

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**KPSS ALAN BİLGİSİ TESTİNİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI VE ÖZEL ALAN
YETERLİKLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SALİHA ÖZKAN

GAZİANTEP
TEMMUZ 2014

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**KPSS ALAN BİLGİSİ TESTİNİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI VE ÖZEL ALAN
YETERLİKLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SALİHA ÖZKAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2014

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**KPSS Alan Bilgisi Testinin Türkçe Öğretmenliği Programı ve Özel Alan
Yeterlikleri Kapsamında İncelenmesi**

Saliha ÖZKAN

Tez Savunma Tarihi:16.07.2014

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı:

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niceliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri :

İmzası

Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

Yrd. Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA

ÖZET

KPSS ALAN BİLGİSİ TESTİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI VE ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

ÖZKAN, Saliha

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Temmuz 2014, 104 Sayfa

Bu çalışmanın amacı KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin Türkçe öğretmenliği programı ile Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından uygunluğunu incelemek ve öğretmen adaylarının alan bilgisini ölçmedeki yeterliliğini araştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı esas alınmıştır. Veri toplanmasında görüşme tekniği kullanılmış olup verilerin çözümlemesinde ise doküman incelemesi ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013 yılında KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testine girmiş Türkçe öğretmenliği mezunları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'ne giren ve halen Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 23 bayan 10 erkek olmak üzere toplam 33 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Veri toplamada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin Türkçe öğretmenliği programındaki tüm dersleri kapsamadığı, alan derslerinin sınıflara göre ağırlığı ile soru ağırlıklarının uyuşmadığı, özel alan yeterlikleri kapsamında ise 17 sorunun özel alan yeterlikleri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda konu dağılımında alan eğitimine yönelik sorulara daha ağırlık verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca soru sayısının alan bilgisini ölçmede yetersiz olduğu görülmüştür. Bundan sonraki uygulamalarda sınavın kapsam geçerliliğinin artması için soru sayısının artmasının yararlı olacağı, soruların hazırlanırken lisans ders içeriklerinin ve özel alan yeterliklerinin göz önünde bulundurularak alan derslerinin tamamından soru hazırlanmasının yerinde olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmenliği Programı, alan bilgisi testi, özel alan yeterlikleri

ABSTRACT

ANALYSIS OF KPSS FIELD KNOWLEDGE TEST IN TERMS OF TURKISH TEACHING PROGRAM AND SPECIFIC FIELD QUALIFICATIONS

ÖZKAN, Saliha

Post Graduate Thesis, Educational Sciences

Thesis Advisor: Ass. Prof. Birsen BAĞÇECİ

July 2014, 104 Pages

The aim of this study is to examine compatibility of KPSS (Public Personnel Selection Exam) Turkish Teaching Field Knowledge Test in terms of Turkish teaching program and Turkish teaching specific field qualifications, and in terms of measuring field knowledge. The research employs survey model. For data collection and analysis, document analysis and interview techniques from qualitative research methods are employed.

Study group of the research consists of Turkish teaching department graduates who entered KPSS Turkish Teaching Field Knowledge Test in 2013. A total of 33 Turkish teachers are interviewed, including 23 women and 10 men who entered Turkish Teaching Field Knowledge Test and who currently serve in secondary schools in Şehitkamil and Şahinbey districts of Gaziantep. As for data collection, semi-structured interview form prepared by the researchers is used. Data obtained as a result of research results are evaluated by means of content analysis.

Considering the findings obtained as a result of the research, we may say that KPSS Field Knowledge Test does not cover all subjects in Turkish teaching program and 16 questions related to specific field qualifications are consistent. As a result of interviews with teachers, it is deemed necessary to give weight to questions towards field training in terms of subject distribution. In addition, it is noted that considered that the number of questions oriented towards measuring field knowledge is insufficient, and that it will be useful to increase number of questions in order to achieve higher scope validity, and finally it will be appropriate to prepare questions from all classes by considering undergraduate course contents and specific field qualifications.

Keywords: Turkish Teaching Program, field knowledge test, specific field qualifications

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca pek çok kişinin katkısını gördüm. Öncelikle bu süreçte görüşleriyle bana yön veren tez danışmanım Doç. Dr. Birsen Bağçeci'ye, gerek tez konumu geliştirmemde gerekse istatistiksel işlemlerde değerli vaktini ayıran Doç. Dr. Bayram Çetin'e, soruların analizinde değerli fikirlerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Fevzi Karademir'e ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara'ya, ayrıca tezimle ilgili görüş alışverişinde bulunduğum Gaziantep Eğitim Fakültesi'ndeki hocalarıma ve arkadaşlarıma, veri toplama sürecinde gerekli kolaylığı gösteren okul idarecileri ile düşüncelerini içtenlikle ifade eden öğretmen arkadaşlara teşekkürlerimi sunarım.

Benim bugünlere ulaşmamda elbette ailemin katkısı çok fazladır. Başta ağabeyim İbrahim ÖZPOLAT olmak üzere tüm aileme, ayrıca yüksek lisans sürecinde desteğini, sabrını ve hoşgörüsünü her daim hissettiğim eşim Ali Özkan'a ve kızım Elif Neva'ya sonsuz teşekkürlerimle...

Temmuz 2014

Saliha ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SAYILTIAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6.TANIMLAR.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	10
2.1.2. Özel Alan Yeterlikleri.....	14
2.1.3. Alan Bilgisi.....	15
2.2. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ.....	16
2.2.1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.....	18
2.2.2. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri.....	22
2.3. ÖĞRETMEN ATAMALARI.....	25
2.3.1. Yurtdışındaki Öğretmen Atamaları.....	25
2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Atamaları.....	27
2.3.2.1. KPSS.....	28
2.3.2.2. Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi.....	29
2.3.2.3 Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi.....	30
2.4. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	31

3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	36
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	36
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	36
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	38
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	38
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	38
3.4.1. Doküman İncelemesi.....	38
3.4.2. İçerik Analizi.....	39
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	42
4.1. TÖABT SORULARININ ALAN DERSLERİNE GÖRE SINIFLANDIRIL MASI SONUCU ELDE EDİLEN BULGULAR.....	42
4.2. TÖABT SORULARININ TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YE TERLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	59
4.3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDEN EDİLEN BULGULAR.....	65
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1. SONUÇ.....	78
5.1.1. TÖABT Sorularının Analizinden Elde Edilen Sonuçlar.....	78
5.1.2 Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	79
5.2. ÖNERİLER.....	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....	104

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	11
Tablo 2.2. Türkçe Öğretmenliği Programı I. Sınıf Ders Dağılımı.....	18
Tablo 2.3. Türkçe Öğretmenliği Programı 2. Sınıf Ders Dağılımı.....	19
Tablo 2.4. Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıf Ders Dağılımı.....	20
Tablo 2.5. Türkçe Öğretmenliği Programı 4. Sınıf Ders Dağılımı.....	21
Tablo 2.6. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan yeterlikleri.....	23
Tablo 2.7. 2013 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Başvuran Aday Sayısı ve Ortalamaları.....	30
Tablo 2.8. Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi Konu Dağılımı.....	31
Tablo 3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	37
Tablo 3.2. Öğretmenlerin KPSS'ye Giriş Sayılarına Göre Dağılımı.....	37
Tablo 3.3. Soruların Güvenirlik Yüzdesi.....	40
Tablo 4.1. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği Derslerine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 4.2. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf Alan Bilgisi Derslerine Göre Dağılımı	54
Tablo 4.3. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 4.4. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4.5. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Derslerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4.6. Sınıflara Göre Alan Derslerinin Ağırlığı ile TÖABT Sorularının Ağırlığının Karşılaştırılması	57
Tablo 4.7. TÖABT Sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Göre Eşleştirilmesi.....	59

Tablo 4.8. TÖABT Sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri ve Alt Yeterliklere Göre Dağılımı.....	62
Tablo 4.9. Öğretmenlerin TÖABT Sorularının Lisans Eğitimi Dersleriyle Uyumu Konusundaki Görüşleri.....	66
Tablo 4.10. Öğretmenlerin TÖABT'in Soru Sayısının Yeterliliği Konusundaki Görüşleri.....	68
Tablo 4.11. Öğretmenlerin TÖABT'nin Alan Bilgisi Yeterliğini Ölçebilirliği Konusundaki Görüşleri.....	70
Tablo 4.12. Öğretmenlerin TÖABT'nin Alan Bilgisi Derslerini Kapsayıcılığı Konusundaki Görüşleri.....	73
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Eğitiminin Yeterliğini Konusundaki Görüşleri.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 4.1. TÖABT Soru Sayısının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Sınıflara Göre Dağılımı	56
Şekil 4.2. TÖABT Sorularının Özel Alan Yeterliklerine Göre Dağılımı.....	64
Şekil 4.3. 1.Sorunun Temaları.....	65
Şekil 4.4. 2.Sorunun Temaları.....	67
Şekil 4.5. 3.Sorunun Temaları.....	70
Şekil 4.6. 4.Sorunun Temaları.....	72
Şekil 4.7. 5.Sorunun Temaları.....	74

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

A: Alan ve alan eğitimi dersleri

f: Frekans

GK: Genel kültür dersleri

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

ÖYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

TÖABT: Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümü altı alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde problem durumu açıklanmış, ikinci alt bölümde araştırmanın amacı ve buna bağlı olarak alt amaçlara yer verilmiştir. Üçüncü alt bölümde ise araştırmanın alanyazın için taşıdığı önemden bahsedilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı alt bölümlerde ise sırasıyla sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemlerinin temel parçalarından biri olarak öğretmenler, eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu durum öğretmen olarak atanacak kişilerin öncelikle nitelikli bir eğitimden geçip mesleğin gerektirdiği özelliklerle donanmasını gerekli kılmaktadır. Bilindiği üzere iyi ve nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler yapar (Kavcar, 2002:1).

Türkiye’de son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak eğitim fakültelerinin sayısında bir artış olmakta, dolayısıyla bu fakültelerden mezun olup atanmayı bekleyen öğretmen sayısı da artış göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla her yıl farklı branşlarda, çok sayıda öğretmen ataması yapılmakla birlikte, açılan kadro sayısı mezunların tamamının atanmasına olanak vermemektedir. Bu durum öğretmen adaylarının çoktan seçmeli bir sınava tabi tutulmasına neden olmaktadır. Bu sebeple de öğretmen atamaları eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon almış fen edebiyat fakülteleri mezunları arasından Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre yapılmaktadır.

Her yıl binlerce adayın katıldığı sınavda öğretmen adayları genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimleri testlerinden sorumlu olmaktadır. Ancak söz konusu sınavla ilgili alanda yapılan çalışmalar da göstermiştir ki dört yıllık bir eğitimin ardından öğretmen adaylarının mesleğe dair yeterliliklerini alan eğitiminden bağımsız olarak ölçmek, birtakım sıkıntıları da beraberinde getirmekte, öğretmen adaylarının sınava dair olumsuz bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmaktadır (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Odabaş, 2010; Sezgin ve Duran, 2011;Tösten, 2011; Oktay, 2012). Nitekim Türkiye’deki eğitim fakültelerinin programlarına bakıldığında YÖK’ün 2007’de yapmış olduğu düzenleme ile alan bilgisi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri ise %15-20 oranında yer aldığı görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, 2007:64). Bu durum öğretmen adaylarının dört yıl boyunca almış oldukları alan eğitiminin ölçülmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleği için öncelikle alan bilgisine sahip olunması şarttır. Öğretmen adaylarının alan hâkimiyeti ile birlikte genel kültürde de kendisini yetiştirmiş ve öğrencilerin bu yönde yetişmesine katkı sağlayan niteliklere sahip olması gerekmektedir (Şen ve Erişen, 2002:116).

2013 yılı itibariyle Türkiye’de öğretmen atamalarında yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ve Devlet Personel Başkanlığı (DPB) arasında, “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” kapsamında imzalanan protokol gereği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’nin uygulanmasına başlanmıştır. İlk olarak Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) alanlarında uygulanan sınavda adaylara kendi alanları ile ilgili 50 soru sorulmuştur (ÖSYM, 2013). Söz konusu sınav her bir öğretmenlik alanı için “Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Testi” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının dört yıl boyunca eğitimini almış oldukları alana dair bilgileri de sınanmaktadır.

Öğretmen seçimindeki bu yeni uygulama ÖSYM verilerine göre Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne başvuran 150.173 adayı ilgilendirmektedir (ÖSYM, 2013a). Yıllarca KPSS’de ihmal edilmiş görünen alan eğitimi bu uygulama

ile adayların farklı bir açıdan da değerlendirilmelerine olanak sağlayabilir. Elbette her yenilik gibi bu uygulamanın da ilk olması nedeniyle amacına ulaşip ulaşmadığı konusunda birtakım sorular akla gelmektedir. Youngs, Odden ve Porter'a (2003) göre öğretmen olarak atanmada önkoşul olan sınavların geçerliğinin bir kanıtı, bu sınavların içeriği ile öğretmen yetiştirme programlarında öngörülen yeterliklerin ilişkili olmasıdır (Akt. Deryakulu, 2011:79). Bu bağlamda öğretmen adaylarının almış olduğu alan eğitimini ölçmeyi amaçlayan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nde yöneltilen soruların öğretmenlik lisans programlarıyla uyumlu olması beklentisi oluşmaktadır. Ayrıca özel alan yeterliklerinin öğretmenlik mesleğinin layıkıyla yerine getirilmesinde önemi bilinmektedir. Çünkü öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (World Bank, 2005; Akt. Güneş, 2011:14). Dolayısıyla sahip olduğu alan bilgisini özel alan yeterlikleriyle birleştirebilen öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha başarılı olacakları kuşkusuzdur. Bu nedenle Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nde öğretmen adaylarının alan bilgi ve becerilerinin yanı sıra özel alan yeterliklerinin de dikkate alınması önemlidir.

Alanda bakıldığında KPSS ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bunlardan KPSS ve öğretmenlik genel yeterlikleri ilişkisi (Deryakulu 2011; Yıldırım, Tabak ve Yavuz, 2012), adayların mezuniyet başarı puanı, ÖSS puanı vb. ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki (Atasoy, 2004; Bahar, 2006; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2007; Ergün, 2005; Ercoşkun ve Nalçacı, 2009; Kablan, 2010; Özkan ve Pektaş, 2011), adayların KPSS'ye yönelik tutumları (Özsarı, 2008; Karaca, 2011), adayların KPSS'ye yönelik görüşleri (Kablan ve Turan, 2006; Nartgün, 2007; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Çoban, Gündoğdu ve Zirek, 2009; Kılıçkaya, 2009; Odabaş 2010; Tösten 2011; Döş ve Sağır, 2012; Atav ve Sönmez, 2013; Karataş ve Güleş, 2013), KPSS sonuçlarının adaylarının mezun oldukları alanlara göre ilişkisi (Safran vd.,2014) incelenmiştir. Alanyazındaki çalışmaların içeriğinden de anlaşıldığı üzere Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin yeni uygulanmaya başlanmış olması nedeniyle konuyla ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Söz konusu çalışmayla alanda bir boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın genel amacı KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri açısından uygunluğunu ve alan bilgisini ölçmedeki yeterliliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları Türkçe Öğretmenliği Programı'nda yer alan derslere ve sınıflara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Sınıf bazında Türkçe Öğretmenliği Programı'ndaki alan derslerinin ağırlığı ile KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'ndeki soruların ağırlığı uyumluluk göstermekte midir?
3. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ne uygunluk göstermekte midir?
4. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi sorularının Türkçe Öğretmenliği Programı'yla uyumu konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
6. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi sorularının kapsam geçerliği konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?
7. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin soru sayısının yeterli olup olmaması konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?
8. KPSS Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi sorularının öğretmen adaylarının alan bilgisini ölçmedeki yeterliliği konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldığı alan eğitiminin bu test için yeterli olup olmaması konusundaki görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmen adaylarının dört yıllık bir eğitimden sonra girdikleri KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ndeki başarısı, dolayısıyla da öğretmen olarak atanmaları sınavda yer alan soruların Türkçe Öğretmenliği Programı ile uyumlu olmasına bağlıdır. Alan bilgisi ve alan eğitimi ölçen bu sınavın Türkçe Öğretmenliği Programı'ndaki dersleri ne kadar yansıtılabildiği, Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleriyle ne kadar örtüştüğü,

sorular hazırlanırken özel alan yeterliklerinin ne kadarının dikkate alındığı, alanında gerekli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin atanması bakımından önemlidir. Günümüzde başarılı eğitim sistemlerinin ortak noktasının yüksek nitelikli ve doğru kişilerin öğretmen olarak seçilmeleri ve bu kişilerin aktif bir öğretici olarak yetiştirilmeleri gösterilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Çalışmanın konusu olarak Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin seçilmesinin nedeni ise ana dili eğitiminin Türk Milli Eğitim sistemi açısından önemidir. Ana dili eğitiminin bireylerin gerek eğitim, gerekse iş ve sosyal yaşantısını etkilediği düşünüldüğünde mesleğinde yetkin, alan bilgisine hakim ve alana özgü yeterliklere sahip Türkçe öğretmenlerinin atanması ayrı bir önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki bireylerin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998:89). Bu nedenle alan bilgi ve becerisiyle donanmış Türkçe öğretmenlerinin atanması, Türkçe dersi amaç ve kazanımlarına ulaşılmasında dolayısıyla da uzun vadede Türkçeyi doğru ve yerinde kullanabilecek bireylerin yetiştirilmesinde katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarından yararlanarak KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin niteliğinin artması, doğru bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi ve ulaşılmak istenen amaca hizmet eder hale gelmesi yolunda katkı sağlanabilir. Böylece alanında gerekli donanıma sahip, nitelikli öğretmenlerin atanması da mümkün olabilir. Ayrıca çıkan sonuçlardan halen eğitim fakültelerinde uygulanan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na dair bilgiler elde edilerek verilen alan eğitiminin içeriği ve işlevselliği gözden geçirilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bundan sonra konu ile ilgili yapılacak başka araştırmalara kapı aralayabilir.

1.4. SAYILTILAR

1. Yapılan görüşmelerde öğretmenler soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Görüşme yapılan öğretmenlerin Türkçe Öğretmenliği Programı hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLIKLAR

1. Araştırma KPSS Türkçe ğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nin 2013 yılındaki sorularıyla sınırlıdır.
2. Araştırma Gaziantep ilinde görev yapan ve 2013 yılında Türkçe ğretmenliği Alan Bilgisi Testi'ne girmiş Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma Türkçe ğretmenliği Lisans Programında yer alan zorunlu derslerle sınırlıdır.
4. Araştırma MEB'in belirlemiş olduğu Türkçe ğretmenliği zel Alan Yeterlikleri'yle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2013). Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2008:IIIV).

Özel Alan Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008:IIIV).

Yeterlik Alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılarıdır (MEB, 2008:IIIV).

Alt Yeterlik: Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008: IIIV).

Alan: Öğretmen adayları ve öğretmenlerin mezun oldukları lisans düzeyindeki yükseköğretim programına bağlı olarak atanabilecekleri öğretmenlik branşları (MEB, 2008:IIIV).

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlenebilir - ölçülebilir davranışlar (MEB, 2008:IIIV).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Öğrenme, insanın yaşamı boyunca devam eden farklı zaman ve durumlarda kimi zaman formal kimi zaman da informal olarak gerçekleşen bir süreçtir. İnsan informal öğrenmeleri bir kılavuz olmaksızın gerçekleştirirken formal öğrenmelerinin ancak bir öğretici vasıtasıyla gerçekleştirebilmektedir. Bu bağlamda öğrenme sürecinin amacına ulaşmasında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenlerin büyük bir rolü vardır. Günümüzde Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte, bireylerin öğrenme süreçlerinin önemli bir kısmının okulda geçtiği düşünüldüğünde, öğretmenler eğitim sistemleri için daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önemlidir (Şişman, 2007:189).

Modern dünyada toplumlar geleceğe kalmak, kültür mirasını taşımak ve o toplumu ayakta tutacak insan gücünü yetiştirmek adına eğitime ayrı bir önem vermektedir. Bu nedenle de bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:224).

Günümüzde öğretmenlik, toplumsal ve kültürel işlevinin yanı sıra bir meslek dalı olarak birçok özelliği içinde barındırmaktadır. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik alanyazında farklı tanımlamalar mevcuttur. Türkoğlu (2005:45)’na göre öğretmen “Kamusal ya da özel herhangi bir eğitim kurumunda çocuklar (0-11) gençler (11-21) ve yetişkinlerin (21-) daha önceden saptanan eğitim

yaşantılarını kazanmasına rehberlik etmek ve yön vermek amacıyla yetiştirilen ve görevlendirilen bireydir.” Bir başka tanıma göre ise öğretmen öğretim aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekilidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:208). Bir başka bakış açısına göre öğretmenlik profesyonel bir uğraşı alanıdır. Buna göre Garmston (1998:60) profesyonel bir öğretmenin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

1. Güçlü bir alan bilgisine sahip olmak,
 2. Zengin bir öğretim yöntemleri repertuarına sahip olmak ve böylece hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesinde daha etkili olacağına karar vermek,
 3. Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak ve dolayısıyla sınıftaki öğrencilerin öğrenme tipleri konusunda duyarlı davranmak,
 4. Kendisinin zayıf ve kuvvetli olduğu noktalar, normlar ve değer yargıları konusunda iyi bir anlayışa sahip olmak,
 5. Okuldaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunmak.
- (Akt. Saban, 2000)

Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanları dikkate alındığında ise öğretmenlik, eğitim sisteminin değişik kademelerinde öğretim öğrenme sürecini gerçekleştiren, alan uzmanlık bilgilerinin yanında genel kültür, mesleki bilgi ve beceri bakımından üst düzey niteliklere sahip kişilerin gerçekleştirdiği bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Ada ve Ünal, 2009:161).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimine bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren devlet tarafından önemsendiği ve sınırlarının kanunlarla çizilmiş bir meslek dalı olduğu görülmektedir. Buna göre 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre, “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf derecelere ayrılan bir meslektir.” 22 Mart 1926 tarihli ve 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’a göre de (Md.12) “Maarif hizmetlerinde aslolan muallimlikdir”. Akyüz (2008:380)’e göre bu hükümlerin iki anlamı vardır:

1. Öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir.
2. Öğretmenliğin, öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır.

Günümüzde ise öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanmıştır. Kanuna göre öğretmenlik mesleği bir “ihtisas mesleği” olup mesleğe dair nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenebilir. Bu tanımlamaya göre öğretmenlik mesleğine hazırlık için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alınması gerekli görülmektedir.

Değişen dünya koşulları ile birlikte 21.yüzyılda bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler öğretmenlik mesleğine yönelik bakışta da değişikliğe neden olmuş, öğrenme sürecinde öğretmene yüklenen rol ve sorumlulukların artmasına neden olmuştur. “Bilginin her an değiştiği ve geliştiği dünyada bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim yoluyla yetiştirilecek bireylerin de araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, takım çalışması yapabilen özelliklere sahip olmaları beklenmektedir” (Şen ve Erişen, 2002:100). Bireylerin bilgideki hızlı değişimi takip edebilmesi, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi gibi nedenler öğretmenin rolünün değişmesini de gerekli kılmıştır. Böylece öğretmenin sadece ders anlatan, eğitim programını uygulayan rolünden sıyrılıp, birçok alanda donanımlı olmasını gerektirecek bir karakter kazanmasını sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenliğin eğitimle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlarının yanı sıra alanda özel uzmanlık bilgisi, becerisi ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanı haline geldiğini söylemek mümkündür (Şişman ve Acat, 2003:236).

Yurtdışında da öğretmenlik mesleğine yönelik tanımlarda zaman içerisinde farklılıklar olmuştur. Öğretmenin, konu ve alan bilgisi, öğretim uzmanı, koordine etme ve yönetme yeterliklerine sahip olması, eğitim programlarının uygulanmasında ve ulusal standartların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Lavn, 1991; Akt: Gökçe, 2003). Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu'na göre öğretmenlik mesleği profesyonelleşmeli ve buna bağlı olarak öğretmenlik yapacak kişiler;

1. Öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş,
2. Etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip,
3. Özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel,
4. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan,

5. Meslek etiğini benimsemiş kişiler olmalıdır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, 2007:88).

Bu bilgiler ışığında öğretmenlik mesleğinin kendine özgü birtakım yeterlikler gerektiren, değişime ve dönüşüme açık bir özellik gösterdiği sonucu çıkmaktadır.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Yeterlilik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Bu tanıma göre bir mesleğin tam anlamıyla icra edilmesi için o mesleğe özgü birtakım şartların yerine getirilmesini zorunlu olduğu söylenebilir. Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi açısından önemlidir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı öğretmenin mesleği yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (Ada ve Ünal, 2009: 169).

Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamlar ve öğrenme sürecinde üstlenmiş olduğu rol ve sorumluluklar, mesleki standartlar geliştirmeye yönelik arayışlara neden olmuştur. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarını belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45’ inci maddesi hükümleri çerçevesinde öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanlarının tespit edilebilmesine yönelik kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Bunun için öncelikle Temel Eğitime Destek Projesinin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; Kişisel ve Meslekî Değerler Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 221 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Çalışmayla ulaşılmak istenen amaç Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2008:IX) kitabında şöyle belirtilmiştir:

“ Öğretmen Yeterlilikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak

açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin 'öğrenmeyi öğrenmesi' için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.”

Ülke genelinde paydaşlarla yürütülen uzun çalışmalar sonucunda ortaya çıkan öğretmenlik mesleğinin genel yeterlik alanları ve bu alanlara ait alt yeterlikler Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlikler
A- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
	A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
	A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
	A4- Öz Değerlendirme Yapma
	A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
	A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
	A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
	A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme
B- Öğrenciyi Tanıma	B1- Gelişim Özelliklerini
	B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
	B3- Öğrenciyeye Değer Verme
	B4- Öğrenciyeye Rehberlik Etmek
C- Öğrenme ve Öğretme Süreci	C1- Dersi Planlama
	C2- Materyal Hazırlama
	C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
	C4- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
	C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
	C6- Zaman Yönetimi
	C7- Davranış Yönetimi

Tablo 2.1.(devam)

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
	D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
	D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
	D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	E1- Çevreyi Tanıma
	E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma
	E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
	E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
	E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
F- Program ve İçerik Bilgisi	F1- Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri
	F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
	F3- Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme:

Tablo 2.1. incelendiğinde “Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim” yeterlik alanı 8, “Öğrenciyi Tanıma”4, “Öğrenme ve Öğretme Süreci” 7, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” 4, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” 5, “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanının ise 3 alt yeterlikten oluştuğu görülmektedir.

MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği yeterlik alanları ve alt yeterlikler bütün öğretmenlik alanlarını kapsayan genel bir çerçeve niteliindedir. Bu yeterlikler öğretmenlik mesleğinin sınırlarının çizilmesi, bir öğretmenin taşıması gereken nitelikleri göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmaların devamında ise ortaokul ve lise branş öğretmenliğine yönelik özel alan yeterlikleri belirlenmiştir.

Türkiye’de olduğu gibi yurtdışında da öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini belirlemek amacıyla çalışmalar mevcuttur. Buna göre World Bank (2005), öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta toplanacak kuramsal çerçeve oluşturulabileceğini belirtmiştir. Bu yeterlik boyutları; (a) öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler, (b)

öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır (Akt. TED, 2009:5). Avrupa Komisyonu ise 2006 yılında aday öğretmenler için kalite standartları belirlemiştir. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler dikkate alındığında öğretmenlerin sahip olması istenilen yeterliklerin, istihdam eden kurumlar tarafından belirlendiği görülmekte ancak öğretmenlerin sahip olması istenilen yeterlikleri, ulusal-yerel kurumsal düzeyde belirlenmelerine göre ülkeler arasında farklılıklara rastlanmaktadır (FIER, 2009:105; Akt. Yıldırım Tabak ve Yavuz, 2012).

Amerika' da 1987 yılında kurulan Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), bir sivil toplum örgütü olarak ulusal öğretmenlik mesleği standartlarına ilişkin politikalarını belirleyerek 25 alanda ulusal standartlar oluşturmuştur. NBPTS öğretmen yeterliliklerinin çerçevesini oluşturan beş temel önerme belirlemiştir. Bu önermeler şunlardır:

1. Öğretmenler kendileri öğrencilerine ve öğrencilerinin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir (NBPTS, 2002:3-4; Akt. Özer, 2012).

İngiltere'de Öğretmen Eğitimi Kuruluşu (The Teacher Training Agency/TTA) tarafından "Öğretmenler İçin Yeni Yeterlilikler" başlığı altında öğretmenlerin yapması gerekenler açıklanmıştır. Buna göre öğretmen yeterliklerinden bazıları şöyledir:

- Yöneticilerle ve yetkililerle işbirliği içinde çalışma,
- Ailelerle etkili eşgüdüm kurma, öğrenciler için başarılı bir öğrenmeyi sağlama,
- Etkili bir öğretimi sağlayacak önerileri ve vizyonu sağlama,
- Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, kültürel ve duyuşsal gelişimlerinden sorumlu olma olarak gösterilmiştir (TTA, 2004; Akt. Özer, 2012:45).

Sonuç olarak yurt dışındaki öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, öğrenme ve öğretme sürecinin amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin gerek okulda gerekse okul dışında birçok özellekle donanmasını gerektirdiği görülmektedir.

2.1.2. Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğini tamamlayan unsurlardan biri de özel alan bilgisi ve özel alan yeterlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda her eğitim kademesinde öğrencilere farklı alanlardan çeşitli dersler okutulmaktadır. Bu durum dersi veren öğretmenin kendi alanında donanımlı olmasını ve bu alana ait yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Küçükahmet (2007:207)'e göre öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına üç tür muhteva kategorisinde bilgi verilir. Bunlar: Öğretmenlik meslek bilgisi: “Öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?” sorularına cevap veren derslerdir. Alan bilgisi: Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir. Genel kültür: Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük strüktüre oturtmaya yaracak genel kültürü veren derslerdir. Bu tespit öğretmenlik programlarının üç temel üzerine oturduğunu göstermektedir. Bunlardan alan bilgisi programlarda önemli bir ağırlığa sahiptir. Shulman (1987) alan bilgisini, öğretmenin eğitim almış olduğu alandaki kavram ve olguların bilgisini; pedagojik alan bilgisini ise bir konunun anlaşılmasındaki gösterim yolları bilgisi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin en önemli unsurlarından biri de alan eğitimi ve alana ait yeterlikler oluşturmaktadır.

Alan bilgisine ve alanın gerektirdiği yeterliklere sahip öğretmenler dersin amaç ve kazanımlarına ulaşmada da başarı göstereceklerdir. Öğretmenler alan bilgisini iyi bilmeli, alanlarındaki bilimsel gelişmeleri izlemelidir. Fakültede alınan alan bilgisi sürekli yenilenmelidir. Öğretmen araştırmacı olmalı yeni bilgileri öğrencilerine vermelidir (Türkoğlu, 2005:52). İyi bir öğretmenden alan bilgisine sahip olduğu kadar alana dair yeterlikleri de göstermesi beklenir. Genel ve özel alan yeterlikleri bir bütündür. Genel yeterlikler, tüm öğretmenlerde bulunması gerekirken; özel alan yeterlikleri, öğretmenin branşına göre değişiklik göstermektedir (Özlük, 2010:52).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların ardından farklı branşlardaki yeterlikleri belirlemeye

yönelik özel alan yeterlikleri için çalışmalar başlatmıştır. Bu durum şöyle açıklanmıştır:

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" alt yeterlikleri, branşlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır (ÖYEGM, 2008a).

Konuyla ilgili 2004 yılında başlanan çalışmalarda ilköğretim öğretmenleri temel alınarak 14 branşta "Özel Alan Yeterlikleri" belirlenmiş, belirlenen bu alanlardan ilk olarak 2008 yılında Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, devamında ise diğer öğretmenlik dallarına ait özel alan yeterlikleri yürürlüğe girmiştir. Belirlenen özel alan yeterliklerinin içeriği incelendiğinde genel yeterliklerde olduğu gibi; yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri bulunduğu görülmektedir. Söz konusu yeterlik alanları için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen ve alanla ilgili öğretmenlerin yapması beklenen davranışlarını içeren performans göstergeleri belirlenmiştir. Performans göstergelerinde okullarda uygulanan ilköğretim programları esas alınmıştır.

A1 Düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 Düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 Düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir (MEB, 2008: 43).

Görüldüğü üzere performans göstergeleri temel nitelikteki davranışlardan üst düzey davranışlara doğru ilerlemektedir.

2.1.3 Alan Bilgisi

Öğretmenlik mesleğinin en önemli unsurlarından birini de alan bilgisi oluşturmaktadır. Öğretmenler kendi alanları ile ilgili bilgileri yeterli olmadığında, öğrenciler yanlış bilgiler edinebilmekte ve alanla ilgili kavram yanlışlarına sahip olabilmektedir (Koehler ve Mishra, 2009; Akt.Beşoluk ve Horzum, 2011:24). Alan bilgisi öğretmenin eğitim aldığı alandaki temel kavram ve olguları anlamayı

içermektedir. Öğretmenlerden, alanla ilgili kavram, kuram, fikir, organizasyonel çerçeveler, bilgi yapıları ve taksonomiler hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir (Shulman, 1986).

Alan bilgisi sadece öğretmenin bilgi sahibi olmasını gerektirmez. Çünkü öğretmenin bilgisi, yalnızca bilginin yapısına göre değil, aynı zamanda öğrenecek olan öğrenciye göre de düzenlenecek bilgidir. Öğretmen bilginin toplumsal olarak değerini, günlük yaşam ile ilişkisini ve günlük yaşamda kullanımını da bilmek zorundadır (World Bank, 2005; Akt. Güneş, 2011:22). Bu nedenle de bir öğretmenin öğretim sürecinde başarıya ulaşmasında alan bilgi ve becerisinin önemi büyüktür. Buna göre öğretmenlerin alana özgü hedef ve davranışları kazandıracak iyi bir alan bilgisi ile bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarını hazırlama ve sunma becerisine sahip olması şarttır (Semerci, 2004: 2). Bu durumda alan bilgisinin öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültürün yanında öğretmenlik mesleğinin doğru bir biçimde icra edilebilmesinde büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Konu alan bilgisine hakim bir öğretmenin vereceği eğitim, zamanın etkili bir şekilde kullanımını sağlamakla birlikte öğrencilerin bilişsel gelişiminde olumlu etki yaratan önemli bir faktör olarak görülmektedir (Ergen, Candan ve Taşkın, 2014:165).

2.2. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ

Kültür aktarma işlevi açısından bakıldığında eğitimin önemli bir ayağını ana dil eğitimi oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kişilik kazanmalarında, zihni ve ruhi gelişmelerinde ana dili öğretiminin rolü büyüktür (Güzel, 2003:12). Bu nedenle de eğitim ve öğretimin faaliyetleri içerisinde Türkçe eğitimi (ana dili eğitimi)nin ve bu eğitimi yürütecek olan Türkçe öğretmenin ayrıcalıklı ve önemli bir yeri vardır. Çünkü Türkçe eğitim ve öğretimi, bireyin bütün öğrenmeleri gerçekleştirirken kullanacağı anahtar olan bilgi, beceri ve donanımları kazandırır (Tosunoğlu, 2007: 18).

Günümüzde Türkiye’de okullardaki Türkçe öğretimi, ilkokullarda 1.sınıftan 4. sınıfa kadar sınıf öğretmenleri tarafından yapılırken ortaokullarda Türkçe öğretmenleri, liselerde ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Türkçe dersinde amaç öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili

kullanmalarıdır (MEB, 2006a:3). Bu durum Türkçe öğretmenine birçok görev ve sorumluluk yüklemektedir. Türkçe öğretmenlerinden öncelikle öğrencilerinde bir dil bilinci oluşturmaları, onlara dil konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaları, okuma alışkanlığı ile düşünebilme ve düşündüklerini yazılı ve/veya sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırmaları beklenmektedir (Börekçi, 2009: 419).

Geçmişte ilköğretimin ikinci kademesine bugün ise ortaokullardaki Türkçe derslerine girecek öğretmen adaylarını yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinin bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarına yer verilmiştir. Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde ise temellerinin cumhuriyetin ilk yıllarına dayandığı görülür. Ortaokul öğretmeni ihtiyacına cevap vermek için kurulan ilk eğitim enstitüsü olan "Gazi Eğitim Enstitüsü" 1926-1927 öğretim yılında Konya'da "Orta Muallim Mektebi" adıyla kurulmuş ve daha sonra Ankara'ya nakledilerek yeni bölümler eklenmiştir. Bu enstitü 1940'lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-3 yıl arasında değişen farklı bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir (Küçüköğlü, 2006: 380). 20 Temmuz 1982 tarihinde 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar, üniversitelere devredilerek yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (Bulut, 2009:14). Böylece öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarından mezun olarak öğretmenliğe hak kazanabilmektedir.

Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği alanındaki çalışmalar ise Gazi Üniversitesinde, "Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi" alanında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Ana bilim dalı, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın 1.6.1989 tarih ve EÖ/07.02.003/1752-11714 sayılı kararıyla; Yüksek Lisans ve Doktora programları açılmasıyla başlamıştır. Yine aynı karar doğrultusunda ilk defa Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Anabilimdalı'nın kurulmasıyla, 1992-1993 öğretim yılından itibaren "Türkçe Öğretmenliği Anabilimdalı" eğitim-öğretime başlamış ve 1995-1996'dan bu yana bu sahada Türkiye'de "Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi" alanında "merkez" olmuştur (Güzel, 2003: 15).

Günümüzde eğitim fakülteleri bünyesindeki Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'nda, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına uygun içerikte dersler verilmektedir. 2006 yılında MEB'in ilköğretim programlarındaki yeniliklerini dikkate alan YÖK, öğretmenlik programları müfredatlarında değişikliklere gitmiştir. Bu değişiklikler sonucunda Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları'ndaki dersler, "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri", "Genel Kültür Dersleri" ve "Alan ve Alan Eğitimi Dersleri" olmak üzere üç kategoride verilmektedir. Derslerin oranı incelendiğinde ise ilköğretim Türkçe müfredatına uygun olarak alan bilgisine % 53, meslek bilgisine % 24 ve genel kültüre de % 23 oranında ağırlık verildiği görülmektedir (Kırkkılıç ve Maden, 2010:478). Buna göre halen Türkçe öğretmenliği programında 128'i teorik, 34'ü uygulamalı olmak üzere 162 saat ders okutulmaktadır. Bunlardan alan derslerinin toplam kredi sayısı 77'dir.

2.2.1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda verilen dersler ve içerikleri YÖK tarafından belirlenmiş olup, seçmeli dersler fakültelerin inisiyatifine bırakılmıştır. Buna göre Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 1. sınıfında okutulan dersler, türleri ve kredileriyle birlikte Tablo 2.2.de verilmiştir.

Tablo 2.2. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı I. Sınıf Ders Dağılımı

Ders Türü	Ders adı	1.dönem	2.dönem
A	Yazı Yazma Teknikleri	2	-
A	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	-
A	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	-	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları	2	2
A	Yazılı Anlatım	2	2
A	Sözlü Anlatım	2	2
A	Osmanlı Türkçesi	2	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	2	2
GK	Yabancı Dil	3	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	-
MB	Eğitim Psikolojisi	-	3
Toplam		20	18

Kaynak : (YÖK, 2007:212)

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği Programı 1. Sınıf derslerinden yedi tanesinin alan dersi olduğu görülmektedir. Bunlar *Yazı Yazma Teknikleri, Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi, Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Osmanlı Türkçesi*’dir. Genel Kültür dersleri olarak *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve Yabancı Dil* dersleri verilirken *Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi* dersleri meslek bilgisi kategorisindeki derslerdir. Türkçe öğretmeniği programı 1. sınıfında alan derslerinin toplam kredisi 22, genel kültür derslerinin kredisi 10, meslek bilgisi derslerinin kredisi ise 6’dır. Buna göre Türkçe öğretmeniği 1. sınıfında ağırlıklı olarak alan bilgisi dersleri okutulmaktadır. Tablo 2.3.’te ise Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 2. Sınıfında yer alan derslerin türü ve kredilerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2.3. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 2. Sınıf Ders Dağılımı

Ders Türü	Ders adı	1.dönem	2.dönem
A	Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	-
A	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	-	3
A	Türk Halk Edebiyatı	2	2
A	Eski Türk Edebiyatı	2	2
A	Yeni Türk Edebiyatı	2	2
A	Genel Dil Bilimi	-	3
A	Seçmeli I	3	-
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	-
GK	Etkili İletişim	-	3
GK	Bilgisayar	3	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	-
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	-	3
Toplam		19	21

Kaynak : (YÖK, 2007:212)

Tablo 2.3.'te incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 2. Sınıf derslerinden *Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi*, *Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi*, *Türk Halk Edebiyatı*, *Eski Türk Edebiyatı*, *Yeni Türk Edebiyatı*, *Genel Dilbilimi*, *Seçmeli I* derslerinin alan bilgisi dersleri kapsamında yer aldığı görülmektedir. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, *Etkili İletişim ve Bilgisayar* dersleri genel kültür kategorisinde yer alırken, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* meslek bilgisi dersleri arasında yer almaktadır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 2.sınıfında alan derslerinin toplam kredisi 23 genel kültür derslerinin kredisi 11, meslek bilgisi derslerinin kredisi ise 6'dır. Aşağıda Tablo 2.4.'te Türkçe Öğretmenliği Programı 3.sınıf derslerinin türlerine ve kredilerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. 4. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 3.Sınıf Ders Dağılımı

Ders Türü	Ders adı	1.dönem	2.dönem
A	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	3	-
A	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	3	-
A	Anlama Teknikleri III: Konuşma Eğitimi	-	3
A	Anlama Teknikleri IV: Yazma Eğitimi	-	3
A	Çocuk Edebiyatı	2	-
A	Dünya Edebiyatı	3	-
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	-	3
A	Yabancılara Türkçe Öğretimi	-	2
GK	Türk Eğitim Tarihi	-	2
GK	Uygarlık Tarihi	-	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	2	-
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	3	-
MB	Sınıf Yönetimi	2	-
MB	Ölçme ve Değerlendirme	-	3
Toplam		18	18

Kaynak : (YÖK, 2007:212)

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi, Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi, Anlama Teknikleri III: Konuşma Eğitimi, Anlama Teknikleri IV: Yazma Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Dünya Edebiyatı, Özel Öğretim Yöntemleri II, Yabancılara Türkçe Öğretimi* dersleri alan dersleri kapsamında yer almaktadır. Buna göre bu derslerin toplam kredisi 22'dir. *Türk Eğitim Tarihi, Uygarlık Tarihi, Topluma Hizmet Uygulamaları* dersleri, Genel Kültür dersleri arasında okutulmaktadır. Bu derslerin toplam kredisi 6'dır. *Özel Öğretim Yöntemleri I, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme* dersleri ise meslek bilgisi dersleri kapsamında yer alırken ve toplamda 8 kredidir. Türkçe öğretmenliği 3. sınıf dersleri de ağırlıklı olarak alan derslerinden oluşmaktadır. Son olarak Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf Ders Dağılımı Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2.5. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 4. Sınıf Ders Dağılımı

Dersin Türü	Ders adı	1.dönem	2.dönem
A	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	3	-
A	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	-
A	Seçmeli II	-	3
A	Seçmeli III	-	2
GK	Seçmeli I	2	-
GK	Seçmeli II	-	2
GK	Dil ve Kültür	-	2
MB	Rehberlik	3	-
MB	Özel Eğitim	2	-
MB	Okul Deneyimi	3	-
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	-	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	-	8
Toplam		15	16

Kaynak : (YÖK, 2007:212)

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği Programı 4. Sınıf derslerinden *Tiyatro ve Drama Uygulamaları, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri,*

Seçmeli II, Seçmeli III, alan bilgisi kapsamında yer almaktadır. Bu derslerin toplam kredisi 10'dur. *Seçmeli I, Seçmeli II, Dil ve Kültür* dersleri genel kültür dersleri arasında yer alırken toplam kredileri 6'dır. *Rehberlik, Özel Eğitim, Okul Deneyimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması* dersleri ise meslek bilgisi kategorisinde yer alırken toplam kredileri 18'dir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı 4.sınıfında meslek bilgisi dersleri ağırlıklı olarak yer almaktadır.

2.2.2. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Öğretim sürecinin amacına ulaşmasında öğretmenlerin konu alanındaki bilgi ve yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Alan bilgisinin eksik olması bireyin mesleğinin işlevlerini yerine getirmesine engeldir (Türkoğlu, 2005: 52). Stephens ve Crawley (1994; Akt. Bulut, 2009:15) etkili bir öğretmende bulunması gereken beş nitelikten bahsetmektedir. Bu nitelikler; “konu bilgisi (konusunu iyi bilme), konu uygulaması (konusunu iyi öğretme), sınıf yönetimi (konusunu etkili öğrenmeyi sağlayıcı amaçlı, düzenli bir ortamda öğretmesi), değerlendirme ve öğrenci ilerlemesini kaydetme (öğrencilerin ulaştıkları seviyeyi belirleme ve onların performanslarının sistematik kayıtlarını tutma), ileri mesleki gelişme (ilk öğretmen eğitimi, yaşam boyu mesleki kariyerinizin ilk safhası olduğunu anlama)” olarak gösterilmiştir.

Eğitim fakülteleri her yıl farklı alanlarda binlerce mezun vermektedir. Her bir alan kendine özgü bilgi beceri ve yeterliklere de sahip olmayı lüzumlu kılmaktadır. Türkçe öğretmenliği bireylere Türkçeyi doğru kullanabilme, okuduğunu anlama, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini kazandırması açısından büyük öneme sahiptir (Çoban, 2010: 960).

Ülper ve Bağcı (2012:1116)'ya göre bir Türkçe öğretmenin hem Türkçe alanı olarak tanımlanabilecek olan dil, dilbilim, yazın, metin bilgisi, vb. açılardan hem de pedagojik bilgi olarak tanımlanabilecek olan, öğrenme/öğretme, sınıf yönetimi, stratejiler, motivasyon, materyal kullanımı vb. açılardan hem de genel kültür açısından yeterlilik göstermesi gerekir. Bu bilgiler ışığında Türkçe öğretmenlerinin sadece öğretim sürecini yönlendirmek değil aynı zamanda birçok alanda çeşitli özelliklere donanmış olması gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri; Türkçe öğretiminin

planlanmasını ve düzenlenmesi, öğrencide hedeflenen dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi) gelişimi, bu becerilerin gelişim düzeylerinin takibi, ölçümü ve değerlendirilmesi gibi alana özgü birçok davranışı içermektedir (Güney, Aytan ve Gün, 2010:288).

Milli Eğitim Bakanlığının başlatmış olduğu öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini belirleme çalışmaları kapsamında, paydaşlarla yapılan ortak çalışmalar sonucu Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 5 ana yeterlik alanındaki 25 alt yeterlik ve bu yeterliklere bağlı olarak toplam 165 performans göstergesi olarak belirlenmiş, MEB'in 04.06.2008 tarih ve 1835 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. Buna göre Türkçe öğretmenliği yeterlik alanları ve alt yeterlikleri Tablo 2.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlikler
1. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme
	Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme
	Türkçe Öğretim Sürecine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme
	Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme
2. Dil Becerilerini Geliştirme	Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme
	Öğrencilerin Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirebilme
	Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme
	Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme
	Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme
	Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme
	Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme
	Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme
	Atatürk'ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme

Tablo 2.6. (devam)

3.Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme
	Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme
	Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme
	Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalarına Yansıtabilme
4.Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme
	Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Önemini Farkına varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme
	Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme
	Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme
	Toplumsal Liderlik Yapabilme
5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme
	Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme
	Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme

1. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme: Bu alanın kapsamına bakıldığında; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını içerdiği görülmektedir. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme yeterlik alanı 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 19 performans göstergesi içermektedir (ÖYEGM, 2008b).

2. Dil Becerilerini Geliştirme: Bu yeterlik alanı öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarını kapsamaktadır. Buna göre öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma uygulamalarını içermektedir. Bu alanda 9 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 69 performans göstergesi yer almaktadır (ÖYEGM, 2008b).

3. Dil Gelişimini izleme ve Değerlendirme: Bu alan, öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında yapacakları ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yöneliktir. Bu bağlamda Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Söz konusu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 27 performans göstergesi yer almaktadır (ÖYEGM, 2008b).

4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma: Bu alan öğretmenlerin gerek okul gerekse okul dışındaki rol ve sorumluluklarını içermektedir. Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu alana ait 5 yeterlik ve 27 performans göstergesi yer almaktadır (ÖYEGM, 2008b).

