

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN  
YETERLİKLERİ: BİR DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ercan ALKAYA**

**HAZIRLAYAN  
Kübra ŞENGÜL**

**ELAZIĞ - 2012**

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN  
YETERLİKLERİ: BİR DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ercan ALKAYA

HAZIRLAYAN  
Kübra ŞENGÜL

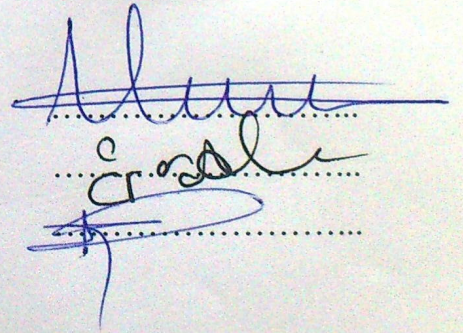
Jürimiz, 16/08/ 2012 tarihinde yapılan tez savunması sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ~~oy çokluğu~~ ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Üye)

Doç. Dr. Ercan ALKAYA (Danışman Üye)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN (Üye)



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .... / .... / 2012 tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

### Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması

Kübra ŞENGÜL

Fırat Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Ağustos - 2012, Sayfa: XII + 162

Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) tarafından ortaya konan istatistiki bölge birimi sınıflandırmasına göre 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) görev yapan 579 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ndeki 5 ana yeterlik alanı ve bu alanlarda yer alan 25 alt yeterlikten yararlanılarak oluşturulan anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne ilişkin genel ortalamaya göre  $\bar{x}=3,22$ ), Türkçe öğretmenlerinin “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemede “yeterli” oldukları ( $\bar{x}=3,74$ ); öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede “yeterli” oldukları ( $\bar{x}=3,44$ ); öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları ( $\bar{x}=2,90$ ); okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada “kısmen yeterli” oldukları ( $\bar{x}=3,13$ ) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada “kısmen yeterli” oldukları ( $\bar{x}=2,91$ ) belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, eğitim fakültesi mezunlarının fen – edebiyat fakültesi mezunlarına oranla, yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına

oranla, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla, TR1 İstanbul, TR2 Batı Marmara, TR3 Ege, TR5 Batı Anadolu, TRB Ortadoğu Anadolu ve TRC Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerin çoğunda görev yapan öğretmenlere oranla, illerde ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin köylerde ve beldelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha yeterli olmaları araştırmanın diğer önemli bulgularıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen yeterlikleri, özel alan yeterlikleri, Türkçe öğretmenleri.

**ABSTRACT****Masters Thesis****Turkish Language Teachers' Competencies in Special Field: A Case Study****Kübra ŞENGÜL****Fırat University  
Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish Language Teaching  
August 2012, Pages: XII + 162**

In this study a descriptive survey model is used in order to determine the Turkish language teachers' opinions regarding their competencies in the special field of Turkish Language Teaching. The study sample of the Turkey Statistical Institute (TSI) according to the classification introduced by statistical regional units from each of the 12 statistical regions in the province, a total of 12 provinces (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) is a Turkish teacher who served 579 in 2011-2012 educational year.

A questionnaire that has been designed by the Ministry of Education is used as a tool for data collection. The questionnaire consists of 5 major competency areas 25 sub-competencies and 165 performance indicators in the special field of Turkish Language Teaching.

As a result, "Turkish Teacher' Competencies for Special Area" according to the on average ( $\bar{x}$  = 3.22), Turkish teachers "partially sufficient" to be determined. Turkish educational process planning and organizing an "adequate" they ( $\bar{x}$  = 3.74), students' language skills from an "adequate" they ( $\bar{x}$  = 3.44); students' language development, monitoring and evaluation, "partially sufficient" they ( $\bar{x}$  = 2.90); school, family and community cooperation in making "partially sufficient" they ( $\bar{x}$  = 3.13) in providing professional development in the field of Turkish "partially sufficient" they ( $\bar{x}$  = 2.91) were determined.

Female teachers than male teachers, education faculty graduates compared to graduates in science and literature faculty, graduate degree graduates compared to graduates, teachers with 0-5 years experience compared to teachers with 6-10 years experience, TR1 Istanbul, TR2 West Marmara, Aegean TR3, TR5 Western Anatolia, Southeastern Anatolia regions TRB TRC teachers who work in East Anatolia and other regions than the teachers in the majority of the provinces and districts according to the teachers in the villages and towns other important findings of the research to be more competent than the teachers.

**Key Words:** Teacher competences, special field competences, Turkish language teachers.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	X
ÖN SÖZ.....	XI
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	8
2.1.1. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri.....	8
2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri .....	17
2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı.....	30
2.1.4. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri.....	42
2.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri.....	46
2.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı.....	49
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	58
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b>	
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	61
3.1. Araştırma Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi.....	71
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	73
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b>	
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
4.1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78

---

4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	96
4.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	100
4.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Boyutlar Arasındaki Karşılaştırma Bulguları ve Yorumları.....	104
4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	131
5.2. Öneriler.....	137
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>144</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>152</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>162</b>

---



## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa	
Tablo 1:	TÜİK'in İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller	64
Tablo 2:	Çalışma Örnekleminde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları	65
Tablo 3:	$\sigma = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklüğü	66
Tablo 4:	Örneklem İlişkin Betimsel Veriler	66
Tablo 5:	Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu	72
Tablo 6:	Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesinde Esas Alınan Değer Aralıkları	74
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler	75
Tablo 8:	“Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 9:	“Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 10:	“Türkçe Öğretimine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 11:	“Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 12:	“Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo 13:	“Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 14:	“Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 15:	“Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 16:	“Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart	86

---

Sapma Değerleri	
Tablo 17:	“Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 87
Tablo 18:	“Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 88
Tablo 19:	“Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 90
Tablo 20:	“Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 91
Tablo 21:	“Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 92
Tablo 22:	“Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 93
Tablo 23:	“Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 94
Tablo 24:	“Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalara Yansıtabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 95
Tablo 25:	“Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 96
Tablo 26:	“Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 97
Tablo 27:	“Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 98

---

Tablo 28:	“Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	99
Tablo 29:	“Toplumsal Liderlik Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	100
Tablo 30:	“Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	101
Tablo 31:	“Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 32:	“Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	103
Tablo 33:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Boyutlar Arası Karşılaştırma Sonuçları	104
Tablo 34:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Ortaya Koyan Boyutlar Arasındaki İlişki	104
Tablo 35:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	105
Tablo 36:	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları	107
Tablo 37:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	108
Tablo 38:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları	109
Tablo 39:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	111
Tablo 40:	Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları	113

Tablo 41:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 42:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Dersine Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	117
Tablo 43:	Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerinin Dersine Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	119
Tablo 44:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Haftalık Ders Yüklerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	120
Tablo 45:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları	125
Tablo 46:	Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	128

### ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Öğretmen Yeterlikleri için Bir Kavramsal Çerçeve Modeli	24

### EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1: Millî Eğitim Bakanlığında Alınan İzin Belgesi	153
EK 2: Türkçe Öğretmenlerine Yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”	154

## ÖN SÖZ

Çağımızın ve geleceğimizin inşasına kaynaklık eden en temel etmen eğitimidir. Eğitimin kalitesi ise bir ülkenin ilerlemede katedeceği yolun aydınlığıyla eşdeğerdir. Geleceğin mimarları olacak olan bugünün bireylerine kılavuzluk edecek yegâne kişiler öğretmenlerdir. Bu kılavuzların öğrencilerin dil gelişimine, zihinsel gelişimine, kişilik gelişimine ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak bazı niteliklere sahip olmaları beklenir.

