve Ünal'ın (2012) Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin sınıf düzeylerine yönelik bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversitelerdeki 1. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.55$ ) oranında; 2. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.75$ ) oranında; 3. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.69$ ) oranında ve 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.71$ ) olduğu saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, üniversitelerin 2. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları ( $\bar{X}=3.75$ ) en yüksek düzeyde çıkarken, 1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X}=3.55$ ) en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. 2. sınıf düzeyinde yüksek çıkması, önceki yılda Yazılı Anlatım dersinin alınmasına dayandırılabilir. Diğer yandan 4. sınıfa ait düzeylerin yüksekliği ise adayların mezun olma sürecinde kendi yeterliklerinden emin olmalarıyla açıklanabilir.

Aşkar ve Umay'ın (2001) Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algıları incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarının sonuçları, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayara karşı öz

yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermiştir. Araştırmadaki 1. ve 2. sınıf öğrencileri henüz bilgisayarla doğrudan ilgili ders almamış, 3. Sınıftaki öğrenciler ise bir dönemlik "Bilgisayar" dersini tamamlamışlardır. Öğrencilerin bilgisayara karşı öz yeterlik algılarının, onların bilgisayar deneyimleri ve kullanma sıklıkları ile yüksek ilişki verdiğini göstermiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine yönelik yapılan çalışmaların bazılarında da anlamlı fark görülmediği tespit edilmiştir. Seçkin ve Başbay'ın (2013) gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) yabancı dil öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İşeri ve Ünal'ın (2012) öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Baş ve Şahin'in (2012) ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3.72$ ), erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ( $\bar{X}=3.59$ ) daha üst düzeydedir. Türkiye'de alan yazına bakıldığında, Özdemir'in (2008a) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasının sonuçları öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kız öğrencilerin öz yeterlik inançları, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Yılmaz vd.'nin (2012) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarının sonucunda kız öğrencilerin öz yeterlik puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesiyle ilgili çalışmasının sonucunda kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Baş ve Şahin'in (2012) ilköğretim okulu öğrencilerinin yazma eğilimi algılarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni birçok çalışmada ele alınmış ve kimilerinde bu çalışmanın bulgularının aksine erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilirken (Korkut ve Akkoyunlu, 2008; Demirtaş vd. 2011) kimilerinde ise cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Seçkin ve Başbay, 2013; Doğan vd. 2012).

Ekici'nin (2008) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini incelediği çalışmasının sonucunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ülper ve Bağcı'nın (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmanın sonuçlarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tiryaki'nin (2012) üniversite öğrencilerinin yazma kaygısı üzerine yaptıkları çalışmasında öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşeri ve Ünal'ın (2012) öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe Eğitimiyle Türkçe öğretmeni yetiştiren üniversitelerde yazılı anlatım derslerine daha özenli yaklaşılmalı, öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliğine ilişkin çalışmalar yaptırmaya özen gösterilmelidir.
2. Yazılı anlatım öz yeterliğiyle ilgili diğer branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarıyla da araştırma yapılmalıdır.
3. Yazılı anlatımın “yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazmayı değerlendirme” olmak üzere bilinen üç önemli boyutuyla ilgili çalışmalar yapılmalı, bu değişkenler arasında öz yeterlikle bağlantılı araştırmalara literatürde yer verilmelidir.
4. “Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği (Aydın vd. 2013)” Türkçe öğretmen adayları üzerinde aynı öğrenciye üniversiteye girişte ve çıkışta olmak üzere iki kez uygulanmalı, çalışmanın sonuçları erişim temelinde öz yeterlikle bağlantılı olarak yorumlanmalıdır.
5. Üniversitelerde “yazılı anlatım” ın yalnızca bir ders olarak değil, özellikle bir beceri alanı ve bir iletişim aracı olarak görülmesine özen gösterilmelidir.
6. Temel dil becerilerinden her birinin öz yeterlikle bağlantısı kurularak çeşitli örneklem seçimleriyle farklı çalışmalar yapılmalıdır.
7. Gelişen teknolojiyle birlikte etkisini günden güne yitiren yazılı iletişimin farklı boyutları üzerinde durulmalı, elektronik ortamlarda yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili uygulamalar yapılmalıdır.
8. Öz yeterliğin dışında, öz düzenleme, öz değerlendirme gibi konular üzerinde de durulmalı, kişisel gelişim için söz konusu kavramların öğretmen yetiştiren kurumlarda önemi artırılmalıdır.

#### Kaynaklar

- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Aktan, E. ve Karakuş N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 701-732.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E. ve Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-119.

- Arıcı, A. F. ve Ungan S. (2008a). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 315-327.
- Arıcı, A. F. (2008b). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008c). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(357), 19-24.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarlarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 139-160.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 907-919.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki* (İlköğretim II. Kademe Uşak Örneği). Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.



- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cavkaytar, S. ve Yaşar Ş. (2010). Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımından yararlanma: Bir eylem araştırması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 24-37.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 503-518.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatsal metin yazma becerilerinde eşdizimsel örüntüleme görünümleri*. Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, F. (2012). *2005 Programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyon.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Durukan E. ve Maden S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, E., Taşkın Ekici F. ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 53-65.

- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 189-196.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. ve Yurt, S. U. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51-66.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya G. (2011). Yazılı anlatım düzenlemede akran dönütleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- İşeri, K. ve Ünal E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kardaş, D. (2007). *Jandarma astsubay meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazılı anlatımları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N., ve Demir, T. (2011). Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey*.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178- 188.
- Köksal, K. (2011). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Özbay, M. ve Zorbaz K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *TSA-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47- 72.

- Özdemir, S. M. (2008a). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. (2008b). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 127-146.
- Özgülen, Ö. (2009). *Yazma eğitiminde hedeflerin gerçekleşmesiyle ilgili 1982 ve 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Yazılı Anlatımlarındaki Ses Olayları, Noktalama, İmlâ Hataları Ve Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde İpucu Ve Geri Bildirim Teknikleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Piji Küçük D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 171-181.
- Sallabaş, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygı, S. (2000). *Resimsel Öğe Olarak Yazı*. Sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 253- 270.
- Şamlıoğlu, K. (2011). *On ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozuklukları üzerine bir çalışma (Ardeşen İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13-32.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik alguları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı alguları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik alguları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ülper, H., Yaylı D. ve Karakaya İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.
- Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. Sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, Y., Yiğit R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.