5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama: Bu yeterlik alanı Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanla ilgili 3 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 23 performans göstergesi yer almaktadır (ÖYEGM, 2008b)

Sonuç olarak Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Türkçe öğretmenlerinin ders ve ders dışında rol ve sorumluluklarını çizmesi bakımından önem taşımaktadır. Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarına ulaşılmasında bu yeterliklerin yol gösterici olacağını söylemek mümkündür.

2.3. ÖĞRETMEN ATAMALARI

Bu bölümde yurt dışında ve Türkiye'deki öğretmen istihdamında yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurtdışındaki Öğretmen Atamaları

Dünyada öğretmen atamaları her ülkenin kendi eğitim politikalarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu seçim, kimi ülkelerde merkezî veya yerel olarak yapılan bir seçme/eleme sınavı sonucuna göre yapılırken, kimi ülkelerde de öğretmen gereksinimine göre seçim, okul yönetimi veya okulun bağlı olduğu yerel yönetim birimlerince başvuran adaylarla görüşme yoluyla yapılmaktadır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Avrupa Birliğinde öğretmen yetiştirme dört aşama olarak ele alınmaktadır.

1. Başlangıç öğretmen eğitimi (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi–Initial teacher education),
2. İşe başlama eğitimi (Induction),
3. Hizmet içi eğitim (In -service training),
4. İleri eğitim/uzmanlık eğitimi (Further education) olmak üzere öğretmen adayları farklı evrelerden geçerek göreve başlamaktadır.

Almanya'da öğretmen atamaları Türkiye'de yapılan uygulamalarla benzerlik göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe atanabilmeleri için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan I. Devlet Sınavını başarmaları zorunludur. Adayların alan bilgisinin sındığı bu sınavı başaranlar, stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilirler ve iki yıl süren stajyerlik eğitimine başlarlar (Sağlam ve Kürüm, 2005).

İspanya'da öğretmen atamaları iki aşamalı bir sınav sonucunda olmaktadır. Her yıl öğretmen gereksinmesi olan alanlar, alınacak öğretmen sayısı ve aranan koşullar resmi gazetede duyurulur. Başvuran adaylar, ilgili yönetim birimlerince yazılı ve sözlü olarak yapılan bir seçme sınavından geçerler (Sağlam, 1999: 232). Burada da Almanya' da olduğu gibi öğretmenlerin öncelikle stajyer olarak başlatılıp meslekte deneyim kazanmaları sağlanır.

Fransa'da öğretmen seçimi diğer Avrupa ülkelerinden uygulama bakımından farklılık göstermektedir. Özellikle orta öğretim alan öğretmenlerinin atanmasında uygulanan bu modele göre, öğretmen adayları öğretmenlik eğitimlerinin son yılında öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler ve sınavı kazanan adaylar, alanlarına uygun bir okula stajyer öğretmen olarak atanırlar (Sağlam, 1999:161).

Yunanistan'da yapılan öğretmen atamalarına bakıldığında öğretmenlik eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının atanmalarının Türkiye'deki öğretmen atamalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna göre mezunların atanması Eğitim Bakanlığı tarafından illere yapılmaktadır. İl düzeyinde öğretmenlerin okullarda görevlendirilmeleri ise, İl Eğitim Müdürlüklerince yapılır. Öğretmenliğe atanan adaylar, göreve başlamadan önce, bölgedeki hizmet içi eğitim merkezinde üç ay süreyle öğretmenliğe uyum kurslarına katılırlar (Sağlam, 1999:366).

Belçika ve Hollanda'da öğretmenlik eğitimini tamamlayan adayların atanması diğer ülkelerden farklı olarak yerel düzeyde yapılmaktadır. Yerel makamlar tarafından yapılan inceleme ve/veya görüşme sonucuna göre kişiler, öğretmen

gereksinmesi olan okullarda tam ya da yarı zamanlı olarak görevlendirilirler. Bu ülkelerde de öğretmenliğe yeni atananlar için 1-2 yıllık bir stajyerlik dönemi söz konusudur (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Son yıllarda PISA sınavlarındaki başarısıyla dikkat çeken Finlandiya’da ise öğretmen adaylarının atanmasıyla ilgili ulusal düzeyde bir sistem mevcut değildir. Belçika ve Hollanda ‘da olduğu gibi öğretmen atamaları yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının mezuniyet derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi gibi hususlar dikkate alınır (Ekinci ve Öter, 2010).

Uzakdoğu ülkelerinden Güney Kore’de ise öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olmaya hak kazanan, öğretmen adaylarına öğretmenlik sertifikası verilir. Öğretmenler KPSS benzeri bir sınava tabi tutulurlar. İlköğretim ve lise öğretmenleri farklı kurumlarda eğitim görmüş olsa da devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için bakanlık birimleri tarafından yapılan yazılı sınavı geçmek zorundadırlar. Öğretme becerisi ve öğretmeye yatkınlığın ölçülmemesi sınavın en çok eleştirilen yönüdür (Kim, 2007; Akt. Aras ve Sözen, 2012:5).

2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Atamaları

Öğretmen atamalarının amacı eğitim-öğretim sürecini en iyi şekilde yürütecek nitelikli adaylar arasından doğru seçimi yapabilmektir. Aranan şartlara uyan ve tüm seçim koşullarında en yüksek puan tutturan adayların öğretmenlik mesleği için önerileceğini ifade eden Castetter (1986; Akt. Eraslan, 2004:3), öğretmen seçim kavramını; “Belli adayların özelliklerinin, eğitim kurumlarınca tanımlanmış belli öğretim düşünce şartlarına uygunluğunun denendiği bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de öğretmen atamaları kapsamında bugüne kadar farklı uygulamalara yer verilmiştir. Günümüzde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim fakültesi mezunları ve fen edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyon belgesi alan adayların arasından Kamu Personel Seçme Sınavından alınan puan üstünlüğü esas alınarak yapılır. Atanan öğretmenler, bir yıl stajyer öğretmen olarak görev yaparlar. Bu süre içinde adaylar, yerel olarak düzenlenen adaylık eğitimi programına katılırlar, deneyimli öğretmenler arasından seçilen rehber öğretmenin gözetiminde okul içinde eğitim-öğretim etkinliğinde bulunurlar. Bir yılın

sonunda yapılan değerlendirme sonucuna göre asil öğretmenliğe atanırlar (Sağlam ve Kürüm, 2005).

2014 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan değişiklikle aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ardından sınava alınması öngörülmüştür. Bu durum ilgili maddede şöyle ifade edilmiştir:

“Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler;

- a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,*
- b) İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti,*
- c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,*
- d) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, yönlerinden Bakanlıkça oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilir.” (Milli Eğitim Temel Kanunu, md.5)*

Bu sınavın sonucunda başarılı olanlar öğretmen olarak atanırken sınavda başarılı olamayan aday öğretmenlerin, il içinde veya dışında başka bir okulda görevlendirilerek bir yılın sonunda altıncı fıkrada belirtilen değerlendirmeye tekrar tabi tutulacağı belirtilmiştir.

2.3.2.1. Kamu personeli seçme sınavı (KPSS)

Öğretmen adayları lisans eğitimini tamamladıktan sonra devlet okullarında öğretmen olarak görev yapabilmek için öncelikle KPSS’den başarılı olmak durumundadır. Geçmişte öğretmen atamalarında farklı uygulamalar olmakla birlikte 2002 yılı itibariyle, 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile (03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete) yürürlüğe konulan Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik ve bu yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından hazırlanan 03.05.2002 tarihli Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar ile İlgili Usul ve Esaslar kapsamında, Kamu Personeli Seçme Sınavı olarak yeniden düzenlenmiş ve öğretmen atamalarında sonuçları kullanılmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2007).

Öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı kapsamında Genel Yetenek Testi, Genel Kültür Testi Eğitim Bilimleri Testi ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’nden sorumlu olmaktadır. Buna göre Genel Yetenek Testinde, Türkçe (%50) ve Matematik (%50) alanından toplam 60 soru yöneltilmektedir. Genel Kültür

Testinde ise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (%45), Türkiye Coğrafyası (%30), Temel Yurttaşlık Bilgisi (%15), Türkiye ve Dünya ile ilgili Güncel Sosyo-Ekonomik Konular (%10) olmak üzere 60 soru bulunmaktadır. Tüm branşlardan öğretmen adaylarının cevaplamakla zorunlu olduğu Eğitim Bilimleri Testinde ise daha önceki yıllarda 120 soru yöneltirken 2013 yılı itibariyle Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin uygulanmaya başlanmasıyla, soru sayısı düşmüş Öğrenme Psikolojisi (%25), Gelişim Psikolojisi (%15), Rehberlik ve Özel Eğitim (%15), Ölçme-Değerlendirme (%15), Program Geliştirme (%5) Öğretim İlke ve Yöntemleri (%20) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (%5) ve Sınıf Yönetimi (%5) alanından olmak üzere toplam 80 soruya yer verilmiştir (ÖSYM, 2013b).

2.3.2.2. Öğretmenlik alan bilgisi testi

KPSS alanında yapılan araştırmalar ve öğretmenlik programlarının alan eğitimi ağırlıklı olması öğretmenlere Alan Bilgisi Testi yapılması konusunda çalışmalar başlatılmasına neden olmuştur. Bu çalışmalar sonucunda 2013 yılı itibariyle öğretmen atamalarında yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ve Devlet Personel Başkanlığı (DPB) arasında, “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” kapsamında imzalanan protokol gereği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin uygulanmasına karar verilmiştir (ÖSYM, 2013b).

Söz konusu değişiklik “Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacak ilk defa öğretmen atamalarına ilişkin yerleştirme işlemleri, ek 5’ inci maddeye göre yapılan alan seçme sınavı ile ÖSYM’ce yapılan KPSS sonuçları birlikte değerlendirilerek adı geçen Bakanlık tarafından yapılır. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ihtiyacı durumuna bağlı olarak sadece KPSS sonucuna göre de yerleştirme işlemi yapabilir. Gerek görüldüğünde tüm yerleştirme işlemlerinde ÖSYM ile Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü işbirliği yapar.” şeklinde ifade edilmiştir. İlk kez 14 Temmuz 2013 tarihinde yapılan sınavda Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) alanlarında uygulanmıştır. Söz konusu sınavda adaylara kendi alanları ile ilgili 50 soru sorulmuştur. Alanlara göre başvuran aday

sayısı ve sınav sonuçlarına göre belirlenen ortalama ve standart sapmalar Tablo 2.7.'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. 2013 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Başvuran Aday Sayısı ve Ortalamaları

Testler	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Türkçe	26,280	4,924	13633	50
İlköğretim Matematik	22,129	6,668	6370	50
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	15,006	5,478	13598	50
Sosyal Bilgiler	22,729	6,201	19179	50
Türk Dili ve Edebiyatı	17,970	6,902	17656	50
Tarih	25,198	7,059	12665	50
Coğrafya	22,377	5,280	4519	50
Matematik (Lise)	24,027	8,433	12555	50
Fizik	17,681	9,543	5410	50
Kimya	22,156	8,784	4518	50
Biyoloji	16,208	8,714	6187	50
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	22,065	6,294	7572	50
Yabancı Dil (Almanca)	11,977	7,061	2757	50
Yabancı Dil (Fransızca)	11,701	7,547	682	50
Yabancı Dil (İngilizce)	28,902	8,528	15044	50

Kaynak: (ÖSYM, 2013a)

Tablo 2.7.'e göre 2013 yılında Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'ne 13.633 aday başvurmuştur. Alanlar bazında öğretmen adaylarının ortalamaları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının, Yabancı Dil (İngilizce) alanından sonra en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

2.3.2.3. Türkçe öğretmenliği alan bilgisi testi

Ülkemizde Türkçe öğretmenliği eğitim fakülteleri bünyesinde 4 yıllık bir lisans eğitimini kapsamaktadır. Eğitimin içeriğinde öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra dil ve edebiyat bilgilerini içeren alan bilgisi de önemli bir yer

kaplamaktadır. Önceki yıllarda mezunlar genel kültür- genel yetenek testi ve eğitim bilimleri testinden sorumlu iken uygulamaya konulan ÖABT ile Türkçe öğretmenlerinin atamalarında alan bilgisi yetkinliği de sınanmaktadır. 50 sorunun yer aldığı test için verilen toplam cevaplama süresi 75 dakikadır. Buna göre Türkçe öğretmenliği alan bilgisi testinde yer alacak konuların ağırlıkları ve soru sayısı ÖSYM tarafından Tablo2.8.'de gösterilen şekliyle duyurulmuştur.

Tablo 2.8. Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi Konu Dağılımı

Konu içeriği	Yaklaşık ağırlığı	Genel yüzde
1)Alan bilgisi testi	%80	
a)Anlama ve anlatma teknikleri		%24
b)Dil bilgisi ve dil bilimi		%16
c)Çocuk edebiyatı		%8
d)Türk halk edebiyatı		%8
e)Yeni Türk edebiyatı		%8
f)Eski Türk edebiyatı		%8
g)Edebiyat bilgi ve kuramları		%8
2)Alan eğitimi testi	%20	

Kaynak: (ÖSYM, 2013c)

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi, “Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Testi” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Alan bilgisi testinde “Anlama ve anlatma teknikleri, Dil Bilgisi ve Dil Bilimi, Çocuk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Edebiyat Bilgi ve Kuramları” konuları yer alırken, alan eğitimi testinde yer alacak konu içeriğine yer verilmemiştir.

2.4. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Baştürk (2007), Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) dayalı olarak yapılan öğretmen atamalarını konu alan çalışmada KPSS ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Üniversite Not Ortalaması (ÜNO) arasındaki ilişkiyi inceleyerek ÖSS ve ÜNO değişkenlerinin KPSS’yi ne derece yordadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesine devam eden 125 öğretmen adayı rastgele örneklem yolu ile seçilmiştir. Çalışma sonucunda, ÖSS ile ÜNO arasında ve ÜNO ile

KPSS arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ÖSS'nin KPSS performansını istatistiksel olarak yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin alan bilgilerini de dikkate alan yeni atanma kriterlerinin belirlenmesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Nartgün (2007) "Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları" adlı çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarında izlediği yollar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri (n=133) üzerinde yapılan araştırma sonucunda katılımcılar kendi pedagojik formasyonlarının teoride iyi ama uygulamada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca sözleşmeli öğretmen uygulamalarına sıcak bakmamakta ve KPSS sınavının kaldırılmasını istemektedirler.

Başkan ve Alev (2009) Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği başlıklı çalışmalarında KPSS'de daha önce sorulan soruların içeriğiyle eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri derslerinin içeriğini karşılaştırılmıştır. Bu amaçla KTÜ Fatih Eğitim Fakültesindeki 14 öğretim elemanı ile mülakatlar yürütülmüştür. Ayrıca 2001-2002-2003 yıllarında KPSS'de sorulan sorular doküman analiziyle incelenmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan mülakatlar sonucunda, içeriği aynı olan derslerin amacını ifade etmelerinde farklılıkların olduğu ortaya konmuştur. KPSS sorularının ise ağırlıklı olarak Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinden çıktığı belirlenmiştir. Bu soruların programda yer alan dersler açısından uygun bir dağılım göstermediği, öğretmenlik meslek derslerinde kazanılan davranışların sınırlı bir kısmının KPSS'de ölçüldüğü ortaya çıkmıştır.

Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009) Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki Başarı Üzerinde Etkisi başlıklı çalışmalarında eğitim fakültesinde alınan eğitimin, öğrencileri Kamu Personeli Seçme Sınavı'na hazırlama düzeyini incelemiştir. 795 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre mezuniyet not ortalamaları ve "Kamu Personeli Seçme Sınavı 10" puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Odabaş (2010) Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği) başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşlerinin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik görüşlerinin genel itibariyle olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı KPSS'yi hayatlarında aşmaları gereken en büyük engel olarak görürken, kendileri için bu kadar önemli olduğunu düşündükleri bu sınava aynı zamanda güvenmemekte, amacına hizmet etmediğine inanmaktadırlar.

Açıl (2010) Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(AKBP) ile Kamu personeli Seçme Sınavı Puanları (KPSSP) arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde; öğretmen adayların AKBP ile KPSSP arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca AKBP'nin KPSSP'yi yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Özlük (2010) Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ve liselerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmuştur. Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm ve hizmet süresi değişkenlerine göre Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Deryakulu (2011) KPSS Eğitim Bilimleri Sorularının Genel Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Teknolojisi Alanı İle İlgili Alt Yeterlik ve Performans Göstergeleri Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmasında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri sorularını, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Öğretim Teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik/performans göstergeleri açısından incelemiştir. Buna göre, 20 alt yeterlik altındaki 83 performans göstergesinin Öğretim Teknolojisi alanı ile

ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca 2007, 2008, 2009 ve 2010 yıllarında uygulanan KPSS Eğitim Bilimleri Testlerinde yer alan toplam 480 soru içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak, belirlenen alt yeterlik/performans göstergeleri ile ilişkisi açısından incelenmiştir. Sonuçta her biri 120 sorudan oluşan KPSS Eğitim Bilimleri Testleri'nden 2007 yılında uygulananda 25 (%20.8); 2008 yılında uygulananda 15 (%12.5); 2009 yılında uygulananda 17 (%14.2) ve 2010 yılında uygulananda 19 (%15.8) sorunun Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Öğretim Teknolojisi ile ilgili alt yeterlik/performans göstergeleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2011) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenliği programındaki alan ve alan eğitimine yönelik dersleri Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri ile karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Buna göre alan yeterliklerinden %48'inin Türkçe öğretmenliği programındaki alan dersleri tarafından karşılanamayacağı sonucu bulunmuştur. Alan eğitimi derslerinin Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerini karşılanma düzeyini ise %43,7 olarak bulmuşlardır. Alan derslerinin alan yeterliklerini karşılama düzeyi ise %12 olarak saptanmıştır.

Sezgin ve Duran (2011) tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları başlıklı çalışmada, Uşak Üniversitesi İlköğretim Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 2011 yılında mezun olmuş ve aynı yıl KPSS'ye girmiş 47 öğretmen adayının KPSS'ye yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları KPSS'nin nitelikli öğretmeni seçmek için uygun bir sınav olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınavın, onların çevreyle iletişimlerine, sosyal ilişkilerine, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarına olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir.

Tösten (2011) ise İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerini belirlemiştir. Çalışmanın örnekleme Kars'ta il merkezinde görev yapan 310 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler KPSS'nin Milli Eğitim'in bir öğretmende aradığı temel niteliklere sahip adayları seçmekte yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre; KPSS'nin öğretmen seçmede nitelikli bir sınav

olmadığı, objektifliği sağlamadığı, büyük oranda eğitimdeki gelişmeleri kapsayan güncel bir sınav olmadığı, öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozduğu, öğretmenleri ezbere ittiği, adaylardan yüksek performans beklendiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen atamalarında farklı ölçütlerin (mezuniyet derecesi, mülakat vs.) de yer alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım, Yavuz ve Tabak (2012) ise Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEBÖMGY)'nin öğretmenlerin seçiminde dikkate alınma durumunu incelemiştir. Çalışmada MEB ÖMGY performans göstergeleriyle Kamu Personeli Seçme Sınavının Eğitim Bilimleri Testi'nde (KPSS EBT) yer alan soruların soru kökleri eşleştirme yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Sonuçta, 119 KPSS EBT sorusundan 49 tanesi, 24 ÖMGY performans göstergesiyle eşlenebilmiştir. Çalışma sonunda KPSS EBT'nin MEB tarafından belirlenen öğretmen niteliklerini ölçme eğilimli olmadığı, ÖMGY performans göstergelerinin ölçülebilirlik yönünün zayıf olduğu, öğretmenlerin seçiminde sistemli bir işleyişin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdem ve Soylu (2013), Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavı hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma, bir devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesinin farklı programlarında okuyan toplam 110 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Özel durum yönteminin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%75) KPSS yerine alan sınavını tercih ettiği ve öğretmen seçiminde başka faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği tespit edilmiştir.

Karataş ve Güleş (2013) ise öğretmen atamalarında esas alınan KPSS'ye ilişkin öğretmen adaylarının genel görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, birinci sınıftan itibaren KPSS'nin öneminin farkında olan öğretmen adayları, fakültede alınan eğitimin sınav başarısı için yeterli olmadığını düşünüp dershaneye gitme ihtiyacı duymaktadırlar. Öğretmen adayları, atamaların sadece bilişsel becerileri ölçen bir sınavla değil, başka ölçütlerin de dikkate alınarak yapılması gerektiğini, sınavın genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında bilgi düzeyini yeterince ölçemediği yönündedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada ulaşılmak istenen genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi gibi yöntemlerle gerçekleştirilen, algıların veya olayların doğal ortamda, gerçekçi ve birbirini tamamlayan bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45). Bu nedenle TÖABT sorularının analizinde doküman incelemesinden faydalanılmış, sınava giren öğretmenlerin görüşleriyle de test hakkında kapsamlı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmayla var olan bir durum olduğu gibi betimlenmek istendiğinden nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması yaklaşımı” esas alınmıştır. Durum çalışması araştırmacının bir durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007:9).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği Programı'na uygunluğu, soruların kapsamı ve alan bilgisini ölçmedeki yeterliğini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında atanmış Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 2013 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne girmiş Türkçe

öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013:141). Örneklem büyüklüğünü belirlemede toplanan verinin miktarı dikkate alınmıştır. Buna göre veri toplama esnasında aynı tür verilerin tekrarlanmaya başlandığı noktada görüşmelere son verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013:321)’e göre araştırma problemi ile ilgili bulguların yeterli bir biçimde ortaya çıktığı bir duruma işaret eden doyum noktasına ulaşan bir araştırmacı, artık yeni bir bilgi ve ya görüş elde edemediği noktada veri toplamayı durdurmalıdır. Bu nedenle örneklemedeki birey sayısı 33 olarak belirlenmiştir. Tablo 3.1’de örneklemin cinsiyete göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	23	69,6
Erkek	10	30,3
Toplam	33	100

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin %69,6’sının kadın öğretmenlerden, %30,3’ünün ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Buna göre kadın katılımcıların sayısının daha fazla olduğu söylenebilir. Tablo 3.2.’de ise katılımcıların KPSS’ye giriş sayılarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin KPSS’ye Giriş Sayılarına Göre Dağılımı

KPSS’ye Giriş Sayısı	Frekans(f)	Yüzde(%)
1	14	42,4
2	12	36,3
3	4	12,1
4 ve daha fazla	3	9,09

Tablo 3.2’ye göre öğretmenlerden 14’ü ilk girişinde atanmış, 12 ‘si ikinci girişinde, 4’ü ise üçüncü girişinde öğretmen olarak atanmıştır. Öğretmenlerden 3’ü ise KPSS’ye dört ve daha fazla kez girerek göreve atanabilmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada öğretmenlerin TÖABT'ye yönelik düşüncelerini objektif olarak belirlemek için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği yoluyla araştırmacı deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:148). Bunun için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Söz konusu form hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sorular hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular eğitim programları ve ölçme değerlendirme alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuş, alınan dönütler çerçevesinde forma son hali verilmiştir. Formda yer alan soruların açıklığını ve anlaşılabilirliğini sınamak için TÖABT'ye giren iki Türkçe öğretmeniyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama için Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve okullara gidilerek öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde veriler katılımcıların izniyle ses kaydı alınarak toplanmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen katılımcılar ise yazılı olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur, bu yolla zengin, birbirini teyit edecek veri çeşitliliğine ulaşmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:83). Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun olarak toplanan verilerin analizinde doküman incelemesi ve içerik analizinden faydalanılmıştır

3.4.1. Doküman İncelemesi

TÖABT sorularının Türkçe Öğretmenliği Programı ve özel alan yeterlikleri ile uyumunun incelenmesinde doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217).

Bunun için öncelikle <http://osym.gov.tr> sayfasından KPSS Alan Bilgisi Türkçe Öğretmenliği Testi soru kitapçığı indirilmiştir. Sorular öncelikle araştırmacı tarafından tek tek okunarak her bir soru kökünün ölçmeye çalıştığı bilgi ve beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonraki aşamada ise YÖK'ün Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı için belirlediği ders içerikleri temel alınarak, her sorunun ilişkili olabileceği ders ya da dersler tespit edilmiştir. Bu işlem sırasında programda yer alan dersler içerisinde seçmeli derslerin de bulunması ve bu derslerin fakültelere göre farklılık göstermesi nedeniyle çalışmanın kapsamı Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki zorunlu derslerle sınırlı tutulmuştur. Buna göre sınıf düzeyine göre hangi derslerden toplamda kaç soru yöneltildiği belirlenmiş, daha sonra ise frekans ve yüzdeler halinde tablolarda sunulmuştur.