YÖK tarafından 1998 ve 2006 yıllarında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış, MEB tarafından ise 2004 yılından itibaren öğretim programları çağın gereklerine uygun şekilde yapılandırılmıştır. 2002 yılında başlayıp 2008 yılında sonuçlandırılan çalışmalarla ise öğretmenlerin sahip olmaları gereken genel ve mesleki yeterliklerin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel alan yeterliklerinin belirli bir çerçevede irdelenmesinin “Türkçe Eğitimi” çalışma alanı için yararlı olacağı düşüncesi bu çalışmanın temel eksenini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde ve hazırlanmasında beni yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Ercan ALKAYA’ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Değerli fikirleri ve önerileri ile bu çalışmanın son hâlini almasına katkı sağladıkları için Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ’e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN’a ve Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN’a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmaya görüşleriyle katkı sağlayan Türkçe öğretmenlerine, MEB EARGED yetkililerine, veri toplama aracının uygulandığı il ve ilçelerin millî eğitim müdürlüklerindeki bilgi işlem ve AR-GE birimi görevlilerine, veri toplama aracının uygulanmasına yardımcı olan Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a, Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e, Doç. Dr. Faruk YILDIRIM’a, Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN’e, Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR’e, Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ’ye, Arş. Gör. Nurullah ŞAHİN’e, Arş. Gör. Onur ER’e, Gökhan GÖKTÜRK’e ve Remzi KAPLAN’a çok teşekkür ediyorum.

Bu alışma boyunca fedakârlıklarını esirgemeyen sevgili annem Ayfer Feray TÜRKER'e ve sevgili babam Veysi TÜRKER'e teşekkür ediyorum.

Son olarak, bu çalışmanın başlangıcından ortaya çıkışına kadarki uzun soluklu sürecin her aşamasında benden yardımını ve anlayışını esirgemeyen eşim Murat ŞENGÜL'e ve de varlığıyla hayata dair beklentilerimi ve çalışma enerjimi artıran oğlum İlteriş'e sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

**Elazığ 2012**

**Kübra ŞENGÜL**

## BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal açıklamalara, böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulma nedenlerine, araştırmanın temel problemine, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

### 1. GİRİŞ

Her fırsatta “bilgi çağı” olarak nitelendirilen günümüz dünyasında meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler sadece günün değil geleceğin yaşam koşullarına uyumlu, bilgiyi üretme ve kullanma yetisine sahip bireyler yetiştirmeyi zorunlu hâle getirmektedir. Bu ihtiyaç insanda ve de eğitimde var olan yetilere yenilerinin eklenmesini ve böylelikle daha önce kullanılan anlayışların ve yöntemlerin değişmesini öngörmektedir.

Yeni yaklaşımlara kaynaklık eden bu yeni fikir döngüsünün beraberinde getirdiği öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların kabul görmesi eğitimin odak noktası olan öğrenen-öğreten-program bağlamının da içeriğini değiştirmiştir. Nitelikli öğretim programları, öğrenme ortamları ve öğrenciler için ise nitelikli öğretmenler yetiştirmek bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleceğin koşullarını oluşturacak bireyleri yetiştirmeye dönük değişim anlayışı en fazla öğretmene yüklenen görev ve sorumluluklarda kendini hissettirmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken, insan zihni üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla gereksinim duymaktadır (Karacaoğlu, 2008: 71). Bu durum, merkezde yer alan ve aktif olan öğretmenin rolünün değişmesine, öğrencinin merkeze, öğretmenin ise rehber konuma alınmasına sebep olmuştur.

Yeni anlayış hâlihazırdaki öğretmen niteliklerinin farklı bir boyut kazanmasına sebep olmuş, bunun sonucu olarak öğretmen yetiştiren kurumları ihtiyaca uygun program hazırlığına yöneltmiştir. Eğitimde planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır (Demirel, 2002'den aktaran: Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 135). Bu saptamaya yön veren ise çağın ihtiyaçlarıdır. Çünkü eğitim bulunduğu zamanın gerisinde kalamayan dinamik ve süregelen bir yapıya sahiptir.

2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesinin (TEDP) “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin, “Özel Alan Yeterlikleri”nin belirlenmesi yoluna gitmiştir. 2004 yılından bu yana uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları sadece öğrencinin öğrenmeyi öğrenme olanaklarını kullanmasına, bilgiyi yapılandırmasına, aktif katılım sağlamasına, özerk öğrenmeler gerçekleştirmesine değil öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının, sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve niteliklerin de çeşitlenmesine yön vermiş, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının işte bu ihtiyaca cevap verecek, bu tanıma uygun niteliklerle donatılmasını gerekli kılmıştır.

Sönmez (2003: 2-3), öğretmeni, “eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi” olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek genel yeterliklere ve özel alan yeterliklerine sahip olması gerekmektedir.

Eğitim ve öğretimin kalitesi ve etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğundan (Karaçalı, 2004'ten aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1366) öğretim programı çok iyi hazırlanmış olsa bile öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değilse eğitimde ve öğretimde arzulanan sonuçlar elde edilemez (Demirel ve Kaya, 2006: 337'den; Yaşar vd., 2005'ten aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1366). Bu sebeple, öğretmen yeterliklerinin neler olduğu büyük önem arz etmektedir. Günümüzde öğretmen sadece sınıf



içinde öğrenciyle iletişime giren, öğretimi sağlayan kişi değildir. Öğrencinin gelişim özelliğine göre sınıf iklimini ayarlayan, çevresiyle iyi iletişim kuran, öğrenmeyi izleyen, değerlendiren bir eğitim uzmanıdır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığının üniversitelerle ve diğer paydaşlarla iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar da süreklilik göstermelidir. İlköğretimde ve ortaöğretimde yeniden bir yapılanmaya gidildiği, yoğun bir program geliştirme çalışmalarının yapıldığı günümüzde, ideal bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi, birçok açıdan yarar sağlayacaktır (MEB, 2008a: 1).

UNESCO 45. Uluslararası Konferansı'nda alınan kararlara bakıldığında, yeni anlayış ve beklentiler ışığında öğretmenlerin değişen dünyada rollerinin hızla değiştiğine atıfta bulunularak öğretmenleri sistemin bir parçası olarak geniş bir yelpazede yetiştirme ve hizmet sonrasında da bilgilerini yenileme sorumluluğunun merkez örgütlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara yüklendiği belirtilmektedir (Güven, 2001'den aktaran: Bıçak ve Nartgün, 2009: 8).

Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilen yeterlilik, bütün örgütlerde çalışanlar için önemli olmakla beraber eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için daha önemlidir. Bu önem, eğitim işinin doğasından ve işlediği cevherden gelmektedir. Eğitim örgütlerinin temel girdisi insandır ve insan bir ülkenin en değerli kaynağıdır. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli biçimde kullanılması ve geliştirilmesinin, insan kaynağının iyi yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlı oluşu eğitim örgütlerinde çalışanların, özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmalarını zorunlu kılmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009: 10).

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı gereksinim duyulan öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemektir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirlenen yeterlilikler çerçevesinde yapılması ikinci aşamadır. Buraya kadar yapılan temel tartışmalar dikkate alındığında özellikle öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının, yeterlilik

algılarının ve kendilerini yetersiz gördükleri noktaların belirlenmesi bir zorunluluk göstermektedir (Karacaoğlu, 2008: 73-74).

Ülke eğitiminin daha nitelikli olabilmesi için hem öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayıcı hem de öğretmenlik mesleğinde yetkin ve yeterli özellikleri sağlayıcı etkinlikleri içeren çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade eden nitelikler, başka bir deyişle sahip olması gereken yeterlikler (Şahin; 2004'ten aktaran: Bıçak ve Nartgün, 2009: 8) ve yeterlik belirleme ile ilgili gerek ulusal gerek uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir (Bıçak ve Nartgün, 2009: 8).

Daha önce yapılan birçok çalışmada [Çakan (2004), Çakır (2005), Fırat-Durdukoca (2010), Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), Özdemir (2008), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Yeşil (2009)] farklı branşlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeyleri araştırılmış olmasına rağmen alan yazınında Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algılarını ortaya koyan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algıları üzerine bir araştırma yapmış, Maden, Durukan ve Aslan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşlerini ortaya koymuş, Yılmaz (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarını belirlemiş, Ülper ve Bağcı (2012) ise Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algılarını ortaya koymuşlardır.

Halihazırda hizmet gören Türkçe öğretmenlerinin yeterlik algılarını ortaya koyan sadece iki çalışmaya (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencel, 2010; Aslan, 2010) rastlanmıştır. Bu iki çalışma dışında, konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamış

olması, bu yönde bir ihtiyacın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin nitelikli olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu (Sünbül ve Arslan, 2009) düşünüldüğünde, bu durum, geniş bir örneklem grubu üzerinde yapılacak veri toplama işlemi sonrasında Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

2- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

3- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

4- Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

5- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlikleri hangi düzeydedir?

6- Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemeye”, “dil becerilerini geliştirmeye”, “dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye”, “okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya” ve “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya” ilişkin yeterlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeyine, mesleki kıdemlerine, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, görev yaptıkları bölgeye, görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçe öğretmenlerinin kendi özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin ortaya konacağı çalışmanın, Türkçenin eğitime ve öğretime yönelik kalite yönetimine, Türkçe öğretmeni yetiştirme politikaların belirlenmesine, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının yapılandırılmasına, Türkçe öğretmenlerinin seçimine, Türkçe öğretmenlerin hizmet içi eğitime, Türkçe öğretmenlerinin başarı ve performanslarının değerlendirilmesine, Türkçe öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerine yönelik olarak ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.4. VARSAYIMLAR

- 1- Hazırlanan anket Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini yansıtacak özelliklere sahiptir.
- 2- Öğretmenler, anket formundaki sorulara yanıt verirken gerçek durumlarını yansıtmışlardır.
- 3- Örneklem, evreni temsil edecek niceliktedir.

### 1.5. SINIRLIKLAR

Bu araştırmanın verileri,

1- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından ortaya konan istatistiki bölge birimi sınıflandırmasına göre 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.

2- Veriler açısından, örnekleme yer alıp ilgili anketi dolduran öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6. TANIMLAR

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2006a: 1508).

**Alt Yeterlikler:** Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006a: 1508).

**Performans Göstergesi:** Yeterliklerin gerekleŖip gerekleŖmediđinin delili olabilecek gözlenebilir, ölçülebilir davranıŖlardır (MEB, 2006a: 1508).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmaya genel çerçeve oluşturmak amacıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmaya doğrudan veya dolaylı olarak ışık tutabilecek araştırmalar incelenmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliklerine, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kapsamı ve yapısına ilişkin bilgilere, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ve Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin kapsamı ve yapısına ilişkin bilgilere değinilmiştir.

##### 2.1.1. Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri

1923-1981 yılları arasında, Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirme temel kaynağını İlköğretmen Okulları (1923-1974), Köy Enstitüleri (1937-1954) ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri (1974-1982) oluşturmuştur (YÖK, 2007: 28). İlköğretime öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen ilk temel uygulamanın İlköğretmen Okulları olduğu görülmektedir. Bu okulları geliştirme ve yaygınlaştırma çabaları, Köy Enstitüleri uygulamasının yoğun bir biçimde devam ettiği dönemde de sürmüştür. Bu bağlamda, İlköğretmen okullarının sayısı 1940-41 öğretim yılında 27 iken, 1950-51 öğretim yılında 31’e, 1972-73 öğretim yılında ise 89’a çıkmıştır. Aynı dönemde ilköğretmen okullarına alınan öğrenci sayısında da artırıma gidildiği görülmektedir (Öztürk, 2006: 9’dan aktaran: YÖK, 2007: 28).

1954’e kadar faaliyet gösteren Köy Enstitüleri son mezunlarını verdikten sonra öğretmen olabilmek için iki yıllık eğitim enstitüsüne devam etme zorunluluğu getirilmiştir. Daha sonra bu kurum 1982 yılında 4 yıla çıkarılarak Eğitim Yüksek Okulları adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır. Ayrıca 1970’li yıllarda toplumsal kaosun yaşandığı dönemde acil öğretmen ihtiyacını gidermek için 3 aylık eğitimle dahi öğretmen atayan

Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi seminerlerle bazı eksiklikleri kapatma yoluna gitmiştir. Bu kronolojik bilgilere bakıldığında, 1923'ten 2 Yıllık Eğitim Enstitülerinin ve Yüksek Öğretmen Okullarının, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereğince Eğitim Fakültesi adıyla üniversitelere bağlandığı 20 Temmuz 1982 yılına kadar olan süreçte öğretmen yetiştirme düzeni açısından çeşitlilik olduğu çarpıcı bir şekilde görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme alanında son yıllarda da önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Öncelikle 1998 yılında eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenerek standartlaşma yoluna gidilmiş, 2002 yılında öğretmen yeterlikleri belirlenmiş (MEB, 2002), 2005 yılından itibaren ilköğretim programları değişmiş, daha sonraki yıllarda ise kademe kademe ortaöğretim programları yenilenmiş, 2008 yılında ilköğretim öğretmenlikleri için öğretmenlik genel ve özel alan yeterlikleri yeniden belirlenmiş, günümüzde ise ortaöğretim öğretmenlikleri için yeterlik belirleme çalışması yapılmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirmede öğretmenlik mesleğinin üç boyutunu oluşturan genel kültür bilgisi, özel alan bilgisi ve formasyon bilgisine yönelik programla eğitim verilmiştir. Geçmişe bakıldığında, öğretmenin nihai görevinin bilgi aktarma olduğu noktasından yola çıkan öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmen adaylarına verilecek eğitimde bilgiyi merkeze alırdı. Eğitim bilimlerinde yaşanan ilerlemeler öğretmen eğitiminde bilgi kadar formasyonun da önemli olduğunu, öğretmenlerin çok yönlü olmaları gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlik yeterliklerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi birbirinden bağımsız olarak ele alınması kavramsal olarak ve pratik açıdan çok ciddi sorunlar doğurmaktadır. Öğretmenin alan bilgisine ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda alan bilgisi ve meslek bilgisi ayrı ayrı ele alınmaktadır. Alan bilgisinin belirli bir yaş grubuna ve farklı özelliklerdeki öğrencilere nasıl kazandırılacağı, diğer bir ifade ile öğretmenin nasıl öğreteceği tamamıyla öğretmene bırakılmaktadır. Öğretmen adayına yetiştirme sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmakla birlikte, bu bilginin matematik, fen, sosyal bilgiler ya da güzel sanatlar gibi bir alanının öğretimine nasıl uygulanacağı konusunda sistematik bir çalışma yapılmamaktadır (TED, 2009: 11-12).

Yüksek düzeyde öğrenci başarısının anahtarı alınan iyi bir eğitimidir. Eğitim ve öğretimi gerçekleştiren öğretmen ise hâlâ bu sürecin en önemli ögesidir. Darling-Hammond'un 50 ülkeyi kapsayan araştırmasında, öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasında ilişki bulunmuştur (Karacaoğlu, 2008: 7). Öğretmen niteliğini belirleyen en önemli husus ise öğretmen eğitimidir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen hem öğretimin kaliteli olmasını hem de öğrencinin olumlu öğrenme yaşantıları geçirmesini sağlar. Şu da belirtmelidir ki öğretmen eğitiminde hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitim de önem taşımaktadır. Hizmet içi eğitimin amacı mesleki uygulamalar safhasında ortaya çıkabilecek aksamalara dönük önlem almak ve öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bir bakıma, öğretmen de süreç içinde yetişkin bir öğrenci konumundadır. Öğretmen, hizmet öncesi aldığı eğitimleri uygulamakta sıkıntılar yaşayabilir veya sistemin yeni yaklaşımlarına ayak uyduramayabilir. Burada devreye hizmet içi eğitim seminerleri girmelidir. Önemli olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye hazır hissetmeleri ve bu yönde çaba sarf etmeleridir. Öğretmen yeterliklerinin önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri oluşturmaktadır (MEB, 2002: 19). Bu beceri ise öğretmen adayını yetiştirmede merkeze alınmalıdır. Nitekim, eğitim fakültelerinde ders olarak yer alan okul deneyimi bunun bir parçasıdır. Bunun dışında, öğretmenlerden beklenen, kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmelerinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırmaları, etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri, grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenler, öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, girişimci olma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerini, sosyal etkileşimlerini, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bu sıralananlar, öğretmenlerin artan sorumluluklarından yalnızca birkaçıdır (Eacute ve Esteve, 2000'den ve Gürkan, 2001'den aktaran: Karacaoğlu, 2008: 71).