TÖABT sorularının Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleriyle uyumunu incelemek amacıyla ise şu aşamalar takip edilmiştir: Öncelikle sorular tek tek incelenmiş ve soru köklerinin ölçmeye çalıştığı davranışlar belirlenmiştir. Daha sonra ise sorular, Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ne göre incelenerek ana yeterlik alanları ve alt yeterlik alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada bazı soruların birden fazla alt yeterlikle ilişkili olabileceği görülmüştür. Ancak çalışma kapsamında soruların ait olduğu yeterlik alanındaki en uygun performans göstergesiyle eşleştirilmesine dikkat edilmiştir. Soruların özel alan yeterliklerine göre dağılımı frekans ve yüzdeler halinde tablolarda gösterilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına yapılan işlemler üç ay aralıkla tekrarlanmış sonucun değişmediği görülmüştür. Daha sonra ise Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinin ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Uzman incelemesinin ardından alınan geri dönütler doğrultusunda değişiklikler yapılarak tablolara son hali verilmiştir.

3.4.2. İçerik Analizi

TÖABT'de yer alan soruların programla uyumu konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yönteminde sıklıkla kullanılan "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bunun için takip edilen basamaklar şöyledir:

- Araştırma verilerin toplanması
- Verilerin kodlanması

- Temaların oluşturulması
- Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- Bulguların yorumlanması

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları öncelikle bilgisayar ortamında hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüş, ardından her bir katılımcıya 1’den 33’ e kadar bir numara verilerek (Ö1,Ö2,Ö3 ...)görüşme kayıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Her bir katılımcıdan elde edilen veriler birkaç kez okunmuş ve bu ifadelerden yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar önceden belirlenmiş bir listeye bağlı kalmadan “tümevarımcı” bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Bu işlem sonucunda ortaya çıkan kodların ortak yönleri saptanarak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların temalar kapsamında birden fazla görüş bildirebilmeleri nedeniyle görüşlerin sıklığı ile katılımcı sayısı arasında farklılıklar çıkabilmektedir.

Yapılan içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla görüşme formunda yer alan her bir soruya verilen cevaplar, Eğitim Programları alanında yüksek lisans yapmış ve nitel araştırma tecrübesine sahip bağımsız bir araştırmacı tarafından da kodlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu işlemin sonucunda her iki araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın uyuşum yüzdesi formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Bu formülün sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesi %70 ve üzeri ise sonuçlar güvenilir kabul edilmektedir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ortaya çıkan her bir sorunun uyuşum yüzdesi Tablo 3.3.’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Soruların Güvenirlik Yüzdesi

Sorular	Güvenirlik Yüzdesi(%)
1.	87
2.	89
3.	81
4.	90
5.	91

Tablo 3.3'e göre her iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları kodlamaların sonucunda 1. Sorunun güvenilirlik yüzdesi %87, 2. sorunun güvenilirlik yüzdesi %89, 3. Sorunun güvenilirlik yüzdesi %81, 4.sorunun güvenilirlik yüzdesi %90, 5.sorunun güvenilirlik yüzdesi %91 olduğu görülmektedir. Bu durumda her bir sorunun güvenilirlik yüzdesi %70 ve üzerinde olduğu için yapılan analizin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

İçerik analizinin sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar katılımcıların cinsiyetine göre frekanslarıyla birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bunun için içerik analizi sonucunda ortaya çıkan her bir kategoriye yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın genel amacı çerçevesinde TÖABT sorularının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki alan dersleri ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ne göre analizinin sonucunda elde edilen bulgularla sınava giren öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. TÖABT SORULARININ ALAN DERSLERİNE GÖRE SINIFLANDIRILMASI SONUCU ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacına bağlı olarak öncelikle TÖABT'de yer alan soru kökleri tek tek okunarak incelenmiş, özellikle her bir soru kökünde ölçülmek istenen bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada ise sorular, Türkçe Öğretmenliği Programı'ndaki alan dersleriyle ilişkisine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre Tablo 4.1.'de TÖABT'de yer alan soruların ölçmek istediği bilgi/ beceriler ile soruların ilişkili olduğu alan dersleri yer almaktadır.

Tablo 4.1. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği Derslerine Göre Dağılımı

Sorular	Ölçülmek istenen bilgi /beceri	İlişkili olduğu alan dersi/ dersleri
1. I. Sözü ezgisine dikkat ederek okur. II. Akıcı biçimde okur. III. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Yukarıdaki okuma ile ilgili kazanımlardan hangileri öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesine doğrudan katkı sağlar? A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) II ve III E) I, II ve III	Konuşma becerisini geliştirme	Okuma eğitimi/Konuşma eğitimi

Tablo 4.1. (devam)

<p>*2.Aşağıdaki eşleştirilmiş anlama tekniklerinden hangileri paralel özellikler taşımaz? A) Altını çizme – Not alma B) Konusunu belirleme – Ana düşünceyi bulma C) Metnin semasını çıkarma – Metnin yapısını belirleme D) Olayları karşılaştırma – Metni sorgulama E) Kendi kelimeleriyle yazma – Metni özetleme</p>	Okuma yöntem ve teknikleri bilgisi	Okuma eğitimi
<p>3.Aşağıdakilerden hangisi, etkili dinleme becerisini geliştirmek için yapılabilecek çalışmalardan değildir? A) Ortamdaki dinleme engellerini belirleme B) Dikkat dağıtan unsurlarla basa çıkmayı öğrenme C) Dinleme türüne göre teknikleri değiştirme D) Dinlemede doğal sesleri tercih etme E) Dinleme sonunda değerlendirme yapma</p>	Dinleme becerisini geliştirme	Dinleme eğitimi
<p>4.Öğrencinin çözümler ve karşılaştırmalar yaptığı, etkileme ve yönlendirme yollarını fark ettiği dinleme türü aşağıdakilerden hangisidir? A) Empatik B) Seçici C) Yaratıcı D) Katılımlı E) Eleştirel</p>	Dinleme yöntem ve teknikleri bilgisi	Dinleme eğitimi
<p>5.Aşağıdakilerden hangisi, konuşmanın amacına Ulaşıp ulaşmadığını anlamak için sorulabilecek sorulardan biri değildir? A) Sizce bu konuşmanın en etkili bölümü neresidir? B) Konuşmadan sonra bu konudaki fikirleriniz değişti mi? C) Konuşmayı dinlemek için harcadığınız çabaya değdi mi? D) Bu konuşmayı niçin dinlemek istemiştiniz? E) Anlatılanlar hakkında sormak istedikleriniz var mı?</p>	Konuşma – düşünme ilişkisi	Konuşma eğitimi
<p>6.Akıcı konuşma becerilerini geliştirmek için aşağıdaki edebî türlerden hangisinin öncelikli olarak kullanılması uygundur? A) Tekerleme B) Mânî C) Türkü D) Hikâye E) Bilmece</p>	Konuşma becerisini geliştirme	Konuşma eğitimi/Halk edebiyatı
<p>7. I. Okuma kurallarını kazandırma II. Dil bilgisi kurallarını sezdirme III. Okumaya heveslendirme IV. Söz varlığını zenginleştirme Okuduğunu anlamakta zorlanan ve okumayı sevmeyen bir öğrencinin okuma güçlüklerini gidermek için yukarıdakilerden hangilerine öncelik verilmelidir? A) I ve II B) I ve III C) I ve IV D) II ve III E) II ve IV</p>	Okumaya teşvik etme	Okuma eğitimi

Tablo 4.1. (devam)

<p>8. Okuma sırasında, metindeki önemli bilgi ve düşünceleri seçme becerilerini geliştirmek için hangi okuma tekniğinden yararlanılmalıdır?</p> <p>A) Not alma B) Göz atma C) Tahmin etme D) Ezberleme E) Sesli okuma</p>	Okuma yöntem ve teknikleri bilgisi	Okuma eğitimi
<p>9. Dinlediğini anlamının ilk aşaması, seslerin ve sözlerin işitilmesidir. Sesler ve sözler fiziksel olarak alınır ve beyne iletilir. Bu süreçte telaffuz, vurgu ve tonlama önemlidir.</p> <p>Bu açıklamalara dayanarak, okuduğunu anlama sürecinde aşağıdakilerden hangisinin çok gerekli olmadığı söylenebilir?</p> <p>A) Önce harflerin ve sözcüklerin görülmesi B) Yazıların ve görsellerin beyne iletilmesi C) Metinlerin taranarak okunması D) Noktalama işaretlerine uyulması E) Dil bilgisi kurallarının dikkate alınması</p>	Okuduğunu anlama	Okuma eğitimi/dinleme eğitimi
<p>10. Öğrencinin yazma konusu hakkında araştırma yapması aşağıdaki amaçlardan hangisine uygundur?</p> <p>A) Yazma kurallarını uygulama B) Planlı yazma C) Farklı türlerde metin yazma D) Kendi yazdıklarını değerlendirme E) Yazım ve noktalama kurallarını uygulama</p>	Planlı yazma becerisi kazandırma	Yazma eğitimi
<p>11. Öğretmen, “kitap” sözcüğünü tahtaya yazarak öğrencilerinden bu sözcüğün çağrıştırdığı sözcükleri yazmalarını ve bunlarla bir metin oluşturmalarını ister. Bu etkinlik aşağıdaki yazma türlerinden hangisiyle ilişkilendirilebilir?</p> <p>A) Yaratıcı B) Eleştirel C) Güdümlü D) Kontrollü E) Serbest</p>	Yazma yöntem ve teknikleri bilgisi	Yazma eğitimi
<p>12. Planlı yazma sürecinin aşamalarından biri; konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, ana maddeleri ve başlıkları düzenleme etkinliklerini içermektedir. Bu etkinlikler aşağıdaki aşamaların hangisinde gerçekleştirilir?</p> <p>A) Hazırlık yapma B) Taslak oluşturma C) Metni yazma D) Metni düzeltme E) Metni yayımlama</p>	Yazma aşamaları	Yazma eğitimi

Tablo 4.1. (devam)

<p>13. Konuşmada sözcük ve cümlelerdeki ton değişikliklerinin tümüne ---- denir. Bu tanımda bos bırakılan yere aşağıdaki ses bilimi terimlerinden hangisi getirilmelidir? A) ezgi B) vurgu C) tını D) durak E) ulama</p>	Kavram bilgisi	Ses bilgisi
<p>14. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde, aynı boğumlanma noktasından çıkan ünsüzler bir arada verilmiştir? A) b, m, n, v B) d, n, s, y C) g, k, l, s D) c, ç, j, s E) f, l, n, s</p>	Ses özellikleri	Ses bilgisi
<p>15. Türkçede edatların bir bölümü, fiil veya isim köklerine getirilen eklerin kalıplaşması yoluyla meydana yazmıştır. Bu açıklamaya göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde, farklı kökten türemiş bir edat vardır? A) Öğle yemeğinden sonra mutlaka biraz uyurdu. B) Hatırlayacağınız üzere bu konuyu daha önce de anlatmıştım. C) Getirdiğin malzemeleri belirttiğin ölçüye göre karıştırdım. D) Sınava girmeden önce bütün konuları gözden geçirdiler. E) Bu projeyi bitirmekten başka bir çaremiz kalmadı.</p>	Sözcük türetme bilgisi	Şekil bilgisi
<p>16. Bratislava'nın bir kalesi var. Tuna kıyısında bir tepenin üzerinden, dört kösesinde kulelerle şehre "tepeden bakıyor". Bu kuleler maket gibi duruyorsa da muazzam bir mimariye sahip. Son yıllarda kulelerin ikisi müze olmuştur ama ben bu hâlini henüz görmedim. Bu parçada aşağıdakilerden hangisi yoktur? A) Birleşik kelime B) Yüklem türüne göre farklı cümleler C) İsim tamlaması D) Sıfat tamlaması E) Birleşik çekimli fiil</p>	Sözcük türlerini ayırt edebilme	Sözcük bilgisi
<p>17. Edatlarla ilgili olarak aşağıda verilen özelliklerden hangisi yanlıştır? A) Tek başına bir anlamları yoktur, görevli sözcüklerdir. B) Kendilerinden önce gelen adla sözcük grubu oluşturur. C) Yalın hâl, yönelme hâli veya çıkma hâlindeki adlardan sonra gelir. D) Oluşturduğu sözcük grubu, cümlede yüklem olarak da kullanılabilir. E) Bazı durumlarda, işlevini bir yapım eki üstlenir.</p>	Edat türünün özellikleri	Sözcük bilgisi

Tablo 4.1. (devam)

<p>18. Belirtisiz isim tamlamasına gelen sıfatlar, tamlamanın bütünü niteler. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu kurala uymayan bir örnek vardır? A) Elinde içi dolu pazar poşetleriyle eve döndü. B) Bankalar düşük faizle, kullanılmış araç kredisi vermeye başladı. C) İki arkadaş, büyük çınar ağacının gölgesinde oturup sohbet ettiler. D) Yaz aylarında soğuk maden suyu içmek ferahlık verir. E) Ünlü ses sanatçısı son konseriyle gönülleri fethetti.</p>	Sıfat türünün özellikleri	Sözcük bilgisi
<p>19. Ferdinand de Saussure’ü izleyen, onun kuramına katkılarda bulunan ve diğer dil bilimi okullarına öncülük eden dil bilimi okulu aşağıdakilerden hangisidir? A) Prag B) Kopenhag C) Cenevre D) Amerikan E) Viyana</p>	Dil bilimi okulları	Genel Dilbilimi
<p>20. Aşağıdakilerin hangisinde diğerlerinden farklı bir gönderim ögesi kullanılmıştır? A) Her gün eve dönerken sokak başında yaşlı bir çiçekçi gördüm. Ona birkaç gündür rastlamıyorum. B) Yazar, yıllar boyu, oluşturduğu eserlerde toplum-birey ilişkisini ele aldı. Bu, onun için vazgeçilmez bir olguydu. C) Ayşe, bahçedeki en güzel çiçekleri toplayarak onlardan bir çiçek sepeti oluşturdu. D) Ahmet lise yıllarında sayısız şiir yazmış, bunların çok azını bizlerle paylaşmıştı. E) Öğrencilik yıllarında bütçem elverdiğince kitaplar aldım. Kütüphanemin çekirdeğini o zaman aldığım bu kitaplar oluşturdu.</p>	Gönderimsel ögeler	Genel Dilbilimi
<p>21. Aşağıdakilerden hangisi, çocuk kitaplarındaki resimlerde bulunması gereken en temel özelliktir? A) Bilgilendirici olması B) Renklerin canlılığı C) Boyutların uygunluğu D) Çizgilerin gerçekliği E) Estetik değeri</p>	Çocuk kitaplarının özellikleri	Çocuk edebiyatı
<p>22. Bir çocuk edebiyatı eserinde sanatçının ele aldığı “düşünce, olay veya durum” olarak tanımlanan öge aşağıdakilerden hangisidir? A) Konu B) Plan C) İzlek D) Kazanım E) Amaç</p>	Metinsel ögeler, çocuğa görelilik	Çocuk edebiyatı/ genel dilbilimi

Tablo 4.1. (devam)

<p>23. Nabi'nin, oğluna öğütler vermek amacıyla yazdığı, Türk çocuk edebiyatının ilkleri arasında sayılan eser aşağıdakilerden hangisidir? A) Altın Işık B) Hayriyye C) Halûk'un Defteri D) Ömer'in Çocukluğu E) Nesideler</p>	Yazarlar eserleri ve	Çocuk edebiyatı
<p>24. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, zaman zaman idi, bit bineğim, pire yedeğim idi. Darı topuzum, çavdar kalkanım idi. Bir tüfeğim var idi, ayran ile doldurur, serbet ile ateşler idim. O yalan, bu yalan, masalım değil yalan. Masal masal matitas, çorba dolu tas, çorbayı içelim, masala başlayalım. Bir masalın döşeme bölümünden alınan bu metin için aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Olağanüstü olaylardan yararlanılmıştır. B) Kalıp sözlerden yararlanılmıştır. C) Söz sanatlarından yararlanılmıştır. D) Uydurma sözlerden yararlanılmıştır. E) Atasözlerinden yararlanılmıştır.</p>	Masal türünün özellikleri	Çocuk edebiyatı
<p>25. I. Nazım-nesir karışık bir yapıya sahiptir. II. Girişinde kalıp ifadeler vardır. III. Atlı göçebe hayatının ürünüdürler. IV. Dili, sözlü anlatımlarda sade ve anlaşılır olmasına rağmen yazma ve basma hikâyelerde klasik edebiyatın etkisi görülür. V. Halk edebiyatının diğer türlerine ait örnekler içerebilir. Halk hikâyelerinin içerik özellikleriyle ilgili olarak yukarıda verilenlerden hangileri yanlıştır? A) Yalnız I B) Yalnız III C) Yalnız IV D) I ve II E) IV ve V</p>	Halk hikâyelerinin özellikleri	Halk edebiyatı
<p>26. Aşağıdakilerden hangisi, bir destanın oluşumunu tamamlaması için gereken özelliklerden biri değildir? A) Halk hafızasında derin izler bırakan büyük bir olayın meydana gelmesi B) Anlatıcılar tarafından söz konusu olayın işlenip zenginleştirilmesi C) Sözlü geleneğe yasatılan anlatının bir kimse tarafından yazıya geçirilmesi D) Sekil özelliği bakımından manzum, mensur ve manzum-mensur karışık yapıda olması E) Tarihî olayların envanteri niteliğini taşıması</p>	Destan türünün özellikleri	Halk edebiyatı

Tablo 4.1. (devam)

<p>27. Atasözleri, aşağıdaki yazılı kaynaklardan ilk defa hangisinde yer almıştır?</p> <p>A) DivanüLugâti't-Türk B) Kitab-ı Atalar Sözü C) CodexCumanicus D) Orhon Yazıtları E) AltunYaruk</p>	İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı	Halk edebiyatı
<p>28. XVI. yüzyılın sonu ile XVII. yüzyılın başlarında yasa- dığı kabul edilir. Dinî-tasavvufî düşünceyi, mensubu bulduğu Alevi-Bektasi felsefesi etrafında şekillendirmistir. Ölümünden sonra, şöhreti dolayısıyla onunla aynı mahlası kullanan sairler olmuştur Bu parçada anlatılan Türk halk edebiyatı sairi aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Kul Himmet B) Pir Sultan Abdal C) Sah İsmail Hatayi D) Nesimî E) Gevherî</p>	Tekke edebiyatı şairleri	Halk edebiyatı
<p>29. Yenileşme döneminde, medreselerin yanında kurulan modern üniversitelerde okutulacak derslerin kitaplarını hazırlamak üzere oluşturulan kurum aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Encümen-i Danis B) Maarif-i Umumiyye Nezareti C) Encümen-i Suara D) Darü'l-Maarif E) Darü'l-Muallimat</p>	Yenileşme döneminde Türk edebiyatı	Yeni Türk edebiyatı
<p>30. Aşağıdakilerden hangisi Ömer Seyfettin'in, konu- sunu tarihten alan hikâyelerinden biri değildir?</p> <p>A) Pembe İncili Kaftan B) Topuz C) Bahar ve Kelebekler D) Vire E) Forsa</p>	Ömer Seyfettin'in hikayeleri	Yeni Türk edebiyatı
<p>31. Aşağıdakilerden hangisi, Ahmet Hâşim'in şiirlerin- de sıkça ele aldığı temalardan değildir?</p> <p>A) Ask B) Göl C) Ölüm D) Kaçış E) Tarih</p>	Ahmet Hâşim şiirinin özellikleri	Yeni Türk edebiyatı

Tablo 4.1. (devam)

<p>32. Aşağıdakilerden hangisi Garip şiiri için söylenemez? A) Söz oyunlarına yer vermez. B) Günlük konuşma diliyle yazılır. C) Büyük kentlerdeki orta hâlli insanların yaşamını isler. D) Vezin ve kafiyeyi önemser. E) Mizah yoluyla toplumsal eleştiride bulunur</p>	Garip şiirinin özellikleri	Yeni Türk edebiyatı
<p>33. Âsıkındırsen belâ-yıaskdanâh eyleme Âhidüpağyârıesrârındanâgâh eyleme Bu beyitte sair, âşığın neyi gizlemesi gerektiğini dile getirmektedir? A) ask B) âh C) ağyâr D) âsık E) âgâh</p>	Divan şiiri bilgisi	Eski Türk edebiyatı
<p>34. Türk edebiyatında fabl, mizah ve hiciv gibi türlerin önde gelen örneklerinden biri olan eserini II. Murat'a sunmuştur. Eser; sahsi yetenek ve yeterliklerini hesaba katmayan, basından büyük islere girişenlerin hayatta düştükleri acıklı ve gülünç durumları alegorik bir tarzda anlatmaktadır. Bu parçada sözü edilen eser ve yazarı aşağıdakilerin hangisinde birlikte verilmiştir? A) Siham-ı Kaza – Nefî B) İsretname – Revani C) Muradname – Bedr-i Dilsad D) Garibname – Âsık Pasa E) Harname – Seyhî</p>	15. yüzyıl şairleri	Eski Türk edebiyatı
<p>35. Oldu hevâlar mu'tedil geldi bahâr-ı dil-güsâ Sürsün safâsın âlemin zevk etsin erbâb-ı safâ Bu beytin vezni aşağıdakilerden hangisidir? A) mef'ûlü – fâ'ilâtün – mef'ûlü – fâ'ilâtün B) müstef'ilün – müstef'ilün – müstef'ilün – müstef'ilün C) mefâ'ilün – fe'ülün – mefâ'ilün – fe'ülün D) müstef'ilâtün – müstef'ilâtün – müstef'ilâtün – müstef'ilâtün E) mefâ'ilün – mefâ'ilün – mefâ'ilün – fe'ülün</p>	Aruz vezni bilgisi	Eski Türk edebiyatı
<p>36. Aşağıdakilerden hangisi Sebkihindî'nin özelliklerinden biri değildir? A) Sözü kısa, anlamın derin olması B) İki den fazla sözcükle oluşturulan tamlamalara sıklıkla yer verilmesi C) Tasavvuf ve ızdırap gibi konuların daha çok işlenmesi D) Bir üslup özelliği olarak alışılmamış bağdaştırmalara yer verilmesi E) Türk edebiyatındaki en önemli temsilcilerinin XVI. yüzyılda yetişmiş olması</p>	Divan şiirinde akımlar	Eski Türk edebiyatı

Tablo 4.1. (devam)

<p>37. Esrârını dil zaman zaman söyler imis Hengâme-i gamda dâstân söyler imis Ask ehli olup da mihnet-i hicrâne Ben sabr ederim diyen yalan söyler imis Divan şiirinde; kendine özgü vezinlerle yazılan, dört mısralık tek bentten oluşan ve bir örneği verilen nazım şekli aşağıdakilerden hangisidir? A) Murabba B) Müstezat C) Rubai D) Terbi E) Kıta</p>	Divan şiiri nazım bilgisi	Edebiyat bilgi ve kuramları
<p>38. Ne efsûnkârimissinâh ey dîdâr-ı hürriyyet Esîr-i askın olduk gerçi kurtulduk esâretten Yukarıdaki beyitte altı çizili tamlamayla hangi edebî sanat yapılmıştır? A) Kinaye B) Mecazımürsel C) Tesbih D) Tariz E) Kapalı istiare</p>	Edebi sanatlar	Edebiyat bilgi ve kuramları
<p>39. Aşağıdakilerden hangisi, karşısında verilen İslamiyet öncesi türün İslamiyet sonrası dönemdeki karşılığı değildir? A) Sagu – Ağıt B) Sav – Atasözü C) Slok – Taslama D) Kojan – Sarkı E) Kosuk – Kosma</p>	İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı / Eski Türk edebiyatı nazım şekilleri	Edebiyat bilgi ve kuramları
<p>40. Türk edebiyatında tekerlemeler, bazı halk oyunlarındaki olağan dışı kişiler ve olaylar, halk şiirindeki bazı sathiyeler ----le benzerlik göstermektedir. Bu cümlede boş bırakılan yere, aşağıdaki edebiyat akımlarından hangisi getirilmelidir? A) natüralizm B) romantizm C) klasisizm D) sürrealizm E) sembolizm</p>	Edebi akımlar	Edebiyat bilgi ve kuramları
<p>41. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde aşağıdakilerden hangisi öncelikli değildir? A) Dilin kurallarının öğretilmesine ağırlık verilir. B) Dil becerileri temel alınır. C) Etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir. D) Dildeki her birim bağlamla ilişkilendirilir. E) Dilin kullanımı esas alınır.</p>	Dil bilgisi öğretimi	Özel öğretim yöntemleri