Öğretmenlerin var olan ve artan sorumluluklarının yanı sıra sahip olmaları gereken yeterlikler de değişmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencilerin öğrenmelerinde en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008: 71).

Bazıları tarafından abartılı olduğu düşünülse de öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin en temel ögesidir. Öğrenciyle devamlı etkileşim hâlinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerle ve diğer paydaşlarla işbirliği yaparak 'öğretmen yeterliklerini' saptaması 2002 yılında Danimarka'da yapılan "Öğretmen ve Eğitimciler Konferansı"nda da ilgi ile karşılanmış ve beğeni görmüştür (MEB, 2002: 46).

Geride kalan yüzyılda, öğretmen eğitiminin uluslararası düzeyde verilmesinin gereği fark edilmiştir. Öğretmen eğitiminde sistematik bir yaklaşımla kültürel farklılıkları içeren konulara yer verilmelidir. Bu, geleceğin öğretilmelerinin yeterliklerinde sadece kültürler arası farklılıkların bilgisini değil aynı zamanda daha belirgin konulara ilişkin detayların bilgisini de sunar (Lappan ve Le, 2002'den aktaran: Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 313). 21. yüzyıl öğretmeninde bulunması gereken niteliklerden biri de çok kültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışa sahip olmadır. Bu anlayışın boyutları şunlardır: Farklı yaşam şekillerine hoşgörü/tolerans/esneklik, diğer bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğuna saygılı olma, ayrımcılığa karşı sağlam/keskin/güçlü bir duruş, yasalara riayet etme/uyma ve sorunların çözümünde istekli olma, oy kullanma, çoğunluğun kararlarını kabul etme ve ideolojik iddialarını kişiselleştirmeden kamu yararına savunma gibi demokratik tutumlara sahip olma (Spiecker ve Steutel, 2001'den aktaran: Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 313). Bu nitelikler 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmenin taşıması gerekli özellikler olarak yer almaktadır.

Eğitim faaliyetlerinin hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin nitelikleri, ğretmen nitelikleriyle özdeştir. Öğretmen nitelikleri ise eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Koseoğlu, 1994: 2'den aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1366). Eğitim sistemi ğrenci, ğretmen ve ğretim programı üzerine kuruludur. Bu üç ana unsur arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Örneğin, ğretim programları mutlaka öğrencinin yaşamında ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri öğrencilerin özelliklerine uygun öğretebilme üzerine yapılandırılmalıdır. Bunun yanında öğretmenler de ğrenci ve programın gerektirdiği ğretim bilgi ve becerilerini öğretebilecek yeterliğe sahip olmalıdır. Ancak bu üç ana unsur içinde en büyük iş, şüphesiz öğreticiye yani öğretmene düşmektedir. Eğitim ve öğretimin kalitesi ve etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğundan (Karaçalı, 2004'ten aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1366) program çok iyi hazırlanmış olsa bile öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değillerse eğitim ve öğretimde arzulanan sonuç elde edilemez (Demirel ve Kaya, 2006: 337'den aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1366).

Öğretmen yeterlikleri konusunda Bandura ve Rotter önemli isimlerdir. Öğretmen yeterlikleri kavramı Bandura'nın "Social Cognitive Theory" adlı eseri temel alınarak çalışılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy "ğretmen yeterlikleri" kavramını "ğretmenlerin istedikleri sonuca ulaşabilmek için dersi planlama ve sunumdaki yeteneklerine olan inançları" şeklinde tanımlamıştır. Yine Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, yeterlik duygusunun bir kez kazanıldığında değişmesinin zor olduğunu, Housego ise öğrencilik yıllarında az olan yeterlik duygusunun daha sonraki yıllarda artırılabilceğini ancak deneyimli öğretmenlerin yeterlik duygusunun artırılabilmesinin zor ve zaman alacağını ileri sürmüştür (Aktağ ve Walter, 2005: 127-128).

Yeterlik alışmalarına "Nasıl bir ğretmen?" sorusu sorularak başlandığı (MEB, 2006a: 2) ve buna cevap olarak öğretmenin "duygusal, tutarlı ve sağlıklı bir kişilik, kendisi, toplumu ve dünya ile barışık, bilgili ve üretken, yaşama etkin bir biçimde katılan, sürekli öğrenen, öğrendiklerini paylaşan, bilimsel gelişmelere ve sanatsal etkinliklere duyarlı, insanı, doğayı ve yaşamı seven, esnek ve akılcı davranan, iş birliğine yatkın ve güdüleyici,

gözlemlerinde nesnel, demokratik ve insan haklarına saygılı, insan ilişkilerinde başarılı” olması gerektiği saptanmıştır (Beltekin, 2010: 237).

Öğretmen yeterlikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları aktarılmıştır;

-Yeterlik, bireyin bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerçekleştirebilme kapasitesidir.

-Yeterlik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.

-Yeterlik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

-Mesleki yeterlik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilme yeteneği/gücüdür (Sezgin, 2009: 75’ten aktaran: Beltekin, 2010: 235).

MEB (2008a: VIII) yeterlik kavramını “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” olarak; genel yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak; özel alan yeterlikleri kavramını ise “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar” biçiminde tanımlamaktadır.

Şişman (2009), öğretmen yeterliklerini “öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünü” şeklinde açıklanması gerektiğini belirtmektedir (Şişman, 2009: 68). Ancak “yeterlik”, “nitelik” ve “standart” kavramlarının zaman zaman birbiri yerine kullanılıyor olması kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Yeterlik kavramı 1990 yılından önce davranışçı yaklaşımın kullandığı bir kavram olarak görülmekte ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların listesi olarak, standart kavramı ise 1990 yılından sonra kullanılan ve öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların genel çerçevesinin belirlendiği bir kavram olarak yer almaktadır (TED, 2009: 3).

Son yıllarda birçok araştırmacı paralel ve daha karmaşık bir yeterlik tanımı olarak “bilgiyi ve beceriyi farklı durumlara ve ortamlara taşıyabilme becerisi” fikrinde birleşmektedirler. Bu geniş kavram diğerlerinden farklı olarak şunları içerebilir; görev performansı, bir dizi görevlerin yürütülmesi, aksaklıklara ve şartlara göre davranabilme, iş yerinde sorumluluk alma ve başkaları ile çalışmakla birlikte diğer sorunlarla da başa çıkabilme, başkalarına saygı duyarak ve değerlerine anlayış göstererek bilgi, beceri ve tutumları yeni durum ve görevlere taşıyabilmektir (Naumescu, 2008: 25-26’dan aktaran: Ünsal, 2010: 323-324)

Seferoğlu (2004), öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.

2. Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz, aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.

3. Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilir, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.

4. Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.

5. Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.

6. İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.

7. Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.

8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesi için onların birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.

9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.

10. Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve meslekî gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

11. Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir iş birliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

12. İyi bir öğretmen, meslekî ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

13. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

Öğretmen, artık bilgiyi sağlayan kişi veya otorite değil, öğrenme çevre ve süreçlerini düzenleyen rehber olarak algılanmaktadır. Öğrenciyle iletişimde bulunan, programı uygulayan, istendik davranışları kazandıran, öğretim sürecini planlayan, değerlendirme yapan ve birçok yeterliliğe, doğru düşünce ve etkili özelliklere sahip olan öğretmenin eğitimini yeniden yapılandırmak çağın gereklerine uygun formata sokmak gerekir. Çünkü öğretmenin ilk öğrenmeleri, öğretim sürecinde kullandığı eski yöntemler öğretimin niteliğini geliştirmede yeterli gelmeyebilir. Genel olarak öğrencileri uygun kaynakları bulmaya ve bunları doğru kullanmaya yöneltme, daha önce edindikleri bilgileri yeni bilgileri anlamada kullanmalarını sağlama, öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, öğrencilere bilimsel araştırma sürecini öğretme, derse aktif katılımı sağlama ve derse hazırlıklı gelme (Piburn ve Baker, 1993'den aktaran: Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1368) gibi etkili niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi yeni nesillerin bilim, teknik ve diğer sosyal gelişmelere uyum sağlayıp sosyalleşme sürecinde başarılı olmalarını sağlayacaktır (Maden, Durukan ve Aslan, 2010: 1368).

Sorunlu ve karmaşık ilişkilerin olduğu okul ortamlarında, öğretmenler cesaretli, sağlam ve net duruşu olan bireyler olmalıdır. Yeni çağın okullarında öğretmenler öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen, onların okul görevlerini başarmalarında ve davranışsal problemlerinin çözümünde yardım eden bir danışman rolünde olmalıdır (Pettersson vd., 2004'ten aktaran: Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 312).

Bu nedenle öğretim ile hayatı birleştiren yeni eğitim anlayışı, öğretmeni ve öğretimi sınıf, okul ve ev dışına taşıyacak amaçlara hizmet etmelidir. Günümüzdeki öğretmen eğitimi bu açıdan değerlendirildiğinde yapılan değişiklikler sonrasında öğretmen eğitimi programları öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımın öğretmen eğitimi lisans programlarında kazandırılması ve öğretmen adaylarının gerekli olan niteliklere sahip olmalarının yanında öğretim kalitesinin sağlanması için öğretim ortamlarının, materyallerinin ve programlarının da bu anlayışa hizmet etmesi gerekmektedir.

Öğretmen olacak kimselerde kişilik, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yeterlikleri aranmaktadır. Öğretmenin sadece edindiği bilgi birikimi öğrenci ve öğrenme ortamını etkilemez. Öğretmenler mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için bazı kişilik özelliklerini taşımalıdır. Öğretmene özgü bedensel ve ruhsal özellikler sosyal ve özel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve davranışlar öğretmenin kişilik yeterliklerini oluşturur.

Öğretmenlerin kişilik yeterlikleri şu şekilde sıralanabilir:

**A- Bedensel ve Ruhsal Kişilik Yeterlikleri:** Öğretmen ruh, duygu, zihin ve ahlak bakımından dengeli ve sağlıklı olmalıdır. Dürüstlük, hak, adalet, onur ve saygı gibi yüce değerlere sahip, aklın ışığında bilimsel, özgür ve doğru düşünen, iradeli, dirençli ve azimli olmalıdır.

**B- Sosyal Hayatla İlgili Kişilik Yeterlikleri:** Öğretmen, başkaları ile birlikte çalışma beceri ve davranışına sahip, sorunları çözmekten yana tavır takınan, kendisiyle ve insanlarla barışık olmalıdır.

**C- Öğretmen Davranışlarıyla İlgili Kişilik Yeterlikleri:** Öğretmen, öğretmenlik mesleğini seven, okuma, araştırma, inceleme, öğrenme alışkanlık ve zevkine sahip, kendini devamlı yetiştirme ve geliştirmeye gayret etmelidir (MEB, 2002: 176-178).

### 2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar da süreklilik göstermelidir. İlk ve orta öğretimde yeniden bir yapılanmaya gidildiği, yoğun bir program geliştirme çalışmalarının yapıldığı günümüzde, ideal bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi, birçok açıdan yarar sağlayacaktır (MEB, 2008a: 1).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda Bakanlığa verilen sorumluluk gereği, Millî Eğitim Bakanlığı 1999 yılında öğretmenlerin yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiş (MEB, 2002); ancak bu çalışmanın sonuçları uygulamaya dönüştürülemedi. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri 1739 sayılı yasada tanımlanan (a) eğitime-öğretme yeterlikleri, (b) genel kültür bilgi ve becerileri ve (c) özel alan bilgi ve becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu çalışma uygulamaya geçirilemeden, 2002 yılında uygulamaya konulan Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ikinci bir çalışma başlatılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri “Eğitim-Öğretim Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alt başlıklarında toplanmıştır. Burada 14 ana yeterlik alanı ve 206 adet yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Bu yeterliklerin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen seçiminde, öğretmenlerin hizmet öncesi ve içindeki eğitimlerinde yararlanılabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2002).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında daha nitelikli bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Çalışma, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, MEB personeli ve Van, İzmir, Kocaeli, Hatay, Bolu ve Ankara illerinden ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerden oluşan il proje ekiplerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Avrupa Birliği Komisyonu 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan finansman anlaşmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesinin “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri”, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu”nun hazırlanması projelendirilmiştir (MEB, 2008d: 1).

Projenin genel amacını; “Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, dezavantajlı kırsal, şehirsiz



bölgelerdeki ve gecekondulardaki nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek” (MEB TEDP Tanıtım Broşürü, 2005) oluşturmaktadır. Proje faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Programı;

- ❖ Öğretmen Eğitimi,
- ❖ Eğitimin Kalitesi,
- ❖ Yönetim ve Organizasyon,
- ❖ Yaygın Eğitim,
- ❖ İletişim

olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır (MEB, 2008a: 3).

Öğretmen eğitimi bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Temel Eğitime Destek Programıyla ilgili çalışmaların başlangıcında ortak bir dil ve anlayış oluşturmak amacıyla İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait öğretmenlik mesleği standartları örnekleri incelenmiştir. Ancak Türkiye’deki çalışmada bu örneklerden farklı olarak “öğretmenlik mesleği standartları” yerine, “Öğretmen yeterlikleri” kavramının kullanılması tercih edilmiştir (TED, 2009: 48-49). MEB tarafından yayınlanan “*Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri*” kitabında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008e: X). Bu sorular ve bu soruların cevabı öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli görülmele birlikte, yeterliklerin sunulduğu belgelerde bu soruların cevabı yer almamıştır. Oysa bu soruların cevapları yalnızca yeterlikleri hazırlayan proje grubu arasında değil, aynı zamanda öğretmen yeterliklerinin muhatabı olan kitleler arasında da bir ortak anlayış oluşmasına katkı sağlamada bir araç olarak kullanılabilirdi. Çünkü bu soruların cevapları öğretmen yeterliklerinin kavramsal dayanaklarını ve çerçevesini oluşturur ve yeterliklerin neleri kapsadığını ve nasıl ifadelendirildiğini belirler (TED, 2009: 49).

“*Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri*” kitabında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanma amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008e: IX):

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmen niteliğine ilişkin karşılaştırmaların yapılabileceği bir 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,
- Öğretmen niteliklerinin toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesinin yanı sıra görevleri şeffaflaştırarak kalite güvencesini sağlamak.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi yanında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin olası kullanım alanları da şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1- Öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikalarının belirlenmesi,
- 2- Öğretmenlerin seçimi,
- 3- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi,
- 4- Öğretmenlerin iş başarımlarının değerlendirilmesi,
- 5- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmeleri (MEB, 2008a: 1).

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerini geliştirmek için Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu hazırlanarak, bu kapsamda il çalışma ekiplerince belirlenen okullarda; birinci aşamada, “eğitim ve bilgilendirme”, ikinci aşamada “mesleki gelişim planları ile ilgili izleme ve değerlendirme” çalışmalarının tamamlanmasını takiben üçüncü aşamada, uygulamalardan alınan geri bildirimler doğrultusunda OTMG Kılavuzu

geliştirilmiştir. Okul Temelli Mesleki Gelişim pilot uygulama çalışması 6 pilot ilde 311 okulda yürütülmüştür (MEB, 2008c: 5-6).

Projenin üçüncü aşamasında temel eğitim kademesi öğretmenlerinin 14 alanda özel alan yeterlikleri ile normal sınıflarda öğrenim gören özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere verilecek desteği sağlamak üzere görme, işitme ve zihinsel engelli öğrenciler için gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin yeterlik taslakları hazırlanmıştır (MEB, 2008c: 6).

Temel Eğitime Destek Programı'nın "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri geliştirme sürecinde öğretmenlerin, yöneticilerin, müfettişlerin, sendika temsilcilerinin, eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin ve eğitim fakültelerindeki son sınıf öğrencilerinin katıldığı "Paydaş Görüşleri Araştırması" yapılmıştır. Genel amacı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine, alt yeterliklerine ve performans göstergelerine ilişkin paydaş görüşlerini almak olan araştırmanın sonuçları analiz edilerek "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Çalışması 1. Ulusal Raporu" ile açıklanmıştır (MEB, 2008c: 6).

Bu raporda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri;

A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

B. Öğrenciyi Tanıma

C. Öğrenme ve Öğretme Süreci

D. Öğrenmeyi, Gelişimi izleme ve Değerlendirme

E. Okul, Aile ve Toplum ilişkileri

F. Program ve İçerik Bilgisi olarak 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiş (MEB, 2008c: 6); paydaşların bu ana yeterlikleri, bu yeterliklere ilişkin alt yeterlikleri ve performans göstergelerini % 78,3 ile % 95,1 arasında değişen oranlarda onayladıkları görülmüştür (MEB, 2008a: 3).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi ile (a) öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, (b) öğretmen

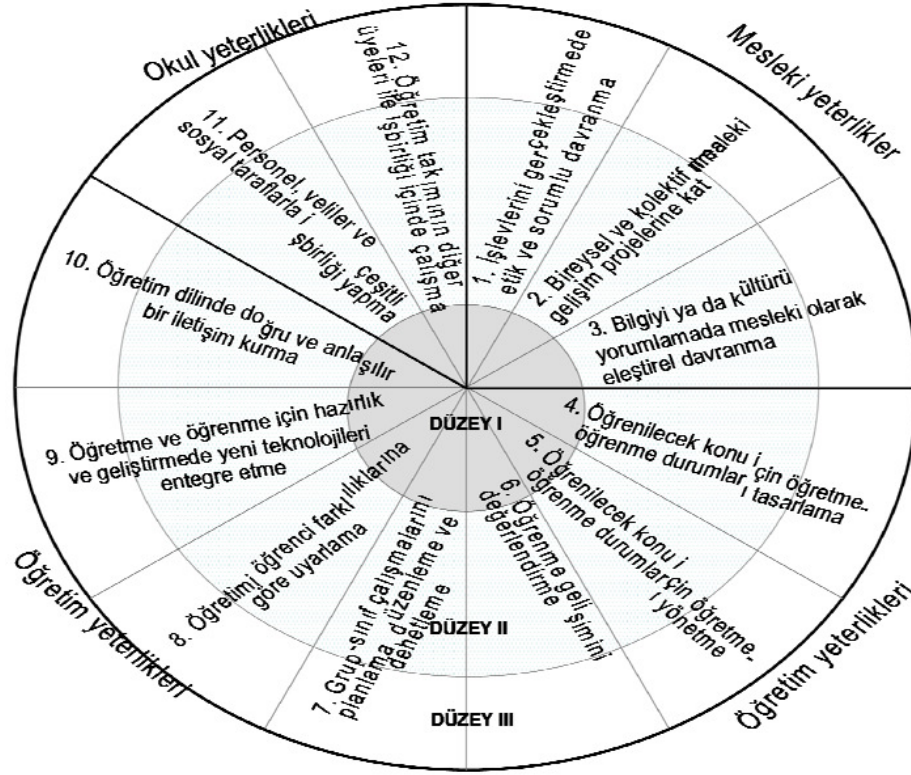
yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, (c) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin içerik, yöntem ve stratejilerinin oluşturulmasında, (d) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlamaya yönelik çalışmalarında ve (e) öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik gerçekçi ve uygulanabilir bir sistem tasarlanmasında kullanılabilir nitelikte ve araştırmaya dayalı bulgular ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde hangi yeterlik alanlarında ne tür çalışmalar yapılabileceğine ışık tutacaktır. Araştırma bulguları ve sonuç raporu başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütleri ve diğer ilgili taraflarla paylaşılarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinde rol alan taraflarca kullanılabilir. Öğretim programlarının yenilenmesi Türkiye Cumhuriyetinin sürdürülebilir bir ekonomik ve toplumsal kalkınma sağlayabilmesi için önemli bir gelişme olmakla birlikte, programların uygulanmasında başarı büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu çerçevede öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve yenilenen programların öngördüğü yeterliklerin geliştirilmesi için bir ön koşul niteliği taşımakta ve hayati bir önem arz etmektedir. MEB tarafından hazırlanan yeterliklerin geliştirilmesi için yeterliklerin mevcut durumu ile ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (TED, 2009: 66-67).

Meslekî açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyoekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme ürünlerinin geliştirilmesine yönelik eğitim yeniliklerinin başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin mesleğini sürdürürken profesyonel gelişiminin sağlanması için şu boyutlar öne çıkmaktadır:

- 1- Sürekli öğrenme, öğrenmeyi sürdürme, öğrenmeye açık olma, yaşam boyu öğrenme,
- 2- Öğrendiklerini uygulamaya koyma, sınıfında kullanma, öğrencileri ile paylaşma,
- 3- Öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi bir sertifika, diploma ya da belge almak için değil bir yaşam tarzı olarak görme,
- 4- Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ve uygulama olanaklarının sınırsız olması,
- 5- Öğrencilerin öğrenmeleri, profesyonel gelişim ve okulun görevleri birbiriyle ilişkilidir.
- 6- Profesyonel gelişimde insan faktörü temeldir (Bredeson, 2002'den aktaran: Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 314).

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal gelişmelere dayalı olarak üç ana boyutta toplanabilecek bir kavramsal çerçeve oluşturulabilir. Çizelge 1'de sunulan 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. Bu boyutlarda yeterlikler bir öğretmenin mesleki yaşamının farklı evrelerinde farklı yoğunlukta ele alınmalıdır. Birinci düzey hizmet öncesi öğretmen eğitimi evresini, ikinci düzey öğretmenlerin stajyerlik dönemini ve üçüncü düzey stajyerlik sonrası dönemde sürekli gelişimi ifade etmektedir. Bu çerçevede Şekil 1'de sunulan yeterlik modeli, yeterliklerin tanımlanmasında öğretmenlik mesleğinin evrelerine göre bir yapılandırmaya gidilmesini önermektedir (World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 5).



Şekil 1: Öğretmen Yeterlikleri için Bir Kavramsal Çerçeve Modeli

**Kaynak:** TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.  
[World Bank, (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank]

**1. Profesyonel Yeterlikler Boyutu:** Öğrenci için anlamlı bir öğrenme gerçekleşebilmesi, öğretmenin öğrettiği bilgileri kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırabilmesi ile ilişkilidir. Öğretim programlarında yer alan kültür ile öğrencilerin kültürü arasında bir bağ oluşturmak, sınıf ortamını herhangi bir konuda farklı bakış açılarının sunulabildiği bir öğrenme ortamı hâline getirmek ve öğrettiği konuya objektif ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak, öğrenci için anlamlı bir öğrenmenin temelini oluşturur. Öğretmenden bir profesyonel olarak kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarını değerlendirmesi ve sürekli gelişim olanaklarından yararlanması beklenir. Gelişim sürecinin temelinde kendi uygulamalarını sorgulama, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi için meslektaşlarıyla işbirliği, eğitimsel ve didaktik tercihlerin uygunluğu konusunda görüş alış veriş, başarı ve başarısızlıkları paylaşarak öğrenme yer almaktadır (TED, 2009: 5).