Tablo 4.1. (devam)

<p>42. Öğretmen bir metni, sıfatların olduğu yerleri boş bırakarak tahtaya yazar ve bu boşluklara uygun sözcüklerin yazılmasını ister. Sıfat öğretimine yönelik bu etkinlik aşağıdakilerden hangisine uygundur? A) Kavratma B) Sezdirme C) Çözümleme D) Ezberletme E) Birleştirme</p>	Dilbilgisi öğretimi	Özel öğretim yöntemleri
<p>43. Türkçe öğretmeni önce sıfatların özellik ve görevlerinden söz eder, ardından sıfat türlerini örneklerle açıklar. Bu uygulama aşağıdakilerden hangisine uygundur? A) Genelden özele B) Özelden genele C) Sezdirme D) Çözümleme E) Karşılaştırma</p>	Dilbilgisi öğretim yöntemleri	Özel öğretim yöntemleri
<p>44. Öğretmen, derste öğrencilerin kullandıkları edebiyat, eser, rehber, telaffuz, mesaj, mektup sözcüklerinin Türkçe olmadıkları için kullanılmaması gerektiğini söyler. Bu durum aşağıdaki yargılardan hangisiyle çelişir? A) Düşünceyle dil arasında doğrudan bir ilişki vardır. B) Dil, kültürün en önemli aktarıcısıdır. C) Diller arasında kelime alışverişi olabilir. D) Dil, insanın dünyayı tanıma aracıdır. E) Hint-Avrupa dilleri geniş bir coğrafyaya yayılmıştır</p>	Dilin özellikleri	Dil ve kültür
<p>45. Bir proje kapsamında yolum Konya Havzası'na düştü. İki yılda toplam 50.000 km.lik yol aldık Konya Havzası'nda. İlk durağımız, ülkemizin beyaz incisi Tuz Gölü oldu. Sonra bu uçsuz bucaksız beyazlığı batıma alarak ilerledik. Bozkırların arasından geçerken Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Bu şehir bozkırın tam çocuğudur. Onun gibi kendini gizleyen esrarlı bir güzelliği vardır." sözlerini anımsadım. Bu güzelliklerden sonra derinliği 100 metreden fazla olan Obruk Gölü, enfes bir görsel şölenle karşıladı bizi. Derken Beyşehir Gölü bütün ihtişamıyla karsımıza çıkıverdi. Gölün güzelliği karşısında, "Selçuklu Sultanı Alâattin Keykubat, boş yere yazlık sarayını buraya yaptırmamış." diye düşünmeden edemedim. Bu metin kullanılarak aşağıdaki etkinliklerden hangisi yapılamaz? A) Metinler arası okuma B) Görselleştirme C) Özetleme D) Çıkarım yapma E) Çözüm üretme</p>	Okuma yöntem ve teknikleri	Okuma eğitimi/ Özel öğretim yöntemleri

Tablo 4.1. (devam)

<p>46. “Çanakkale Zaferi”ni anlatan resim sergisini gezen öğrencilere “Çanakkale Türküsü” dinletilir ve onlardan o dönemle ilgili hayal, duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir. Bu etkinlik aşağıdakilerden hangisine uygundur? A) Yaratıcı yazma B) Serbest yazma C) Grup olarak yazma D) Duyulardan hareketle yazma E) Kontrollü yazma</p>	Yazma yöntem ve teknikleri	Yazma eğitimi/ Özel öğretim yöntemleri
<p>47. Dil becerilerini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Bir dil becerisi geliştirilirken başka bir dil becerisinin gelişmesine de katkı sağlanır. Bu durum aşağıdaki kazanımlardan hangisinde görülmektedir? A) Dinlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. B) Konuşmasını, belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir. C) Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. D) Yazısına, konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar. E) Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.</p>	Temel dil becerileri	Özel öğretim yöntemleri
<p>48. Çocuk, dili çevresiyle kurduğu ilişkilerden ve çevresindeki insanlarla etkileşerek öğrenir. Dil gelişmeden, öğrenme mümkün olmaz. Öğrenme dili gerektirir, dil de öğrenmeyi etkiler. Bu paragrafta açıklanan dil öğretim yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir? A) Bilişsel B) Geleneksel C) İşlemsel D) Davranışçı E) Yapılandırıcı</p>	Dil öğretim yaklaşımları	Özel öğretim yöntemleri
<p>49. Türkçe öğretmeni öğrencilerin sunumlarını dinlerken öğrencilerin konuşma kurallarını uygulayıp uygulamadığını “evet-hayır-kısmen” gibi ölçütlere göre değerlendirmektedir. Bu uygulama hangi ölçme aracına uygundur? A) Ürün dosyası B) Kontrol listesi C) Gözlem formu D) Görüşme formu E) Sözlü değerlendirme</p>	Ölçme araç ve gereçleri	Özel öğretim yöntemleri
<p>50. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin gelişimini her ay sonunda düzenli olarak değerlendiren öğretmen, I. sonuç değerlendirme, II. süreç değerlendirme, III. başlangıç değerlendirme yöntemlerinden hangilerini kullanmaktadır? A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve III E) I, II ve III</p>	Temel dil becerilerinin ölçülmesi	Özel öğretim yöntemleri

(*) 24.07.2013 tarihli ÖSYM Yönetim Kurulu Kararı ile Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinin 2. sorusu iptal edilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde 1’den (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. soru) 13’e kadar olan soruların Türkçe Öğretmenliği alan bilgisi derslerinden dört temel dil becerilerini kapsayan *Okuma Eğitimi*, *Yazma Eğitimi*, *Dinleme Eğitimi* ve *Konuşma Eğitimi* dersleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Söz konusu dersler 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanlarının temelini oluşturmaktadır. Bu sorulardan bazılarının birden fazla dersle ilişkili bulunduğu görülmektedir. 1.soru hem *Okuma Eğitimi* hem de *Konuşma Eğitimi* ile ilgiliyken, 6.sorunun *Halk Edebiyatı* bilgisi de gerektirdiği görülmektedir. 9. soru ise *Okuma Eğitimi* ve *Dinleme Eğitimi* derslerinden her ikisiyle de ilişkili bulunmuştur.

Tablo 4.1.’e göre 13. ve 14. sorular alan eğitimi derslerinden *Ses Bilgisi* ile ilişkiliyken 15. Sorunun *Şekil Bilgisi* dersi kapsamına girdiği görülmektedir. 15., 16. ve 17. Sorular *Şekil Bilgisi* dersinin devamı olarak nitelendirilebilecek *Sözcük Bilgisi* dersi ile ilgili bulunmuştur. 19. ve 20.sorular ise dilbilimi kuram ve yaklaşımlarını içeren *Genel Dilbilimi* dersi kapsamına değerlendirilmiştir.

TÖABT’de edebiyat sorularının da önemli bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Buna göre 21., 22., 23. ve 24. Soruların *Çocuk Edebiyatı* dersi ile ilişkili olduğu saptanırken 22. sorunun aynı zamanda *Genel Dilbilimi* bilgisi gerektirdiği görülmektedir. Testte yer alan 25., 26., 27., ve 28. sorular ise *Halk Edebiyatı* dersi ile ilgili bulunmuştur. 29., 30., 31. ve 32. sorular incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği 2. sınıf derslerinden *Yeni Türk Edebiyatı* ile bağlantılı bulunmuş 33.,34., 35.ve 36. sorular ise *Eski Türk Edebiyatı* kapsamında değerlendirilmiştir. 37., 38.,39. ve 40. sorular ise *Edebiyat Bilgi ve Kuramları* ile ilişkilidir.

Testin son on sorusu (41.,42.,43.,45.,46.,47.,48.,49 ve 50. sorular) *Özel Öğretim Yöntemleri* dersinin kapsamına girmekle birlikte, bunlardan 45. sorunun *Okuma Eğitimi*, 46. sorunun ise *Yazma Eğitimi* ile yakından ilgili olduğu tespit edilmiştir. 44. soru ise Türkçe öğretmenliği alan derslerinden hiçbirisiyle ilişkili bulunmazken genel kültür dersleri arasında yer alan *Dil ve Kültür* dersinin içeriğiyle ilgili bulunmuştur.

TÖABT sorularının Türkçe Öğretmenliği alan dersleri kapsamında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak soru sayılarının sınıflara

göre dağılımı aşağıda sunulmuştur. Buna göre Tablo4.2.'de TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf alan derslerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.2. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı

Ders adı	Kredisi	TÖABT Soru sayısı(f)	% Yüzde
Yazı Yazma Teknikleri	2	-	-
Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	2	4
Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	1	2
Edebiyat Bilgi ve Kuramları	2	4	8
Yazılı Anlatım	2	-	-
Sözlü Anlatım	2	-	-
Osmanlı Türkçesi	2	-	-
Toplam	14	7	14

Tablo 4.2. incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf alan eğitimi derslerinden *Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi*'nden 2 (%4), *Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi*'nden 1 (%2), *Edebiyat Bilgi ve Kuramları* dersinden ise 4 (%8) soru yöneltildiği görülmektedir. Diğer alan derslerinden (*Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım ve Osmanlı Türkçesi*) ise soru çıkmamıştır. Buna göre TÖABT' de Türkçe Öğretmenliği 1. sınıf alan derslerinden toplam 7 (%14) soru sorulmuştur. Aşağıda Tablo 4.3.'te ise TÖABT'nin Türkçe öğretmeniği 2. sınıf alan derslerine dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 2. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı

Ders adı	Kredisi	TÖABT Soru sayısı(f)	% Yüzde
Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	3	6
Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	-	-
Türk Halk Edebiyatı	2	4	8
Eski Türk Edebiyatı	2	4	8
Yeni Türk Edebiyatı	2	4	8
Genel Dil Bilimi	3	2	4
Toplam	14	17	34

Tablo 4.3. incelendiğinde *Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi*'nden 3 (%6), *Türk Halk Edebiyatı*'ndan 4 (%8), *Eski Türk Edebiyatı*'ndan 4 (%8), *Yeni Türk Edebiyatı*'ndan 4 (%8), *Genel Dil Bilimi*'nden ise 2 (%4), soru yöneltildiği görülmektedir. Tabloya göre *Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi* dersinden soru yöneltilmemiştir. Buna göre Türkçe öğretmenliği 2. Sınıf alan derslerinden toplam 17 (%34) soru yöneltilmiştir. TÖABT'nin Türkçe öğretmenliği 3. sınıf alan derslerine dağılımına Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4.TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı

Ders adı	Kredi	TÖABT Soru sayısı (f)	% Yüzde
Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	3	5	10
Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	3	2	4
Anlama Teknikleri III: Konuşma Eğitimi	3	3	6
Anlama Teknikleri IV: Yazma Eğitimi	3	4	8
Çocuk Edebiyatı	2	4	8
Dünya Edebiyatı	3	-	
Özel Öğretim Yöntemleri II	3	7	14
Yabancılara Türkçe Öğretimi	2	-	
Toplam	22	25	50

Tablo 4.4.'e bakıldığında Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf derslerinden *Anlama Teknikleri I:Okuma Eğitimi*'nden 5 (%10), *Anlama Teknikleri II:Dinleme Eğitimi*'nden 2 (%4), *Anlama Teknikleri III: Konuşma Eğitimi*'nden 3 (%6), *Anlama Teknikleri IV:Yazma Eğitimi*'nden 4 (%8), *Çocuk Edebiyatı*'ndan 4 (%8), *Özel Öğretim Yöntemleri II* dersinden ise 7 (%14) soru sorulduğu görülmektedir. *Yabancılara Türkçe Öğretimi* ve *Dünya Edebiyatı* derslerinden soru çıkmamıştır. Buna göre Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf alan derslerinden toplam 25 (%50) soru sorulmuştur. Son olarak Tablo 4.5.'te TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf alan derslerine dağılımına yer verilmiştir.

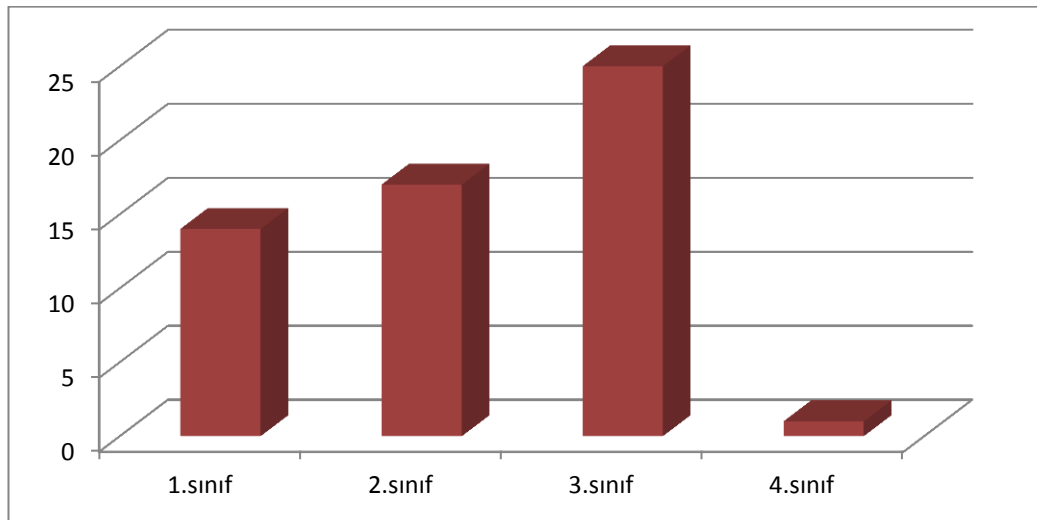
Tablo 4.5. TÖABT'nin Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf Alan Derslerine Göre Dağılımı

Ders Adı	Kredi	TÖABT Soru sayısı (f)	% Yüzde
Tiyatro Ve Drama Uygulamaları	3	-	-
Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	-	-
Dil Ve Kültür(*)	2	1	2
Toplam	7	1	2

(*)Alan dersi olmayıp, genel kültür dersleri arasında yer almaktadır.

Tablo 4.5. incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği 4. Sınıf derslerinden sadece *Dil ve Kültür* dersinden 1 (%2) soru çıkmıştır. *Tiyatro ve Drama Uygulamaları* ve *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri* derslerinden ise hiç soru yöneltilmemiştir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği 4. sınıf alan derslerinden hiç soru sorulmadığı söylenebilir.

Tablolardan elde edilen bulgular ışığında TÖABT sorularının en çok 3. Sınıf (f=25) derslerinden geldiği, bunu sırasıyla 2. Sınıf (f=17), 1.sınıf (f=14) ve 4. sınıf (f=1) derslerinin takip ettiği görülmektedir. 4. sınıf derslerinden ise tür olarak alan dersi kapsamında olmayıp, genel kültür dersi kapsamında yer alan *Dil ve Kültür* dersinden soru gelmiştir. Bu bulgular ışığında TÖABT soru sayısının Türkçe öğretmenliği lisans programındaki sınıflara göre dağılımı Şekil 4.1.'te sunulmuştur.



Şekil 4.1. TÖABT Soru Sayısının Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Sınıflara Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak alan derslerinin sınıflara göre program içindeki oranı ile TÖABT sorularının sınıf bazındaki oranı karşılaştırılmıştır. Böylece alan derslerinin sınıflara göre Türkçe Öğretmenliği Programındaki ağırlığı ile TÖABT’de çıkan soruların ağırlığının birbiriyle uyumlu olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenliği programındaki alan derslerinin sınıflara göre kredi yüzdesi ile TÖABT sorularının sınıf bazındaki yüzdesi Tablo 4.6.’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.6. Sınıflara Göre Alan Derslerinin Ağırlığı ile TÖABT Sorularının Ağırlığının Karşılaştırılması

Sınıf	Alan Derslerinin Kredisi	Yüzde(%)	TÖABT’deki Soru Sayısı	Yüzde(%)
1.Sınıf	22	28,6	7	14,0
2.Sınıf	23	29,9	17	34,0
3.Sınıf	22	28,6	25	50,0
4.Sınıf	10	13,0	1	2,0
Toplam	77	100	50	100

Tablo 4.6. incelendiğinde 1. sınıf alan derslerinin toplam kredi sayısına oranı (%28,6) TÖABT’de çıkan soruların toplam soru sayısına oranı ise (%14)’tür. 2. sınıf alan derslerinin oranı (%29,9) iken TÖABT sorularının oranı ise (%34,0)’tür. 3. sınıfta okutulan alan derslerinin toplam kredi sayısına oranı (%28,6) iken soruların toplam soru sayısına oranı ise (%50) bulunmuştur. 4. sınıf alan derslerinin oranı (%13,0) TÖABT sorularının oranı ise (%2,0) bulunmuştur. Bu bulgular ışığında Türkçe öğretmenliği programındaki 1., 2., 3. ve 4. sınıf alan derslerinin toplam kredi sayısına oranı ile TÖABT sorularının oranı arasında farklılık bulunmuştur, dolayısıyla burada uyum görülmemektedir.

Araştırmanın bu bölümden elde edilen sonuçların Başkan ve Alev (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile paralel özellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Söz konusu çalışmada KPSS sorularının kapsam geçerliği araştırılmış, sonuçta KPSS sorularının öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında yer alan dersler açısından uygun bir dağılım göstermediği ortaya çıkmış ve öğretmenlik meslek derslerinde kazanılan davranışların sadece bir kısmının KPSS’de ölçüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuyla ilişkilendirilebilecek diğer bir çalışma ise Yıldırım, Tabak ve Yavuz (2012) tarafından MEB öğretmen yeterliklerinin KPSS Eğitim Bilimleri Testi'nde dikkate alınma düzeyini inceledikleri çalışmadır. Bu araştırma sonucunda KPSS Eğitim Bilimleri testi soru gruplarının her birinin ağırlığı ile öğretmen yetiştiren kurumların müfredatındaki Eğitim Bilimleri testi soru gruplarının karşılığı olan derslerin, eğitim bilimleri derslerinin toplamı içindeki ağırlıkları karşılaştırıldığında uyumsuzluğun olduğu sonucuna varmışlardır. Bulgudan hareketle KPSS Eğitim Bilimleri testi sorularının oluşturulmasında öğretmen yetiştiren kurumlardaki ders ağırlıklarının dikkate alınmadığı ifade etmişlerdir. Bu sonuç TÖABT'nin derslere göre dağılımı ile toplam kredi ağırlığı ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Kablan (2010) ise öğretmen adaylarının akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişkisini araştırdığı çalışmada, genel anlamda sınavdaki Eğitim Bilimleri soruları ile Eğitim Fakültesinde okutulan dersler arasında tutarlılık olduğu, ancak fakültede kazandırılan davranışlar ile sınavdaki Genel Yetenek ve Kültür başarısı arasında ilişkinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre değişkenler arasındaki tespit edilen ilişkinin zayıf oluşu, sınav içeriği ile üniversitede kazandırılan Genel Kültür bilgi ve becerileri arasında uyumsuzluğa bağlanmıştır. Bu sonucun da araştırma sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Atav ve Sönmez'in (2013)'ün yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri incelenmiş, sonuçta öğretmen adaylarının KPSS içeriği ile eğitim aldıkları öğretmenlik programlarının içeriğinin birbirine uygunluğunu yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu sınavda başarılı olabilmek için dersane desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4.2. TÖABT SORULARININ TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacına yönelik olarak TÖABT sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri' ne uygunluğunun incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle TÖABT'de yer alan sorular ölçmek istedikleri bilgi ve becerilere göre sınıflandırılmıştır. Daha sonra ise MEB tarafından belirlenen Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, alt yeterlikler ve performans göstergeleri kapsamında sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bunlardan Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri ile uygunluk gösterdiği düşünülen ve bir performans göstergesiyle ifade edilebilen sorular Tablo4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. TÖABT Sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Göre Eşleştirilmesi

Soru Numarası	Yeterlik alanı	Alt Yeterlik	Performans göstergeleri
1.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	(A1)Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar.
2.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
3.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	(A3)Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım eder.
4.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

Tablo 4.7. (devam)

5.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	-
6.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	(A1) Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar.
7.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	(A1) Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.
8.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
9.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	(A1) Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.
10.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına olanak sağlar.
11.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına olanak sağlar.
12.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına olanak sağlar.

Tablo 4.7. (devam)

44.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	(A1)Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.
45	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.
46.	Dil becerilerini geliştirme	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	(A2) Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına olanak sağlar
49.	Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	(A2)Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanır.
50.	Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	(A2) Türkçe öğretiminde Öğrencilerin süreç sırasındaki dil gelişimlerine izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme yapar.

Tablo 4.6. incelendiğinde TÖABT’de yer alan 50 sorudan (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 44, 45, 46, 49, 50 numaralı sorular) 17’sinin Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleriyle eşleştirilebildiği görülmektedir. Bunlardan 15’i *Dil Becerilerini Geliştirme* yeterlik alanına aittir. İki soru ise *Dil Gelişimi İzleme ve Değerlendirme* yeterlik alanıyla uygunluk göstermektedir. 5. soru dışındaki sorular ait oldukları alanın performans göstergeleriyle eşleştirilmiş, 5. soru *Dil Becerilerini Geliştirme* yeterlik alanında yer almakla birlikte sorudaki ölçülmek istenen bilgi ve

beceriye karşılayacak performans göstergesi bulunamamıştır. Buna göre soru sayılarının yeterlik alanlarına ve performans göstergelerine göre dağılımı Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. TÖABT Sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri ve Alt Yeterliklere Göre Dağılımı

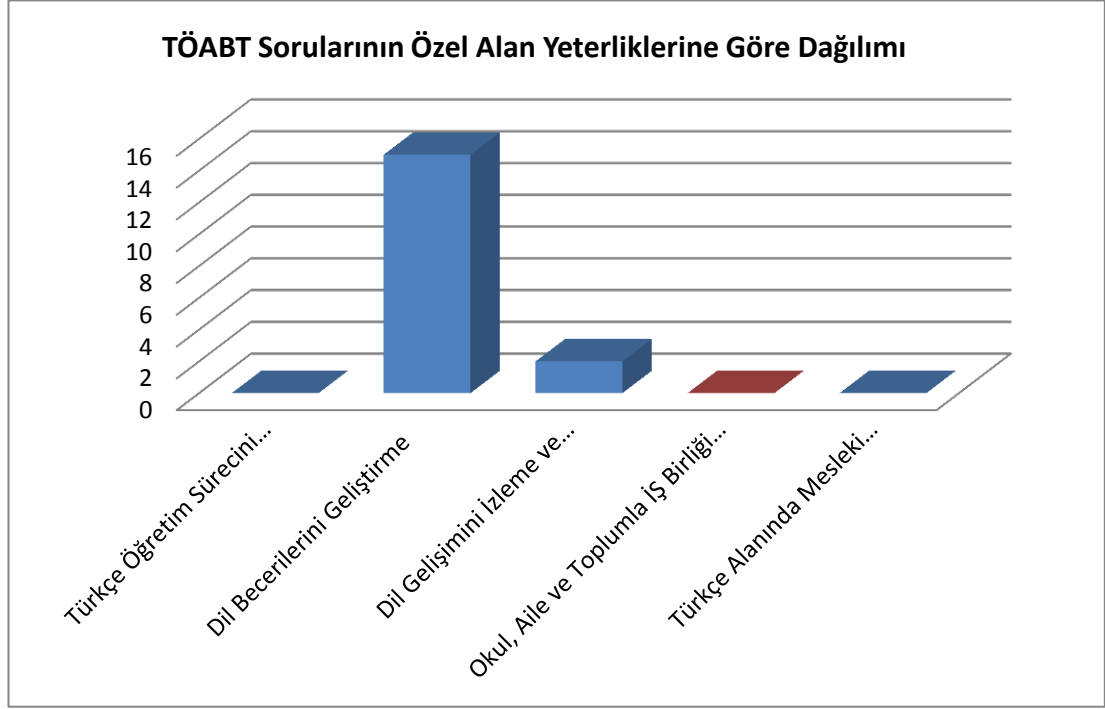
Yeterlik alanı	Alt yeterlikler	f	%
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme	-	
	Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme	-	
	Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme	-	
	Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme	-	
Toplam		-	
Dil Becerilerini Geliştirme	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme	-	
	Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme	2	11,8
	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme	4	23,5
	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	5	29,4
	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme	4	23,5
	Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme	-	
	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme	-	
	Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme	-	
	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme	-	
Toplam		15	88,2
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme	1	5,9

Tablo 4.8 (devam)

Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme	1	5,9
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme	-	
	Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme	-	
Toplam		2	11,8
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme	-	
	Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme	-	
	Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme	-	
	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme		
	Toplumsal liderlik yapabilme		
Toplam		-	
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	Mesleki yeterliklerini belirleyebilme	-	
	Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme	-	
	Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme	-	
Toplam		-	
Genel Toplam		17	100

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi *Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme* alanlarından toplamda 17 soru çıkarken, *Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma, Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama* yeterlik alanlarından soru çıkmamıştır. Bu sonuca göre TÖABT sorularının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri’nin tamamıyla örtüşmediği sonucu çıkmıştır. Bu bağlamda sorular hazırlanırken söz

konusu yeterliklerin dikkate alınmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Şekil 4.2’de TÖABT sorularının özel alan yeterliklerine göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil: 4.2. TÖABT Sorularının Özel Alan Yeterliklerine Göre Dağılımı

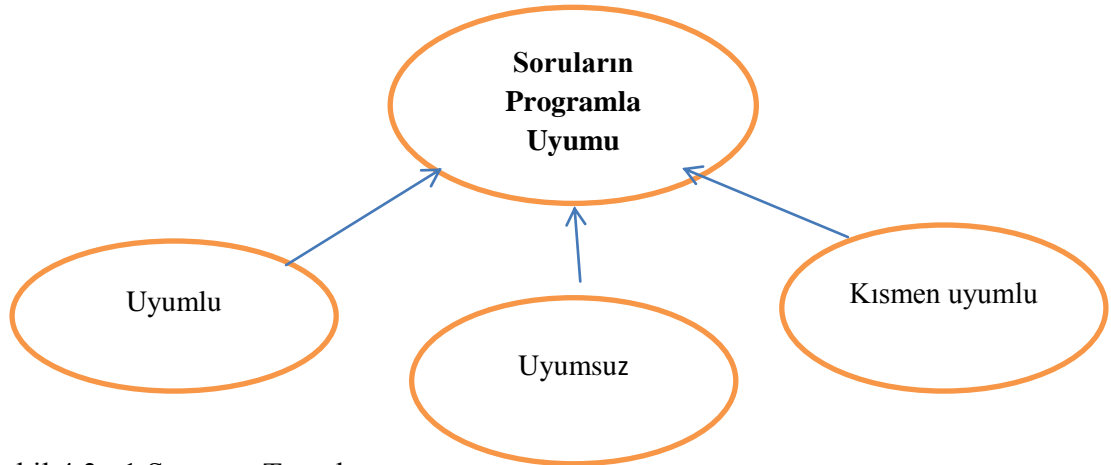
Çalışmanın bu bölümünden elde edilen bulgular alanda yapılan bazı sonuçlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Buna göre TÖABT’nin Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine göre analizi sonucunda elde edilen bulguların Güney, Aytan ve Gün (2010)’ün “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri İle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Program İlişkisi”ni araştırdıkları çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmanın sonucunda Türkçe dersi öğrenme alanları arasında yer alan ve müfredatta %15’lik bir alana sahip dil bilgisi alanının, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nde hiçbir düzeyde yer almadığı tespitine yer vermişlerdir. Buna göre “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ye ait alt yeterlik alanları ve performans göstergeleri, Türkçe dersi öğrenme alanları, hedefler ve kazanımlar ile eşleştirilmemiştir. “Dil Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanındaki performans göstergelerine karşılık olarak toplamda 680 kazanım bulunmuştur. Üçüncü yeterlik alanı “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” ye karşılık gelen toplam 216 kazanım bulunmuştur.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2011) ise yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenliği programındaki alan eğitimi derslerinin Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerinin karşılama düzeyini %43,7 olarak bulmuşlardır. Alan derslerinin alan yeterliklerini karşılama düzeyi ise %12 olarak saptanmıştır. Bu sonucun da araştırmadan elde edilen bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir

Deryakulu (2011) ise yaptığı araştırmanın sonucunda Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri sorularını, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin *Öğretim Teknolojisi* alanı ile ilgili alt yeterlik/performans göstergeleri açısından incelemiştir. Araştırma, KPSS Eğitim Bilimleri testlerinde sorulan soruların, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınırlı bir kısmını ölçtüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonucun da araştırmadan elde edilen bulgularla paralel olduğunu söylemek mümkündür.

4.3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDEN EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlere araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sorular sorularak görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak öğretmenlere “Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (TÖABT) sorularının lisans eğitiminde aldığınız derslerle uyumu konusunda düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda öğretmen görüşleri “kısmen uyumlu, “uyumsuz” ve “uyumlu olmak” üzere üç tema altında toplanmıştır.



Şekil 4.3. 1.Sorunun Temaları

Buna göre belirlenen her bir tema altındaki görüşler ve frekans dağılımları katılımcı cinsiyetlerine göre aşağıda Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin TÖABT Sorularının Lisans Eğitimi Dersleriyle Uyumu Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Kadın	Erkek
Uyumlu	Soruların alan eğitimini yansıtması	12	9	3
Toplam		12	9	3
Uyumsuz	Edebiyat sorularına ağırlık verilmesi	5	5	
	Alınan eğitimin yetersizliği	1	1	
	Ortaokul müfredatıyla bağdaşmaması	1		1
	Alan eğitimiyle bağdaşmaması	3	3	
	Kapsam geçerliğinin düşük olması	1		1
Toplam		11	9	2
Kısmen Uyumlu	Soruların niteliğinin düşük olması	2	2	
	Edebiyat sorularının fazlalığı	4	3	1
	Soruların zor olması	1	1	
	Soruların alan eğitimini yansıtamaması	3	1	2
	Yüzeysel işlenen konulardan soru çıkması	2	1	1
	Dilbilgisi sorularının azlığı	1		1
Toplam		13	8	5

Tablo 4.9. incelendiğinde katılımcıların soruya verilen cevapların üç kategoride toplandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu (f=13) soruları “kısmen uyumlu” bulmuştur. Buna en çok gösterilen gerekçe ise “Edebiyat sorularının fazlalığı” şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ise soruların “uyumlu” olduğu yönünde görüş bildirmiştir (f=12). Buna neden olarak en çok “Soruların alan eğitimini yansıtması” gösterilmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise (f=11) “Edebiyat sorularının ağırlıkta olması”ni gerekçe göstererek soruları programla uyumsuz bulmuştur.

Soruları “kısmen uyumlu” bulan öğretmenlerin görüşleri ile ilgili örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö4) “Yani aslında bazılarının uyumu vardı ama bazılarında üniversite de dahi görmediğimiz konular vardı. Çok edebiyat ağırlıklıydı, tamam üniversitede edebiyat gördük ama bazı soruların çok da uyumlu olduğunu düşünmüyorum.”

(Ö11) “...yüzde yüz uyumlu diyemeyiz. Bazı konularda derin bilgi isteniyor. Dilbilgisi konusunda eksikleri bolca hissettik.”

(Ö26) “...kısmen uyumluydu. KPSS’de çıkan alan bilgisi soruları daha farklıydı. Sorular daha çok genel kültür sorularıydı. Kimisi çok bilgi gerektiriyordu, kimisi çok genel sorulardı.”

Öğretmenlerden soruları “uyumlu” bulanların görüşleri ile ilgili örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö2) “İlk girişimde tabii bir tedirginlik vardı ama bence sorularla aldığımız eğitim uyumluydu. En azından bizim üniversite için hocaların değindiği konulardan geldi yani. Alan eğitiminde konuşma, yazma, dilbilgisi için bayağı örtüştü diyebilirim, uyumlu olduğunu düşünüyorum.”

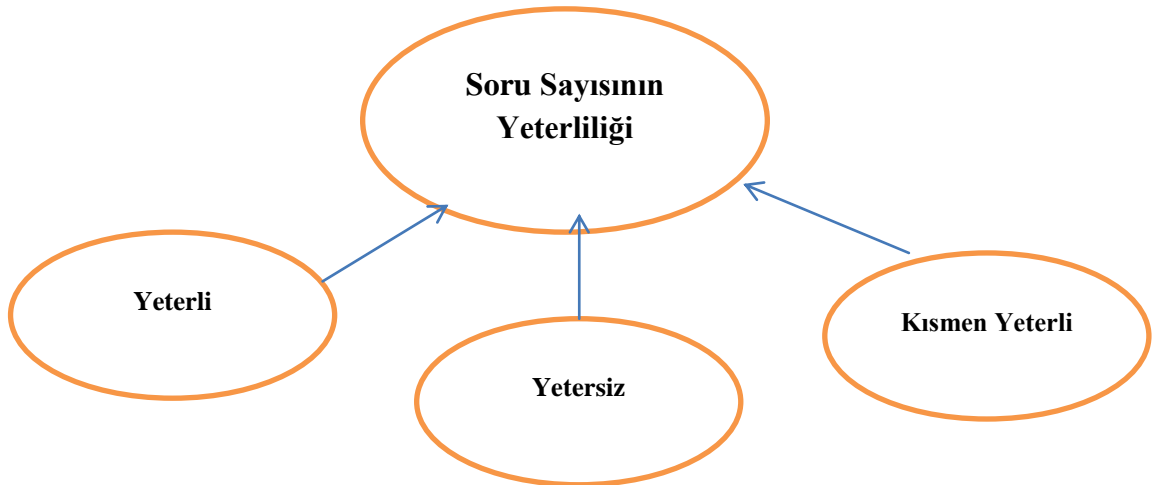
(Ö3) “Elbette ki uyumluydu çünkü 1. sınıftan itibaren aldığımız tüm dersleri kapsıyordu. Hatta öylesine aldığımız seçmeli dersleri bile kapsıyordu. Ama içeriği konusunda aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Genel olarak kapsam itibarıyla uyumluydu.”

Soruları lisans dersleriyle “uyumsuz” bulanlar ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(Ö13) “Sınavda çıkan sorular ile üniversitede aldığımız dersler birbiriyle uyumlu değildi.”

(Ö16) “Sınavın üniversitede aldığımız eğitimle bir alakası olmadığını düşünüyorum. Kapsam geçerliği düşük bir sınavdı.”

Öğretmenlere ikinci olarak “Size göre TÖABT alan bilgisini ölçer nitelikte yeterli soru sayısına sahip midir?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan temalar Şekil 4.4 ‘te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. 2. Sorunun Temaları

Ortaya çıkan üç tema doğrultusunda kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin TÖABT'in Soru Sayısının Yeterliliği Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Kadın	Erkek
Yeterli	Çok soru adayı yorar	1	1	-
Toplam		1	1	-
Yetersiz	İlk kez uygulanıyor olması	1	1	-
	Kapsam geçerliğinin düşük olması	9	6	3
	Dilbilgisi sorularının azlığı	6	5	1
	Dört yıllık eğitimi ölçmede yetersiz olması	4	3	1
	Edebiyat sorularının sayıca çok olması	4	3	1
	Konu dağılımının dengeli olmayışı	6	4	2
	Öğretmen niteliğini ölçmede yetersiz olması	1	-	1
	Türkçe ders programıyla uyumsuz oluşu	2	2	-
	Puanlamadaki ağırlığa göre soruların az olması	2	1	1
	Alan bilgisini ölçmede yetersiz oluşu	2	2	-
	Temel dil becerilerine yönelik soruların azlığı	3	3	-
Toplam		40	30	10
Kısmen	Edebiyat sorularının fazlalığı	3	3	-
	Türkçe eğitimine ilişkin soruların azlığı	3	2	1
	Alanın tamamını yansıtamaması	1	1	-
Toplam		7	6	1

Tablo 4.10. incelendiğinde soruya verilen cevapların “yetersiz”, “kısmen yeterli” ve “yeterli” olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Buna göre görüşlerin çoğunluğu (f=40) soru sayısının “yetersiz” olduğu yönündedir. Soruların “kısmen yeterli” olduğu yönünde ise (f=7) görüş belirtilmiştir. Tek bir katılımcı ise soru sayısının “yeterli” olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Soru sayısını yetersiz bulan katılımcıların görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

(Ö13) “...Soru sayısı biraz daha fazla olsa daha iyi olabilir.80 soru olsa hem kapsam geçerliği açısından daha uygun olurdu., hem de aldığımız eğitimi yansıtacak kadar iyi olurdu diye düşünüyorum. Soru sayısı az...”

(Ö17) “Bence 80 soru olsa daha iyi olurdu. Ne kadar soru olursa duyarlık o kadar artar diye düşünüyorum. Biraz daha sayısının artırılmasından yanayım. Soru sayısı fazla olunca insanın şansı daha fazla artar diye düşünüyorum. Mesela bir soruyu hatırlayamadım, soru çok olursa telafi şansı fazla olacaktır Bence elli soru az...”

(Ö9) “Şu an elli sorunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü elli soru bizim alan bilgisi adına özelliklerimizi, yeteneklerimizi ya da bilgilerimizi ölçebilir tarzda değil. Bunun 80 veya 90 civarında olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bazı konularda kapsam geçerliliği dediğimiz durum yeterli değil ama bazı konularda yoğunlaşmışlar. Mesela edebiyat bir hayli fazla çıkmış diğerlerine nazaran, öyle olduğunu düşünüyorum. Bence soru sayısının seksen veya doksan olması daha iyi olabilirdi.

(Ö8) “Bütün derslerden soru vardı ama dediğim gibi yeterli değildi. Derslerin hepsinden soru vardı ama yeterli sayıda değil. Dilbilgisi yönünde daha fazla soru olabilirdi. Daha doğrusu tam olarak kendi alanımı ölçebilecek soru yoktu.”

Soru sayısının “kısmen yeterli” olduğu yönündeki katılımcı görüşlerinin bazıları şöyledir:

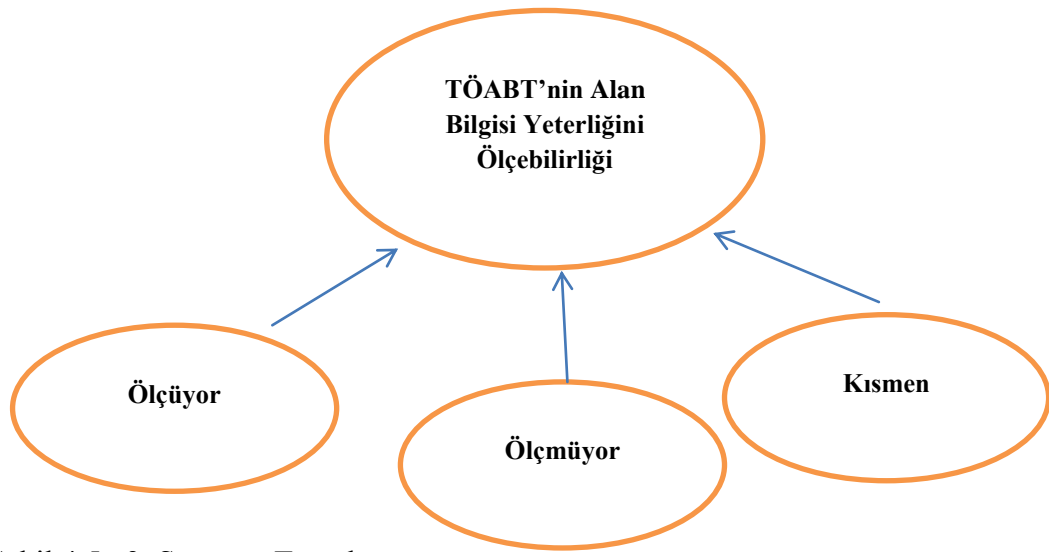
(Ö18) “Daha fazla olsa iyi olurdu ama edebiyatı biraz daha azaltabilirlerdi. Sonuçta biz ortaokul kısmına Türkçe dersi veriyoruz. Edebiyat da gerekli metinler üzerinden işliyoruz ama Türkçe ağırlıklı olsaydı daha iyi olurdu. Soru sayısı kısmen yeterlidir, daha fazla olsa iyi olurdu.”

(Ö16) “Tam anlamıyla yeterli değil. Koskoca dört yılı 50 soruya sığdırıyorsunuz. Yeterli değil ama yine de kapsamlıydı bence. Genelde edebiyat ağırlıklı olmasına rağmen her bölümden soru vardı yani. Elli soru kısmen yeterli, tam anlamıyla yeterli değil.”

Soru sayısının “yeterli” olduğunu düşünen tek katılımcının görüşü ise şöyledir.

(Ö21) “Soru sayısı yeterli idi. Daha fazla soru olması sınav esnasında bizi daha fazla heyecanlandırabilirdi.”

Öğretmenlere “TÖABT öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda yeterliliğini ölçer nitelikte midir?” sorusu yöneltilmiş verilen cevaplar üç tema altında toplanmıştır. 3. sorunun temaları Şekil 4.5’te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. 3. Sorunun Temaları

Buna göre belirlenen her bir tema altındaki görüşler ve frekans dağılımları katılımcı cinsiyetlerine göre aşağıda Tablo 4.11.'da sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin TÖABT'nin Alan Bilgisi Yeterliğini Ölçebilirliği Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Kadın	Erkek
Ölçüyor	Alan eğitimini yansıtıyor	3		3
	Bilenle bilmeyeni ayırt ediyor	1	1	-
Toplam		4	1	3
Ölçmüyor	Edebiyat sorularının fazlalığı	1	1	-
	İşlenmeyen konulardan soru çıkması	1	-	-
	Soru sayısının yetersiz oluşu	5	4	1
	Sınavın kapsamının dar tutulması	5	4	1
	İlk kez yapılıyor olması	5	4	1
	Soruların niteliğinin yetersiz oluşu	3	3	-
	Uygulama yönünün ihmal edilişi	6	6	-
	Sınavla yeterlik ölçülemez	6	5	1
	Ezberi teşvik etmesi	2	2	
	Bilenle bilmeyeni ayırt etmiyor	4	2	2
	Soruların zorluğu	1	1	-

Tablo 4.11. (devam)

	Şans faktörünün olması	1	-	1
	Üniversitelerde standart olmaması	1	1	-
Toplam		41	34	7
Kısmen	Alan eğitimiyle tam olarak örtüşmemesi	1	-	1
	Soru sayısı az	1	1	-
	Konu kapsamının sınırlı tutulması	1	1	-
	İlk uygulama olması	1	1	-
	Soruların kalitesinin düşük olması	1	-	1
Toplam		5	3	2

Öğretmenlerin çoğunluğu TÖABT'nin öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda yeterliliğini ölçüp ölçmemesi konusunda (f=41) “ölçmüyor” yönünde görüş bildirmiştir. Buna neden olarak da “Uygulama yönünün ihmal edilişi”, “Sınavla yeterlik ölçülemeyeceği”, “Soru sayısının yetersiz oluşu” gibi nedenler gerekçe göstermişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (f=5) ise “kısmen” ölçtüğü görüşündedir. Geriye kalan öğretmenler (f=4) ise TÖABT alan bilgisini “ölçüyor” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin testin alan bilgisini ölçmediği yönündeki görüşlerine örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

(Ö32) “Yeterliliğini kesinlikle ölçmüyor. Benim düşüncem yazılı sınavlar zaten yeterliği yeterince ölçmüyor. Hani staj eğitimin yeterince verilmesini ve onun ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum. Uygulamaya dayandırılmasını ve bilginin ölçülmemesi gerektiğini düşünüyorum. Uygulamaya dönük bir şeyler getirilirse daha iyi olabilir.”

(Ö31) “Tam anlamıyla ölçebilecek nitelikte değil tabi ki, çünkü sadece bir sınava bağlısınız önünüzde bir uygulama yok bir şey yok. Belki daha fazla bilgiye sahipsiniz ama belki o soruları bilmiyorsunuz ama daha fazlasını biliyorsunuz. Sadece sorularla onu kıyaslamak bence çok doğru değil. Yine de ölçme anlamında bir şekilde yeterli olması sağlanıyor ama yeterli değil... Uygulamaya yönelik ölçecek bir şeyler olsa belki hani 4. sınıfta ya da okurken bence daha etkili olur.”

(Ö4) “Bence sorulacak elli soruyla tam olarak bir kişinin alanının ölçülebileceğini düşünmüyorum açıkçası. Yani biraz daha kapsamlı olabilirdi sorular. Belki daha farklı olabilirdi. AlanBilgisi Testi sonuçta istenilen bir testti. Ben bununla atandım mesela, iyi yaptığım için atandım. Ama biraz daha kapsamı genişletilebilir. Bilenle bilmeyeni çok ayıramadı gibi. Çünkü çok dardı, biraz daha genişletilebilir.”

Soruların alan bilgisi yeterliliğini “kısmen ölçtüğü” konusundaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

(Ö11) “Bazı konularda yeterliydi. Soruların kısa olması tek avantaj oldu... Bazı konularda ise yetersizlik vardı.”

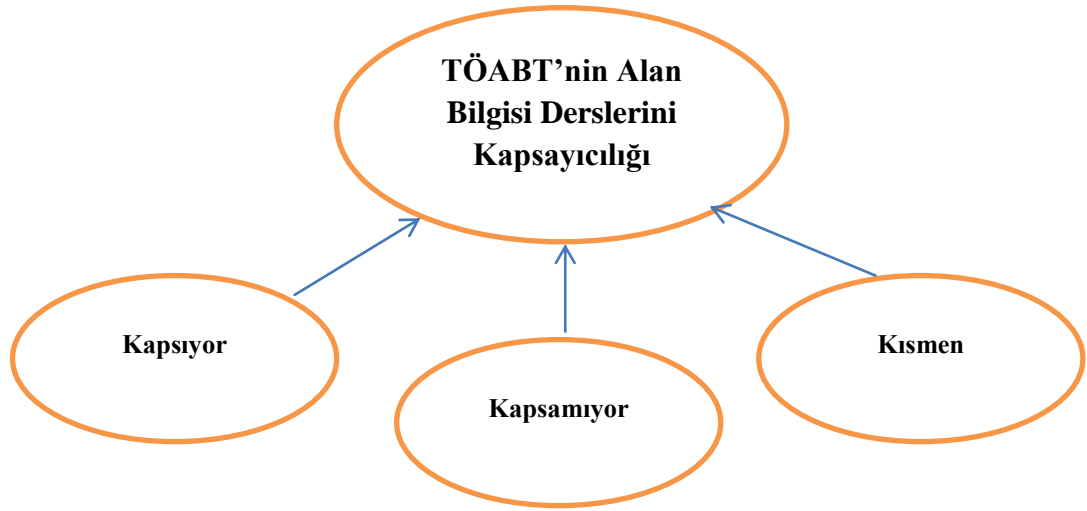
(Ö20) “Sınavı daha genişletip, konu kapsamını artırırsak yeterli bir ölçme sağlayacağına inanıyorum.”

Soruların alan bilgisi yeterliğini “ölçtüğü” konusundaki katılımcı görüşleri ise şöyledir:

(Ö29) *Bilenle bilmeyeni ayırt edebilen sorulardı. Yani gerçekten çalışmış, emek vermiş işte biraz daha alanın ince noktalarına bilgi birikimine sahip olanları bilenle bilmeyeni ayırt ediyordu. Zaten bu sınavda da alan bilgisi öğretmenleri atadı veya atamadı.*

(Ö12) “Ölçer niteliktedir. Eğer ölçer nitelikte değil dersek sorun sınavda değil, üniversitelerdeki eğitimedir.”