**2. Öğretim Yeterlikleri Boyutu:** Öğretmenlerin öğrettikleri konuyu, kendi öğrenciliklerinde öğrendiklerinden daha farklı bir biçimde anlamaları gerekir. Öğretmenlerin yalnızca bilgiyi ve işlemleri bilmeleri yetmez. Aynı zamanda anlamları, konular ve kavramlar arasındaki bağlantıları/ilişkileri de bilmeleri gerekir (Ball ve Cohen, 1999'dan aktaran: TED, 2009: 6-7). Öğretmenin konuyu yeterince bilmemesi, öğrencilerin içeriği yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin konuyu ne kadar bildikleri, ne öğrettiklerini ve nasıl öğrettiklerini; öğretmenin sorularının türünü ve düzeyini, öğretmenin ders kitabını kullanma biçimini etkiler. Konuyu yeterince bilmeyen öğretmen daha çok ders kitabına bağımlı kalır (World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 6-7).

Öğretmenin öğretme öğrenme konusunda son gelişmeleri izlemesi ve öğrenme öğretme durumlarını tasarlamada bu bilgileri etkili bir biçimde kullanması gerekir. Bilginin öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılması, bir konunun öğrenmesini kolaylaştıracak ya da zorlaştıracak durumların belirlenmesi, farklı özelliklere ve geçmişlere sahip öğrencilere konunun nasıl sunulacağına kararlaştırılması ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak öğretme öğrenme durumlarının tasarlanması öğretimin etkililiğini geliştirir. Öğretme öğrenme durumlarının tasarlanmasında öğrencilerin etkin olarak katılımının sağlanması için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve toplumsal özelliklerinin dikkate alınması gerekir (World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 7). Etkili bir öğrenme için sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin, etkinlikler arası geçişlerin ve öğrencilerin çalışmalarının etkili bir şekilde yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekir. Çeşitli sınıf ve öğretim yönetimi stratejileri kullanılarak öğrencilerin etkin olarak öğrenmeye odaklandıkları süre en üst düzeye çıkarılabilir (Ball and Cohen,1999'den; Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999'dan; World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 7).

Öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulmasında, sınıf içinde grup çalışmalarının etkili bir biçimde planlanması, düzenlenmesi ve denetlenmesi önemli bir yere sahiptir. İyi düzenlenmemiş sınıf-grup çalışmaları, öğrencilerde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına ortam oluşturur. Öğretmenin sınıf içinde, okulda ve toplumda doğru ve uygun davranışların standartlarını oluşturması ve öğrencilerin bu davranışları özümsemelerini sağlaması gerekir (TED, 2009: 8).

Öğretmen olumsuz davranışları önleme yanında, olumsuz davranışlar ortaya çıktığında öğrencinin kişiliğine saygılı bir biçimde bu davranışlara müdahale için çeşitli stratejileri uygulamalı ve uyarlamalıdır (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999'dan; World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 8). Grant and Gillette (2006) etkili öğretmenlerin sınıf ortamını, öğrencilere belirli parametreler içinde özgürlük tanıyarak ödev, alıştırma ve projelerde tercihler sağlayacak bir esneklikte yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Bu şekilde yapılandırılan bir sınıf ortamında, öğrencilerin fikirleri, düşünceleri ve bilgileri demokratik bir sınıf yönetimi ile sınıf dokusuna işlenir (Grant and Gillette, 2006'dan aktaran: TED, 2009: 8).

Öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımı tartışmasız kabul gören bir öğretmenlik yeterliği olarak ön plana çıkmakla birlikte, öğretmenlerin teknolojinin öğrenme sürecine nasıl katkı sağlayacağı yanında, teknoloji kullanımının sınırlılıklarını da bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin öğretimini esas alan bir yaklaşım yerine, teknolojinin öğretimin geliştirilmesinde, bilgiye erişme, bilgiyi yorumlama ve bilginin paylaşılmasında etkili bir biçimde kullanılması ve öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarının yönlendirilmesine yönelik bir yaklaşımı benimsemeleri beklenmektedir (Grant and Gillette, 2006'dan; World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 9).

Öğretmenlerin öğrettikleri konu her ne olursa olsun, dili doğru ve etkili kullanmaları gerekir. Öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla iletişimde dilin ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir iletişim sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bir fikri, düşünceyi ya da bilgiyi yapıcı, etkili, saygılı ve zihinsel bir bütünlük içinde tartışmanın ve sunmanın ne anlama geldiğini çok iyi bilmeleri gerekir. Öğrencilerin içeriği anlamaları, sorgulamaları, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ve temel fikirler arasındaki ilişkileri görebilmeleri için uygun sorular sorabilmek, etkili bir iletişim ve dilin doğru kullanılması ile gerçekleştirilebilir (World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 9).

**3. Okul ile İlgili Yeterlikler Boyutu:** Öğretmen yeterlikleri ile ilgili tüm çalışma ve belgelerde öğretmenlerin işlerini yaparken veliler, toplumsal çevre, diğer öğretmenler, okul



yönetimi, diğer personel ve daha geniş çerçevede okul dışında meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarının gereği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim ile ilgili hedefler oluşturmada okuldaki diğer çalışanlar ve öğretmenlerle birlikte çalışması ve hedefleri gerçekleştirmek için projeleri onların işbirliği ile uygulaması gerekir. Öğretmenin başarılı olabilmesi büyük ölçüde bu işbirliğinin etkililiğine bağlıdır. Öğretmen, öğrencilerin okul yönetimine ve okul etkinliklerine katılımını teşvik etmelidir. Öğrenme durumlarının tasarımında ve uyarlanmasında, öğrenmenin değerlendirilmesinde diğer öğretmenler ve personel ile ne zaman ve nasıl iş birliği yapacağını bilmelidir. Öğretmenin okuldaki öğretim takımının hedeflerinin gerçekleşmesi için projeler tasarlaması ya da projelere katılması, öğretmenler arasında ihtiyaç duyulan birliktelik ve görüş birliğinin sağlanması için çaba göstermesi beklenir. Öğretmenin yalnızca kendi sınıfı ve alanı ile sınırlı kalmadan, bütün olarak okulun gelişimi için yapılan proje, etkinlik ve çalışmalara katılımı ve katkı sağlaması mesleki bir yükümlülük olarak görülür (NBPTS, 2002'den; Ministerial Council on Education, 2003'ten; TDA, 2007'den; The Teaching Council, 2009'dan; World Bank, 2005'ten aktaran: TED, 2009: 9-10).

Öğretmen yeterlikleri yukarıda açıklanan model çerçevesinde değerlendirildiğinde, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilmesi ve anlaması,
- Öğretimi planlaması ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme (TED, 2009: 10).

Öğretmen yeterliklerinin kim tarafından belirleneceği, sorunun yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır. Yeterliklerin kim tarafından belirlendiği kadar bu yeterliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılması, sürekli mesleki gelişim ve öğretmen kariyer-kıdem sistemi ile ilişkilendirilmesi de karmaşık bir süreçtir. Öğretmen yeterliklerinin uygulama ile ilişkilendirilmesi, yeterliklerin belirlenmesinden sonra gelen bir süreç olarak görülmektedir. Oysa yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesi, yeterliklerin belirlenmesi sürecinde eş zamanlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının bu yeterlikleri kazandıracak eğitimi ve öğretim programlarını nasıl düzenleyeceği, yeterliklerin kazandırıldığına nasıl izleneceği ve denetleneceği, yeterliklerin sertifikasyonu gibi sorunların çözümü resmi otoriteler arasında etkili bir eşgüdüm gerektirmektedir (TED, 2009: 12).