Öğretmenlere dördüncü olarak “Soruların lisans eğitiminiz sırasında gördüğünüz alan bilgisi derslerinin tamamını kapsadığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda aşağıdaki temalar ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.6. 4.Sorunun Temaları

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar ve frekansları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin TÖABT'nin Alan Bilgisi Derslerini Kapsayıcılığı Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Kadın	Erkek
Kapsıyor	Alan eğitimiyle bağlantılı sorulardı	7	6	1
Toplam		7	6	1
Kapsamıyor	Mesleğe yönelik işlevsel değil	2	1	1
	İlk kez duyduğum kavramlar vardı	3	3	-
	Sorular zordu	1	1	-
	Alanı yansıtmaması	4	4	-
	Dar kapsamda kalması	2	1	1
	Bazı derslerden hiç soru sorulmadı	5	5	-
	Konu dağılımının eşitsizliği	3	2	1
	Lisans eğitimiyle uyumsuz olması	1	1	-
	Soru sayısının az oluşu	2	1	1
Toplam		23	19	4
Kısmen	Türkçe eğitimi soruları daha ağırlıklı	1	1	-
	Görmediğimiz konulardan soru çıktı	2	-	2
	Soru sayısı yetersiz	1	-	1
	Üniversitelerde farklı eğitim alınışı	2	1	1
	Edebiyat -Türkçe eğitimi sorularının	1	1	-
Toplam		7	3	4

Öğretmenlerin çoğunluğu (f=23) soruların lisans eğitiminde görülen derslerin tamamını kapsamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Buna gerekçe olarak ise “Bazı derslerden hiç soru sorulmaması”, “Soruların alanı yansıtmaması”, “Konu dağılımının eşitsizliği”ni göstermişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (f=7) soruların “kısmen” kapsadığı yönünde görüş bildirmiştir. “kapsadığı” yönündeki görüş sayısı “kısmen” kapsadığı yönündeki görüşlerle eşit sayıdadır. Buna göre “kapsamıyor” yönünde görüş bildiren katılımcılara ait örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

(Ö33) “Yeterli seviyede değildi mesela kendi branşım için, ben Orta Türkçe dersi almıştım, Orta Türkçeden bir tane soru yoktu. Eğer söz konusu Türkçe öğretmenliği ise eğer Türkçe öğretmeni seçilecekse oradan soru bekliyordum ben. Benim eleştireceğim alan bilgisinde bize edebiyat ağırlıklı sorular sorulmasıydı. Ben Türkçe öğretmeniysem benim branşıma gramer ağırlıklı sorulmasını bekliyordum. O açıdan çok ayırt edici değildi sınav, alan sınavı tamam olabilir ama sorular çok ayırt edici değildi. Edebiyat

ağırlıklıydı ki biz edebiyat alanında çok fazla ders görmedik. Türkçe öğretmenliğinden daha çok edebiyat öğretmenlerine sorulacak sorular vardı.”

(Ö20) *“Hayır düşünmüyorum. Dört yıllık bir eğitimi 50 soru ile ölçmek çok zor. Lisans eğitimimizde gördüğümüz derslerle sorular çok farklı. Lisans eğitimi daha ayrıntılı ve akademik olarak daha ağır ve kafa karıştırıcı bir eğitimdi.”*

(Ö26) *“Kesinlikle hayır. Zaten her öğretmenin farklı üniversitelerden mezun olduklarını düşünürsek her birimizin aldığı eğitim farklıdır. Her konunun soru ağırlığı farklıydı. Dengeli değildi, bu yüzden tamamını kapsadığı tabiki söylenemez.”*

Öğretmenlerin soruların lisans derslerini “kısmen” kapsadığı yönünde görüş bildirenlerden örnek ifadeler şöyledir:

(Ö6) *“Birkaç soruyu saymazsak kapsadığını düşünüyorum. O sorularda özellikle çalışmaların hangi şehirde yapıldığına dair. Mesela Saussure falan vardı, dilbilimcilerin çalışmalarını nerde yaptığı gibi. O soruları saymazsak kapsam geçerliliğinin olduğunu düşünüyorum.”*

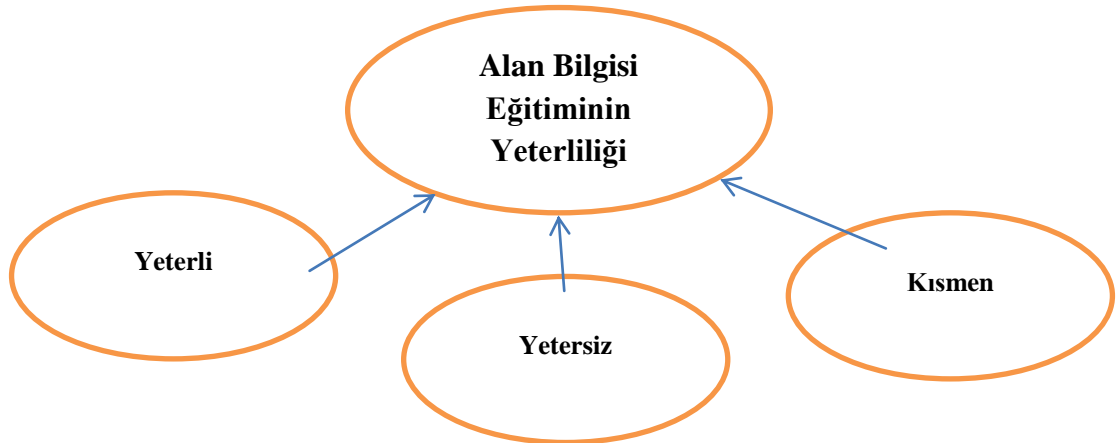
(Ö24) *“Tamamını kapsadığını söyleyemeyiz. Ancak 35-40 soru daha önce görmüş olduğumuz derslerin içeriğini yansıtmaktadır.”*

Soruların lisans derslerinin tamamını “kapsadığı” yönünde görüş bildirenlerin ifadeleri ise şöyledir:

(Ö1) *“Kapsadığını düşünüyorum, işlediğimiz her şey vardı. Yabancı kaldığımız hiçbir şey yoktu, işlemediklerimiz vardı.”*

(Ö30) *“Evet okuduğum üniversitede gördüğüm derslerin hepsini kapsıyordu. Okuma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Eski Edebiyat, Yeni Edebiyat Halk Edebiyatı olsun hepsini kapsıyordu. Bu derslerin hepsini aldık. Kapsıyor ama soruların içeriğine baktığımız zaman, kalitesine baktığımız zaman, aldığımız eğitimle bu soruları kıyaslamak çok yanlış olur bence.”*

Öğretmenlere son olarak “Lisans eğitiminde aldığımız alan bilgisi eğitiminin bu sınav için yeterli olup olmaması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen temalar ve kodlar aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.7. 5. Sorunun Temaları

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Eğitiminin Yeterliğini Konusundaki Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Kadın	Erkek
Yeterli	Alınan eğitim doğrultusunda soruların olması	1	1	-
	Mezun olunan üniversitenin eğitiminin nitelikli oluşu	13	10	3
	Bireysel çabanın da etkisinin olması	1	1	-
Toplam		15	12	3
Yetersiz	Alanın geniş olması	3	1	2
	Bazı bilgilerin teoride kalması	1	1	-
	Lisans derslerinin içeriğinin yetersizliği	1	1	
	Üniversitelerde standart bir eğitim olmayışı	3	2	1
	Derslerin içeriğe uygun işlenmemesi	6	2	4
	Alınan eğitimin sınavla paralel olmaması	3	3	
Toplam		17	10	7
Kısmen	Özel öğretim yöntemleri soruları için yetersiz oluşu	1	1	-
	Bireysel çaba gerekli	1	1	-
	Edebiyat sorularının sorulması	1	1	-
Toplam		3	3	-

Öğretmenlerin çoğunluğu (f=17) “yetersiz” olduğu yönünde görüş bildirmiştir. “Derslerin içeriğe uygun işlenmemesi”, “Üniversitelerde standart bir eğitim olmayışı”, “Alanın geniş olması” bu yöndeki görüşlere gerekçe oluşturmuştur. Öğretmenlerden bazıları ise (f=15) alınan eğitimi “yeterli” bulmuştur. Diğer öğretmenler ise (f=3) “kısmen yeterli” bulmuşlardır. Öğretmenlerin alınan eğitimin “yetersiz” olması ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

(Ö6) “Yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü lisans eğitiminde yeteri kadar üzerinde durmadığımız konulardı. Örneğin Konuşma Eğitimi, Yazma Eğitimi var, bunların üzerinde fazla durulmuyordu. Bu yönden yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yani dershaneye gitmeden yapılması biraz zor.”

(Ö9) “Lisans eğitiminde aldığımız dersler çok yeterli değil, elbette ki birbiriyle uyumlu olanlar var. Fakat şöyle bir şey söyleyeceğim alan bilgisinde 29. soruydu Yenileşme Döneminde, medreselerin yanında kurulan modern üniversitelerde okutulacak derslerin kitaplarını hazırlamak üzere oluşturulan kurum hangisidir diye soruldu. Ne bizim üniversitede aldığımız eğitimde ne de kendimiz çalışarak yapabileceğimiz bir soruydu, tamamen tarihi bir içeriğe sahip ve üniversite bitirmiş aday öğretmenlerinde çoğunun

yanlış yaptığını düşünüyorum ben bu soruda. Çok farklı bir soru tarzıydı, elbette ki biliniyordu şu ÖYT (öğretim yöntem ve teknikleri) dediğimiz konulardan aslında güzel de sorular çıktı, çıkmadı değil. Fakat lisans eğitiminde aldığımız derslerle bağlantısı olmayan sorular da oldu. Elli soru değil de 80 ya da 90 soru olduğu zaman bunların içeriğinin daha iyi anlaşılabilceği ve kapsam geçerliliğinin artabileceğini düşünüyorum.”

(Ö21) *“Lisans eğitiminin alan sınavı için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Zira birçok aday soruları yanıtlamakta büyük zorluk çekti. Öncelikle eğitim fakültesi derslerinin daha iyi seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğretmenlerden alınan eğitimin “yeterli” olduğunu düşünenlerin örnek ifadeleri ise şöyledir:

(Ö34) *“Benim ara vermem sıkıntı oldu. Onun haricinde eğitimimiz güzeldi, yeterliydi yani. Aldığım eğitime bağlı olarak yeterli olduğunu düşünüyorum.”*

(Ö31) *“Sınav için eğitim tabiki önemliydi. Yeterli oldu mu, benim adıma oldu ama ben kendim de çalıştım. Çok uzun bir zaman çalışmamış olmama rağmen, yeterli oldu benim için. Belki başkası için eğitim aldığı üniversiteden kaynaklı olabilir, o üniversitedeki eğitim yeterli değilse yeterli olmayabilir ama ben aldığım eğitimin iyi olduğunu düşünüyorum.”*

Alınan eğitimin “kısmen yeterli” olması ile ilgili görüşler ise aşağıda sunulmuştur.

(Ö10) *“Zaten hani üniversitelerde hocalar bize bir kapı aralıyorlar. Ben kendi düşüncelerimi söyleyeyim sağ olsunlar veriyorlar yeteri kadar ama ilerisi bize ait. Biz kendimizi geliştirebilirsek, biz yol açabilirsek bu bizim yararımıza. Hani hocaların da yaptığı belli başlı şeyler var. Onlar da üzerine düşeni yaptılar mı? Genellemeyeyim, yapan hocalarımız oldu, yapmayan hocalarımız oldu. Ama ben kendim yapmaya çalıştım bazı şeyleri, kendim araştırmaya çalıştım, kendim yapmaya çalıştım. Yani üniversiteden üniversiteye değişiyor”.*

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde TÖABT'nin ilk kez uygulanıyor olmasının birtakım eksiklikleri de beraberinde getirdiği izlenimi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, test içeriğini lisans eğitimiyle kısmen bağlantılı bulmakla birlikte, soruların ilköğretim Türkçe dersi kapsamını yansıtmadığını düşünmektedir. Katılımcıların beklentisi öğretimi yapılacak konularla ilgili daha çok soru olması yönündedir

Adayların almış oldukları lisans eğitiminin niteliğinin mezun olunan üniversiteye göre değişebilmesi buna bağlı olarak ders içeriklerinin farklı işlenebilmesi dezavantaj olarak görülmektedir. Soru sayısının dört yıla yayılan bir süreci ölçmek için yetersiz olarak görülmesi diğer bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Çoktan seçmeli sorularla alana dair bilgi, beceri ve yeterliklerin tam olarak ölçülemeyeceği de öğretmenler tarafından dile getirilen noktalardır.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin ilk kez uygulanması

nedeniyle benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ülke genelinde uygulanan KPSS ve benzeri sınavların incelenmesine yönelik çalışmalarla karşılaştırmalar yapılabilir.

Işık, Çıltaş ve Baş (2010)'a göre eğitimdeki yeniden yapılanmalar dikkate alınarak öğretmenlik uygulamalarının arttırılması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sırasında alacakları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi ve seçmeli derslerin arttırılması gerekir. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulguları destekler mahiyettedir.

Diğer bir çalışmaya göre ise Türkçe öğretmenliği lisans programlarının (alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik mesleği açısından) öğretmen adaylarının beynini tekrarlanan bilgilerle değil uygulama yönü olan bilgi ve donanımla mesleğe hazırlayacak ve hedef kitleye hizmet edecek şekilde yenilenmesi gereklidir (Kırkkılıç ve Maden, 2010). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı "Öğretmen Yeterlikleri" adlı detaylı rapora ve YÖK tarafından hazırlanmış "Fakülte-Okul İşbirliği" adlı kitapçığa göre Türkçe Öğretmenliği Müfredat Programı'nın tekrar incelenmesi, ders adlarının, müfredatlarının ve saatlerinin yeniden düzenlenmesi yerinde olacaktır (Akt. Kırkkılıç ve Maden, 2010)

Erdem ve Soylu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adayları öğretmen seçiminde KPSS uygulamasının doğru bir uygulama olmadığını ve birtakım sakıncalarının olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen adaylarının sadece yazılı sınavlarla ölçüldükleri ve üniversitede verilen eğitim göz ardı edildiği için KPSS'nin doğru bir uygulama olmadığını ifade etmişlerdir Ayrıca öğretmen seçiminde başka faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonucunda elde edilen bulgularla paralel olduğunu söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

5.1.1. TÖABT Sorularının Analizinden Elde Edilen Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin dört yıllık lisans eğitimi boyunca almış oldukları alan eğitimini ölçmeyi hedefleyen TÖABT’de Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki alan derslerinin tamamından soru yöneltilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca soru sayısının lisans eğitiminin dört yılına eşit şekilde dağılmadığı görülmüştür. Buna göre en çok soru 3. sınıf alan derslerinden yöneltilmiş, bunu sırasıyla 2. sınıf, 1. sınıf ve 4. sınıf alan dersleri takip etmiştir. 4. Sınıf dersleri kapsamında değerlendirilen soru ise alan eğitiminin dışında, genel kültür dersi kategorisinde yer almaktadır. Bu bağlamda soru dağılımının ÖSYM’nin duyurmuş olduğu konu ağırlıklarıyla uyumlu olmakla beraber Türkçe öğretmenliği sınıf düzeylerine göre homojen bir şekilde dağılmadığı dolayısıyla da programı tam olarak yansıtmadığı söylenebilir.

TÖABT’de Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki alan derslerinin bazılarında hiç soru yöneltilmediği tespit edilmiştir. Bu durumun sınavın kapsam geçerliliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Alan derslerinin sınıf bazında ağırlığı ile TÖABT sorularının sınıflara göre ağırlıkları karşılaştırılmış ve bu ikisi arasında uyum olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre TÖABT’nin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile tam olarak uyum göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri kapsamında yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında ise 50 sorudan 17'sinin, MEB tarafından belirlenen ve özel alan yeterlikleriyle uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Testin kapsamı alan bilgisi ve alan eğitimi olarak belirlenmişken soruların Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nden sadece iki yeterlik alanıyla (*Dil Becerilerini Geliştirme ve Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*) uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla soruların hazırlanmasında bu yeterlik alanlarının dikkate alınmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden şu sonuçlara varılmıştır:

1. Öğretmenlerin çoğunluğu KPSS Alan Bilgisi Testinin Türkçe Öğretmenliği Programı'yla kısmen uyumlu bulmuş, konu dağılımında edebiyat sorularının sayısının azaltılmasını ve alan eğitimine yönelik sorulara daha ağırlık verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Öğretmenler TÖABT soru sayısının alan bilgisini ölçmede yetersiz olduğunu ve soru sayısının artması gerektiğini düşünmektedir.
3. Sınavın adayların alan bilgisi konusundaki yeterliğini ölçemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna neden olarak sınavın ilk kez yapılması, çoktan seçmeli sınavların öğretmen adaylarının alana dair yeterliklerini ölçmede yetersiz kalması ve soru sayısının az olması gösterilmiştir.
4. Öğretmenler sınavın Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın tamamını kapsamadığını ve bazı derslerden hiç soru sorulmadığını dile getirmişlerdir. Kapsam geçerliliğinin artması için soru sayısının artmasının yararlı olacağını düşünmektedirler.
5. Öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları alan bilgisi eğitiminin bu sınav için yeterli olup olmaması konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte üniversitelerde verilen eğitimin standardının olmayışı ve ders içeriğinin farklı işlenebilmesi adaylar için olumsuz bir faktör olarak görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak bazı değişikliklerle TÖABT'nin amaca daha uygun hale gelmesi sağlanabilir. Bunun için sorular hazırlanırken Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın tamamından soru hazırlanması, soru dağılımında derslerin sınıf bazındaki ağırlıklarının dikkate alınması ve alan eğitimi sorularının ağırlığının artması yerinde olacaktır. Ayrıca testin kapsam geçerliğinin sağlanması için soru sayısının artması gerekmektedir. Testin KPSS puanlamasındaki ağırlığı da dikkate alındığında bu yerinde bir uygulama olacaktır.

TÖABT sonuçlarında atanan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapacağı düşünüldüğünde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan amaç ve kazanımların da sorular hazırlanırken göz önünde bulundurulması doğru olacaktır. Özellikle kazanımların yoğunlaştığı dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmesi, alan testinde öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin ölçülmesi gerekmektedir.

MEB tarafından belirlenen Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri öğretmenlerin öğretim sürecinde sahip olması gereken özellikleri göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle TÖABT soruları hazırlanırken bu yeterliklerin tamamı dikkate alınarak soru hazırlanmalıdır.

2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim modeliyle ortaokul 5. sınıf Türkçe dersleri Türkçe öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmıştır. Türkçe dersi 5. sınıf öğrenme alanları arasında "Görsel Sunu" da yer almaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve beceri ve yeterliklerinin ölçülecek sorular da sınavın kapsamında yer almalıdır.

Öğretmen atamalarında çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarla, adayların alana dair bilgi ve becerilerini, mesleki şartları taşıyıp taşımadığını ölçmek yetersiz bulunmaktadır. Bu nedenle adayların eğitim fakültelerine girişte bir elemeye tabi tutulması, yetenek sınavı, mülakat gibi uygulamalarla mesleki şartları taşıyanların bu mesleğe alınmasının öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükselmesinde önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarında en son düzenleme 2006 yılında yapılmıştır. Günümüzde yaşanan gelişmelere paralel olarak Türkçe

öğretmenliği lisans programlarının eğitim sisteminin ihtiyaçları çerçevesinde düzenlenmeli, öğretmen adayları teoride kalan uygulamada değeri olmayan bilgiler yerine daha işlevsel bilgiler verilmelidir.

Ayrıca üniversitelerde YÖK'ün belirlediği ders içerikleri uygulanmakla birlikte seçmeli derslerin fakültelere göre değişmesi yine derslerin standart bir biçimde işlenmeyişi adaylar için sıkıntı oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak sınavlarda bu durumun göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Coultas ve Lewin, (2002: 243) 'inde belirttiği gibi öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılmalıdır.

Bu araştırma nitel araştırma teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar nicel araştırma yöntemleriyle adayların TÖABT' ye yönelik tutum, inanç vb. durumlarını araştırabilir. Ayrıca farklı alanlardaki Öğretmenlik Alan Bilgisi Testlerinin lisans programlarıyla ve özel alan yeterlikleriyle olan uyumu incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıl, Ü. (2010). *Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Nobel Yayınları, 2.Baskı, Ankara
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi. 12. Baskı, Ankara
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi
- Atasoy, B. (2004). Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, ss.83-112, Ankara.
- Atav, E. ve Sönmez, S.(2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (kpss)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, ss.01-13
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), ss.68-74.
- Barber, M. And Moureshed, M. (2007). How The World’s Best-Performing School Systems Came Out On Top (The Mckinsey Report). McKinsey&Company. Availableonlineat:http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf (20.10.2013)
- Başkan, G. A, Aydın, A. ve Maden T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 2006, ss.35-42
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu personeli seçme sınavında çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), ss.29-49.
- Baştürk, S. (2007). Türkiye’deki kamu eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin atanmalarına ilişkin bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: ss.33-40 [2007]
- Beşoluk Ş. ve Horzum, M. B. (2011) Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 44, sayı: 1, ss.17-49

- Börekçi, M. (2009). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4/3 Spring 2009.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi dicle ve firat üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2009), ss.13-24
- Castetter, B.W.(1986). Administering School Personal, New-York.
- Coultas C. Julie ve Lewin M.keith. (2002). Who Becomes A Teacher? The Characteristics Of Student Teachers İn Four Countries *International Journal Of Educational Development* 22, ss.243–260
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, ss.207–237.
- Çoban, A.(2010)Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3 Summer
- Çoban, B., Gündoğdu, C. ve Zirek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), ss.244-255.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*,1(1), ss.1-23.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Atanma Durumuna İlişkin Algıları. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 24-26 Mayıs 2012, Malatya
- Ekinci, A.ve Öter, Ö. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf (23.11.2013)
- Eraslan, L.(2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1),
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), ss.479-486.
- Erdem, E. Soylu Y.(2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi* 4(1): ss.223-236

- Ergen G., Candan D. ve Taşkın Y.(2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çocuk sevme düzeylerinin ve duyarlı sevgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *3.Ulusal Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri* ss.165-166
- Ergün, M (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının kpss'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), ss.311-326.
- Eurydice-Infornationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2002). Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I. Lehrerausbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I. Brüksel.
- FIER, (2009). Education and training 2010: three studies to support school policy development. Lot 2: Teacher education curricula in Europe.http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherannex_en.pdf (29.11.2010)
- Garmston. R. J. (1998). "Becoming Expert Teachers," *Journal of Staff Development*, sayı: 19, 1998, ss. 60-63.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. eğitimde yansımalar: VII. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Kitabı*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ss.68-80
- Gültekin, M. (2002). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında ilköğretime öğretmen yetiştirme, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1-2 ss.49-65
- Gündoğdu, K. Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), ss.35-43.
- Güneş, S.(2011). *Kimya Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güney, Aytan ve Gün. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim program ilişkisi. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, Volume 3 / 10 Winter.
- Güzel, A. (2003) Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu [.http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/1abdurrahman%20guzel.pdf](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/1abdurrahman%20guzel.pdf) (12.04.2013)
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), ss.53-62.
- Jones, E. S. (1993). Teaching As A Career. *The Black Collegian*, 23 (4), 157-165.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), ss.451,470.

- Kablan, Z. ve Turan, H. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kullanılan kamu personeli seçme sınavı (KPSS) hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, ss.1-18.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), ss.102-119.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), ss.1-14.
- Kayaalp, İ. , (1998). *İletişim ve Dil*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay. Ankara
- Kılıçkaya, F. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının KPSS Hakkındaki Görüş Ve Önerileri. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kırkılıç A. ve Maden S.(2010). İlköğretim ve lisans programlarındaki sonrasında Türkçe öğretmenliği mesleğinin ve Türkçe eğitimi bölümlerinin durumu. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1>
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), ss. 60-70.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sait Tüzel (2011) Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (2).
- Küçükahmet, L. (2007). 2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), ss.203–218.
- Küçükoğlu A.(2006). Türk öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim enstitüleri (bir model olarak Kazım Karabekir eğitim enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ekim 2006 Cilt:14 No:2 ss.377-392
- Lawn, M. (1991). *Social Constructions of Quality İn Teaching*. İn Grace, G. &Lawn,M. (Eds) – *Teacher Supply and Teacher Quality: Issues for The 1990s* Clevedon, Avon,UK: Multi Lingual Matters Ltd.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd edition). New York: Longman
- MEB (2006a). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2006
- MEB (2006b). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 09.05.2006 tarih, 26475 sayılı Resmi Gazete.

- MEB (2008). *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temel_kanun_1.html (21.05.2014)
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), ss.47-58.
- NBPTS, (2002). What teachers should know and be able to do. 14-800-22teach, Retrieved October 31, 2008, http://www.nbpts.org/User_Files/File/what_teachers.pdf. (01/07/2009)
- Odabaş, S.(2010). *Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına İlişkin Görüşleri(Ankara Örneği)* .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Oktay, H.(2012). *Türkiye 'de Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (2007). Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5, Ankara
- ÖSYM (2007). *Kamu Personel Seçme Sınavı (2007-Kpss) Lisans Düzeyi (A Grubu ve Öğretmenlik) Kılavuzu*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- ÖSYM (2013). <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf> (12.11.2013)
- ÖSYM (2013a). Kamu Personeli Seçme Sınavı A Grubu ve Öğretmenlik Sonuçları <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20ÖĞRETMENLİK.pdf> (12.11.2013)
- ÖSYM (2013b). 2013Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu [http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013KPSS%20KILAVUZU%20YENİ%20\(%207%206%202013\).pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013KPSS%20KILAVUZU%20YENİ%20(%207%206%202013).pdf) (12.11.2013)
- ÖSYM (2013c). <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69095/h/kpss-tablo-1-konularin-dagilimi.pdf>. (11.11.2013)
- ÖYEGM (2008a). <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> (12.11.2013)
- ÖYEGM (2008b). <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Bildiri%20metni%20T%C3%BC%C3%A7e%20C3%96%C4%9Fretmenli%C4%9Fi%20C3%96zel%20Alan%20Yeterlikleri.pdf>. (12.11.2013)
- Özer, S. (2012). *Öğretmenlere ve Yöneticilere Göre İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Genel Yeterlikleri Bakımından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinden mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (eğitim fakültesi örneği). *TÜBAR*. 30, ss.269-281.

- Özlük, Ö. Y.(2010). *Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Kırıkkale İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki Beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:145. [http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.htm.\(12.01.2014\)](http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.htm.(12.01.2014))
- Safran, M. Kan, A. Üstündağ, M. T. Birbudak, T. S. ve Yıldırım, O.(2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:39, Sayı 171, ss.13-25
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, M. ve D. Kürüm. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi, *Milli Eğitim*. 33, 167: ss.53-70
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), ss.4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1),ss. 1-22.
- Semerci, N. (2004). Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sezgin F. ve Duran, E.(2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları *TSA / Yıl: 15 S: 3*,
- Stephens, P. ve Crawley, T. (1994). Becoming An Effective Teacher, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=8MHZ8rxpD2wC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stephens+P.+Becoming+an+effective+Teacher&ots=kPZTIGFTHQ&sig=VGzTmfFxLX3OL5_4FziEPT-DPd0#v=onepage&q=&f=false (15.12.2013)
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanların etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:22, ss.99-116
- Şişman, M. (2007). *Öğretmenliğe Giriş*, (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), ss.235–250
- TDK(2013).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&gui=TDK.GTS.539aec105d6188.69132815 (09.10.2013)

- TED (2009), Öğretmen Yeterlikleri, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf (23.10.2013)
- TTA/The Teacher Training Agency (2004). Transforming Professionalism: The Tta And The National Professional Qualifications in Englandand Wales. 29 Nisan 2012’de http://ntee.umu.se/bulletin_board/archive/frank_e.html adresinden tarihinde indirildi.
- Tosunoğlu, M. (2007). Yeni öğretmen değiştirme düzeni ve Türkçe öğretmenliği. *Kümbet Altında Dergisi Türk Dili Özel Sayısı*, Sayı 3, ss. 18 –23.
- Tösten, R., Elçiçek, Z., ve Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), ss.109-123.
- Türkoğlu, A. (2005). 109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş. İstanbul: Kare Yayınları.
- Ülper, H. ve Bağcı, H.(2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic* Volume 7/2 Spring 2012, p.1115-1131
- World Bank, (2005). Learning to teach in the knowledge society. Final Report by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yeşil, R. Korkmaz, Ö. ve Kaya S. (2009) Eğitim fakültesindeki akademik başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 19, Sayı: 2, ss. 149-160, Elazığ
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi, 9.baskı
- Yıldırım, K. Tabak, H. ve Yavuz B. (2012). MEB Öğretmen Yeterliklerinin KPSS eğitim bilimleri testinde dikkate alınma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2012, 10(4), ss.751-778
- Youngs, P., Odden, A., & Porter, A. C. (2003). State policy related to licensure. *Educational Policy*, 17(2), ss.217-236.
- YÖK (2006) Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Ders İçerikleri, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm(21.01.2014)
- YÖK (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, YÖK, Haziran 2007, Ankara.

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
EK A.1. GÖRÜŞME FORMU.....	90
EK A.2. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ DERS İÇERİKLERİ.....	91
EK A.3. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	103

EK A.1.**GÖRÜŞME FORMU**

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Mezun olduğunuz üniversite :

KPSS'ye kaçınıcı girişinizde atandınız ? 1() 2 () 3() diğcr.....

SORULAR

1. Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (TÖABT) sorularının lisans eğitiminde aldığınız derslerle uyumu konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Size göre TÖABT alan bilgisini ölçer nitelikte yeterli soru sayısına sahip midir? Nedenleriyle açıklayınız.
3. TÖABT öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda yeterliliğini ölçer nitelikte midir? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Soruların lisans eğitiminiz sırasında gördüğünüz alan bilgisi derslerinin tamamını kapsadığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle belirtiniz.
5. Lisans derslerinde aldığınız alan bilgisi eğitiminin bu sınav için yeterli olup olmaması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Sizce bu sınav yerine nasıl bir uygulama getirilebilir?

EK A.2. TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ DERS İÇERİKLERİ

I. YARIYIL

Yazı Yazma Teknikleri (1-2-2)

Yazı kavramı, güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.

Türkçe Dilbilgisi I: Ses Bilgisi (2-0-2)

Türkçenin tarihsel gelişimi ve yayılma alanı; Türk dilleri ailesi. Türkiye Türkçesinin sesbilgisi özellikleri; sesler (ünlü ve ünsüzler), ünlü ve ünsüzlerin özellikleri; ses uyumları (ünlü uyumu, ünsüz uyumu); ses (ünlü ve ünsüz) değişimleri (darlaşması, yuvarlaklaşma, benzeşme, ayrışma, türeme, düşme, ötümlüleşme, ötümsüzleşme; kaynaşma, ünlü çatışması, ikileşme), kaynaştırma ünsüzleri, bağlantı ünlüsü; hece. Yazım bilgileri: Tarih boyunca kullanılan Türk alfabeleri; yazımın önemi ve gerekliliği; ses değişimlerinin yazıda gösterilmesi; hecelerin yazılışı, satır sonlarında sözcüklerin hecelere bölünerek yazılışı; yazım uygulamaları

Edebiyat Bilgi ve Kuramları I (2-0-2)

Edebiyata ait kavramlar, bunların birbirleriyle ilişkileri, nazım ve nesir türlerini belirleyen öğelerin yöntem açısından karşılaştırılması, edebiyata konu olan olaylar ve sonuçları, edebi düşünce hareketleri; sistematik edebiyat teknikleri ve edebiyat kuramları.

Yazılı Anlatım I (2-0-2)

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Sözlü Anlatım I (2-0-2)

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri I: (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, is isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Osmanlı Türkçesi I (2-0-2)

Arap harfli Türk abecesi, bitişik ve ayrı harfler, yazma çalışmaları. Atatürk İlkeleri ve inkılâp Tarihi I (2-0-2) Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç isyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

Yabancı Dil I (3-0-3)

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılacaktır.

Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3)

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmen rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

II. YARIYIL

Türk Dilbilgisi II: Sekil Bilgisi (2-0-2)

Türkçenin yapısal özellikleri; sözcük (kök, gövde, taban, ek), kökenlerine göre sözcük türleri [yerli sözcük, yabancı sözcük: köken bilgisi(etimoloji)], yapılarına göre sözcük türleri (yalın sözcük, türemiş sözcük, bileşik sözcük), türlerine göre sözcükler [ad, sıfat, eylem(fiil),belirteç(zarf), adıl(zamir), bağlaç, ilgeç(edat), ünlem]; Türkçenin ekleri (a) yapım ekleri, b) çekim ekleri, c) fiilimsi ekleri, d) çatı ekleri, e) ekfiil ekleri); Türkçede sözcük türetme yolları. Sözcük vurgusu. Sözcüklerin kök/gövde ve eklerini çözümlene uygulamaları. Yazım bilgileri: Kimi sözcüklerin ve eklerin yazımı (“ile” sözcüğünün yazılışı; “imek” ekfiilinin çekimli biçimlerde yazılışı; “ise” ve “iken” birimlerinin yazılışı; “-ki” ekiyle “ki” bağlacının yazılışı, “-de” ekiyle “de” bağlacının yazılışı, fiilimsilerin yazılışı); yabancı sözcüklerin yazılışı, büyük ve küçük harflerin kullanıldığı durumlar; gün ve ay adlarının yazılışı; sayıların yazılışı, Romen rakamlarının yazılışı; Güneş, Ay ve gezegen adlarının yazılışı; bileşik sözcüklerin yazılışı; terimlerin, deyimlerin ve atasözlerinin yazılışı; ikilemelerin yazılışı; pekiştirmeli sözcüklerin yazılışı; yazım uygulamaları

Edebiyat Bilgi ve Kuramları II (2-0-2)

Türk edebiyatının başlangıcından günümüze kadar geçirdiği aşamalar, edebi türler, nazım şekilleri, vezin ve kafiye çeşitleri, edebi sanat anlayışları.

Yazılı Anlatım II (2-0-2)

Yazılı anlatımda düşünceyi temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma); anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım); bunlar üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları. Bilgilendirici metinler (makale, köşe yazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşam öyküsü, özyaşam öyküsü v.b.) üzerinde kuramsal bilgiler, örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma denemeleri. Yazınsal metinler (şiir, öykü, roman, oyun, deneme v.b.) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Sözlü Anlatım II (2-0-2)

Metin okuma teknikleri (sesli okuma, sessiz okuma, güdümlü okuma, eleştirel okuma vd); okunan metinleri, izlenen olay, film, tiyatro vb'yi sözlü olarak anlatma çalışmaları (özetleme, değerlendirme ve yorumlama); konuşma türleri II: (topluluk karşısında konuşma: bir olayı, anıyı anlatma; bir duyuruyu iletme; öykü, oyun, film anlatma; ders anlatma, konferans verme, söylev/nutuk, vb. tartışmalı toplantılarda yapılan konuşmalar: tartışma, münazara, açikoturum, panel, forum, sempozyum, kurultay(kongre), seminer, çalıştay vb);

konuşmada kullanılacak anlatım biçimleri (tartışmacı, açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım); konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar, değişik konularda hazırlıklı konuşma yapma; konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Osmanlı Türkçesi II (2-0-2)

Osmanlı Türkçesinin dil ve yazım özellikleri, Arapça ve Farsça sözcükler, tamlama çeşitleri.

Atatürk İlkeleri v İnkılâp Tarihi II (2-0-2)

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yasayın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Yabancı Dil II (3-0-3)

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin “Yabancı Dil I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim Psikolojisi (3-0-3)

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

III. YARIYIL

Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi (2-0-2)

Sözcük ve sözcük bilgisi çalışmaları; adlar: ad, önad(sıfat), adıl(zamir), belirteç(zarf) ve bunlarla ilgili uygulamalar, eylemler(fiiller), bunlara ilişkin uygulamalar; ilgeçler(edatlar), bağlaçlar, ünlem.

Türk Halk Edebiyatı I (2-0-2)

Halk Edebiyatı kavramının saptanmasına yönelik çalışmalar. İslamiyet öncesi ve sonrası eski Türk destanları, masalları, efsaneleri, halk hikayeleri ve şiirleri. Halk edebiyatının kollarını tanıma. Metinler üzerinde çözümleme çalışmaları. Bu metinlerin ilköğretim için uygun olanlarını seçme çalışmaları.

Eski Türk Edebiyatı I (2-0-2)

15.-16. yy. Türk Edebiyatından seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları. Dönemin dil anlayışı, toplumsal durumu ve dünya görüşünü ortaya koyacak çalışmalar. Divan edebiyatının temel özellikleri, belli başlı türleri ve önemli temsilcileri.

Yeni Türk Edebiyatı I (2-0-2)

Birinci ve İkinci Dönem Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı ürünlerini tanımaya yönelik çalışmalar. Dönemin önemli ürünlerinden seçilen metinler üzerinde çözümlemeler yapma ve böylece dönemin özellik ve etkilerini saptama çalışmaları. Dönem içinde önem kazanan sanatçıların toplumsal, kültürel etkilerinin yapıtlarından yola çıkarak belirlenmesi. Servet-i Fünun ve Fecr-i Âti dönemi Türk edebiyatında belli başlı kişilikler ve döneme yön veren toplumsal olaylar. Bu dönemlere ait ve karakteristik özellikler gösteren bazı ürünlerin çözümlenmesi ve bunların Türkçe eğitiminde kullanılması.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2-0-2)

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Bilgisayar I (2-2-3)

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolaştırma programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3)

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmen görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

IV. YARIYIL**Türk Dilbilgisi IV: Cümle Bilgisi (3-0-3)**

Sözdizimi, Türkiye Türkçesi söz diziminin genel özellikleri-ilkeleri; belirtme öbekleri; cümle, cümlenin öğeleri, türleri, cümle çözümü.

Türk Halk Edebiyatı II (2-0-2)

Halk şiirinin önemli temsilcilerini ve örneklerini tanıma, temel özelliklerini ve halk şiirinin dil özelliklerini, yöresel kullanımlarını saptama. Halk şiiri ve halk hikâyelerini ilköğretimin çeşitli düzeyleri için eğitsel bakış açısıyla değerlendirme.

Eski Türk Edebiyatı II (2-0-2)

17.-18. yy. Türk Edebiyatından seçme metinler üzerinde inceleme çalışmaları. Aruz Ölçüsünün temel mantığı. Aruz öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Aruz ölçüsünün melodisini öğretmeye yönelik çözümleme çalışmaları. Aruz ölçüsünün Türkçe ve edebiyat öğretiminde kullanmaya yönelik modern çalışma biçimleri ve yöntem geliştirme.

Yeni Türk Edebiyatı II (2-0-2)

Milli edebiyat dönemindeki düşünce hareketleri, bu hareketlerin ortaya çıkardığı edebiyat yönelimlerinin en az birer yapıt okunmasıyla ortaya konması. Bu dönemlere ait önemli edebiyatçıların belirgin özellikleriyle birlikte tanıtılması. Milli edebiyat döneminin 20. yüzyıl Türk edebiyatına etkileri. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında 50'li yıllara kadar olan gelişmeler. Düzyazı, siir ve tiyatro alanında ortaya çıkan önemli yapıtların incelenmesi.

Genel Dilbilimi (3-0-3)

Dilbilim kavramı ve dilbilimin temel kavramları. Saussure ve yapısalcılık, Avrupa (Prag dilbilim okulu) ve Amerikan yapısalcılığı, sözcük kuramları, göstergebilim gibi çeşitli alanların dil incelemeleriyle ilgili yaklaşımlarının tanıtılması. Dilbilim çalışmalarına yön veren önemli kişiliklerin (Martinet, Bloomfield, Harris, Hjelmslev, Chomsky vb.) çalışmalarıyla birlikte ele alınması. Betimsel boyutun yanı sıra dilin kullanımına yönelik edimbilimsel çözümlerinin de yapılması.

Bilgisayar II (2-2-3)

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

Etkili İletişim (3-0-3)

Kişilerarası iletişimin tanımı, iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3)

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim

teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

V. YARIYIL

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi (2-2-3)

Okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaşması için yapılması gerekenler ve okuma becerisine yönelik tekniklerin incelenmesi. Okuma çeşitleri ve amaca bağlı olarak okuma çeşidinin seçimi. Türkçe eğitiminde okuma becerisini geliştirme çalışmaları. ‘Eleştirel okuma’ kavramını metinlerden yola çıkarak örnekleme, eleştirel okuma çalışmaları ve alıştırmaları yapma.

Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi (2-2-3)

Dinleme becerisini geliştirici çalışmalar yapma. Ruhbilim araştırmalarından da yararlanarak dinleme etkinliğinin işleyişini ve verimlilik sürelerini belirginleştirme; dikkat sürelerinin belirlenmesi; bellekte tutma ve kavrama çalışmalarına dikkat çekme. Çeşitli ses ve görsel iletişim araçlarını kullanarak, tümel dinleme-anlama, seçici dinleme-anlama çalışmalarını örnekleme. Öğretmen adaylarına, ilköğretimdeki Türkçe derslerinde kullanmak üzere çeşitli dinleme-anlama alıştırmaları gösterme, tanıtmaya ve bu alıştırmaları kendilerinin de geliştirebilmeleri için olanak sağlama. Sınıf içinde çeşitli dinleme alıştırmaları gerçekleştirme.

Çocuk Edebiyatı (2-0-2)

Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin(tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin(destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin(sayısmaca, tekerleme, bilmecev.b.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.

Dünya Edebiyatı (3-0-3)

Dünya edebiyatından Türkçeye özenle çevrilmiş ve dünya edebiyatında tanınmış kitapların okunması ve çözümlenmesi. Dünya klasiklerinden yapılacak bir seçkinin, ezberci ve geleneksel özetleme, karakter tahlili ve betimleme anlayışına kaymadan, çağdaş edebiyat çözümlenme anlayışları doğrultusunda incelenmesi. “Okuma Eğitimi” dersinde kazanılan ipuçlarını kullanarak eleştirel okuma uygulamaları.

Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2)

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3)

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının basta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Sınıf Yönetimi (2-0-2)

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

VI. YARIYIL

Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi (2-2-3)

Konuşma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Düşüncenin betimlenmesi, açılımı, savunulması ve kanıtlanması, örneklenerek açık seçik biçimde üretim aşamasına sokulmasının mercek altına alınması. Konuşma organları, diyafram kontrolü. Ses çalışmaları. Belli bir konuda akıcı ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi. Öğretmen adaylarının, ilköğretim Türkçe dersleri için çeşitli konuşma alıştırmalarıyla tanıştırılmaları ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için uygulama ortamlarının hazırlanması.

Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi (2-2-3)

Yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Yazılı metin türleri konusunda öğrencileri bilinçlendirme ve uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının hem öğrenen hem de öğretici kişi olacakları bilinciyle hareket etmeleri için yazma çalışmalarının yapılması.

Yabancılara Türkçe Öğretimi* (2-0-2)

Türkçenin anadili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme. Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi. Diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri. Yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve. Avrupa Dil Dosyasının tanıtımı. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye'nin tanıtımına katkısı. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi.

Özel Öğretim Yöntemleri II (2-2-3)

Türkçe öğretiminin yöntem, teknik, kavram, ilke, ortam ve dayanakları, yönetmelikleri, öğrenme-öğretme süreçleri, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programlarının eleştirel bakış açısıyla incelenip değerlendirilmesi, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi, dilbilgisi öğretim alanındaki bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasının sağlanması için uygulama çalışmaları, ölçme- değerlendirmenin araç, tür ve yöntemleri, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Düzeye uygun metinlerle çağdaş bir öğretim ortamı hazırlama çalışmaları.

Türk Eğitim Tarihi* (2-0-2)

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

Uygarlık Tarihi* (2-0-2)

Giriş, Mezopotamya uygarlıkları, Mısır uygarlığı, İran uygarlığı, Çin ve Hint uygarlıkları,

Anadolu uygarlıkları, Orta Asya Bozkır uygarlığı, Yunan ve Helen uygarlığı, Roma ve Bizans uygarlığı, Orta Amerika uygarlıkları, İslam uygarlığı, Batı uygarlığı, kesifler ve bilimsel buluşlar.

Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3)

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

VII. YARIYIL

Tiyatro ve Drama Uygulamaları* (2-2-3)

Geleneksel tiyatro kavramının Aritoteles'ten beri gelişimi. Tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar. Canlandırma ve canlandırma teknikleri. Doğaçlama çalışmaları. Tiyatro diline yönelik saptamalar. Dramaturji, yorumlama ve sahneleme. Yaratıcı drama kavramının ve çalışmalarının tanıtılması. Yaratıcı drama çalışmalarından Türkçe eğitiminde yararlanma yolları. Oyunlaştırma teknikleri ve Türkçe öğretimi. Oyun kavramı. Oyunun psikolojik temelleri ve oyun-eğitim ilişkisi.

Türkçe Ders Kitabı incelemeleri (2-0-2)

Ders kitabının bir dersin en önemli gereçlerinden biri olarak öğretimdeki yeri. Ders kitabını oluşturan dış koşullar (yasalar, yönetmelikler; okul türleri, piyasa koşulları vb.) ile iç koşulların (kullanılacak yöntemler, konu alanının özellikleri, fiziksel yapı kofulları vb.) tanıtılması ve bu konuda uygulamaların yapılması. Ders kitabı inceleme alanında dünyadaki birikimden yararlanma. Bir ders kitabında önemli olan dil, konusal bütünlük sınımayı ve sağlamlaştırmayı öngören alıştıma biçimleri ve zenginliği, Türkçe derslerinde metin seçimi ve çeşitliliği, sayfa düzeni ve grafik öğelerin kullanımı gibi öğelerin işlevi ve bunların farklı anlayışlara göre oluşturulmuş (eski-yeni) ders kitapları üzerinde uygulamalı olarak gösterilmesi. Her öğretmen adayının, kendi alanıyla ilgili bir ders kitabını çok açılı bir anlayışla kuşatabilmesi ve bir değerlendirme raporu yazması için gereken çalışmaların yapılması. Bu çalışma için Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uygulanan farklı öğretim programları için hazırlanmış farklı anlayışlardaki ders kitapları uygulama örneği olarak kullanılmalı.

Okul Deneyimi (1-4-3)

Öğretmen ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmen bir dersi islerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmene neler yaptığını, öğretmen dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Rehberlik (3-0-3)

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmen yapacağı rehberlik görevleri.

Özel Eğitim* (2-0-2)

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakılsa ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

VIII. YARIYIL**Dil ve Kültür* (2-0-2)**

Kültür kavramı, kültürün kaynakları, kültür öğeleri, uygarlık kavramı, kültürün ulusal benlik, ulusal kişilik, kültürel kimlik ve kültürel kişilik oluşturmadaki rolü, Türkçe öğretiminde kültür aktarımı, kültür aktarımının yasal dayanakları, kültürel kimliğin geliştirilmesi, bir kültür unsuru olarak dil, dil ve kültür ilişkisi, dilin kültür taşıyıcı özelliği, dilin kültürü koruması ve geliştirmesi, yazınsal metinler yoluyla ulusal ve evrensel değerlerin aktarılması, Türk kültürünü aktaracak metinler ve bunların eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi, Türk tarihi, Türk kültürü ve Türkçe ilişkisi, dil sosyolojisi bakımından dil, kültür ve medeniyet bağlantısı, medeniyet-kültür ilişkisi ve iki kavramın farklı yönleri.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2)

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5)

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

EK A.3. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/3701961
Konu: Araştırma İzin Talebi

05/12/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 29/11/2013 tarih ve 62927161/399/2049 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Saliha ÖZKAN'ın "Türkçe Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki ortaokullarda görev yapan türkçe öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerindeki ortaokullarda görev yapan türkçe öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ekrem SERİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
.../12/2013

Cemalettin ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP Şb.Md.M.Şakir ULUDAĞ-Strateji Geliştirme V.H.K.1 M.ÖĞÜZHAN
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr Tel: (0342) 231 10 58 -4330
e-posta:gaziantepmem@meb.gov.tr Faks:(0342) 232 24 10

ÖZGEÇMİŞ/VITAE

ÖZGEÇMİŞ

Saliha ÖZKAN Adana doğumludur. 2010 yılında Çukurova Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine Türkçe öğretmeni olarak atandı. 2011 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. Saliha Özkan'ın 2.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde, “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Öz Düzenleyici Stratejileri Kullanımı (Gaziantep İli Örneği)”, 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde ise “KPSS Alan Bilgisi Sınavının Türkçe Öğretmenliği Programı İle Uyumunun İncelenmesi” başlıklı bildirileri yayımlanmıştır. Halen Gaziantep’te Türkçe Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

VITAE

Saliha ÖZKAN was born in Adana. She graduated from Çukurova University, Department of Turkish Education in 2010. She was appointed as a Turkish Teacher in Şehitkamil district of Gaziantep in the same year. In 2011, she continued her education at the Institute of Education Sciences in Gaziantep University for Master degree. In 2nd National Education Programs and Instruction Congress, Saliha ÖZKAN presented the following oral presentations “ 8th grade students’ using Self-Regulatory Strategies in Written Expression (Example of province of Gaziantep) and in 3rd National Education Programs and Instruction Congress; the research of the harmony of KPSS Field Knowledge Exam with Turkish Teaching Program. She is married and has a daughter.