Belirlenen yeterliklerin uygulanabilir olması için yeterliklerin belirlenmesi sürecinde aşağıdaki soruların cevaplarının ilgili tüm tarafların katılımı ile oluşturulması gerekir:

- Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temel alınan varsayımlar, kuramsal tercihler, kabuller ve bilgi tabanı neleri içermektedir? Öğretmen yeterlikleri, özellikle ulusal düzeyde tanımlanıyorsa, öğretmenin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesinin ortak bir eğitim vizyonu ve bilgi tabanına göre tanımlanması gerekir. Yeterliklerin dayandığı kavramsal çerçeve, varsayımlar, temel kabuller belirlenmeden yeterliklerin neleri kapsayacağı ve nasıl yapılandırılacağı sistematik bir bütünlük içinde belirlenemez. Yeterliklere aynı anlamları yükleyebilmek ve yeterliklerden aynı şeyleri anlayabilmek büyük ölçüde yeterliklerin dayandığı kavramsal dayanakların ve çerçevenin ne kadar iyi açıklandığına bağlıdır.

- Öğretmen yeterliklerine yön veren ulusal eğitim hedefleri ve eğitim politikaları nelerdir? Öğretmen yeterliklerinin ulusal eğitim hedefleri ve eğitim politikaları ile ilişkisi anlaşılabilir bir şekilde açıklanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğretmenlik yeterlikleri çocuklara ve gençlere ulusal eğitim hedef ve politikalarının gerçekleşmesi için nelerin nasıl öğreteceğinin, yani bu işi yapacak öğretmenin işinin hangi bağlamda ve nasıl yapılacağına yapı taşlarının tanımlanmasıdır.

- Öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve stajyerlik dönemi mesleki gelişim ile ilişkisi nasıl kurgulanacaktır?

- Öğretmenlik yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi, stajyerlik dönemi ve sonrası sürekli mesleki gelişim ile ilişkilendirilmesi ve yeterliklerin kazandırılmasının sağlanması nasıl bir örgütsel ve yönetsel yapı ve düzenleme ile gerçekleştirilecektir? Hangi stratejiler kullanılacaktır?

- Yeterliklerin öğretmen olabilmek ile ilişkisi nasıl oluşturulacaktır? Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacak mıdır?

- Yeterliklere dayalı lisanslama ya da sertifikasyon yapılacaksa, bu hangi kurum tarafından, nasıl, hangi yöntem ve stratejilerle yapılacaktır?

- Öğretmenlerin seçimi yeterlikler temel alınarak gerçekleştirilecekse, seçme yöntem ve stratejileri neler olacaktır? Öğretmen yeterliklerinin önemli bir kısmı testlerle ölçülebilir olmadığına göre, ölçümlene kim tarafından ve nasıl yapılacaktır?

- Yeterliklere sahip olmamanın ya da asgari bir standardın altında yeterlik göstermenin sonuçları ve yaptırımları neler olacaktır? (TED, 2009: 12-13).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temel ilkeler, yeterliklerin (a) esnek olması (b) ortak bir dil kullanımı, (c) güvenilir olması ve (d) basit ve şeffaf olmasını içerir. Özellikle ölçümlenebilir nitelik taşıması gereken performans göstergelerinin bu ilkelere uygun olarak ifadelendirilmesi gerekir. Yeterliklerin belirlenmesinde performans göstergesi olarak ifade edilen “dikkate almak”, “değer vermek”, “özgüvene sahip olmak”, “saygı göstermek”, “önem vermek”, “gereğine ve önemine inanmak” gibi ögeler daha çok yeterlikler çerçevesinde performans göstergelerinin dayandığı değer, tutum ve inançları tanımlamaktadır (TED, 2009: 17).

Çalışmaların niteliği ve aşamaları ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısına göre farklılıklar göstermekle birlikte, genel olarak yeterliklerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şunlardır:

1. Öğretmen yeterlikleri konusunda kavramsal bir çerçevenin tanımlanması; öğrenme ve öğretme konusunda, öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda temel yaklaşımların, kuramsal temellerin ve kabullerin belirlenmesi.

2. Mesleki yeterlikler çerçevesi ya da genel ilkelere dayalı olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken, ortak bir eğitim anlayışına ve bilgi temeline dayalı genel yeterliklerin belirlenmesi.

3. Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi.

4. Farklı gelişim evrelerinde mesleki yeterliklerin (örneğin, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliklerinin) farklılaşacağı varsayımından hareketle, genel yeterliklerin öğrencilerin gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesi.

5. Öğretmenlerin mezuniyet, stajyerlik ve stajyerlik sonrası dönemlerinde yeterliklerin niteliğinin değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi.

6. Genel yeterlikler çerçeve olarak kabul edilerek, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi.

7. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği kariyer sistemi ve uygulamaları, öğretmenlerin lisanslanması ya da sertifikasyonu, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesi (TED, 2009: 17-18).

### **2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı**

Öğretmen yeterlikleri, genellikle öğretmenlik mesleğini oluşturan bileşenlerden hareketle tanımlanmaya çalışılmaktadır. Aşağıda bu tanımlardan bazıları Beltekin (2010) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

-Yeterlik bireyin, bağımsız planlama, uygulama ve izlemeyi gerektiren faaliyetleri gerektiren gerçekleştirebilme kapasitesidir.

-Yeterlik, bilgi ve beceriyi, öngörülen amacı gerçekleştirebilmek için etkili olarak kullanabilmektir.

-Yeterlik, bireyin yaşamdaki rolünü başarıyla gerçekleştirebilmesi için sahip olması ve geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır.

-Mesleki yeterlik, iş ile ilgili faaliyetleri iş hayatınca beklenen standartlara göre yapabilme yeteneğidir / gücüdür (Parkes, 1994'ten ve Sezgin, 2009: 75'ten aktaran: Beltekin, 2010: 235).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemek üzere oluşturulan komisyonun belirlediği genel çerçeve ve kavramlar diğer çalışmalara da temel oluşturmuştur. Komisyonun, yeterliklere ilişkin olarak belirlediği temel kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

**Kapsam:** Her yeterlik alanının genel çerçevesidir.

**Alt Yeterlikler:** Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

**Performans Göstergesi:** Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlenebilir, ölçülebilir davranışlardır (MEB, 2006a: 1508).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kapsamı ve yapısı MEB, 2006a: 1510-1540'ta şu şekilde listelenmektedir:

#### **A- KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER-MESLEKİ GELİŞİM**

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

#### **Alt yeterlik**

##### **A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme**

Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

A1.1.Plânında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar. (C1.1; C1.2;C5.1;C5.5;D4.5)

A1.2.Oturma düzenini öğrenci özelliklerine ve onların öğrenmelerini kolaylaştırabilecek biçimde düzenler. (C3.2;C3.3)

- A1.3.Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçme ve bunları geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alır. (C2.2)
- A1.4.Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlar.
- A1.5.Öğrencilerini etkin biçimde dinler.
- A1.6.Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. (B3.5)
- A1.7. Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğiğinde olumlu tepki gösterir.
- A1.8.Sözel tepkilerinde ve davranışlarında saygı öğelerine yer verir.
- A1.9.Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir. (B1.4)
- A1.10.Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur.
- A1.11.Öğrencilere ödev verirken ve sınıf dışı çalışmalar yaptırırken hem onların hem de çevrenin gereksinim ve olanaklarını dikkate alır. (B1.3;C4.3)
- A1.12.Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar.
- A1.13.Öğrencinin geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

### **Alt yeterlik**

#### **A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma**

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

### **Performans göstergeleri**

- A2.1.Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.
- A2.2.Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.
- A2.3.Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.
- A2.4.Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar. (D4.1-D4.5)
- A2.5.Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir.(D3.4)
- A2.6.Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilir amaçlar belirler.
- A2.7.Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.
- A2.8.Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar. (E1.4;E1.5)
- A2.9.Öğrencilerin başarılarını öne çıkarır ve destekler. (D3.6)
- A2.10.Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.
- A2.11.Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.

### **Alt yeterlik**

#### **A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme**

Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.

### **Performans göstergeleri**

- A3.1. Sınıf içi ve dışında çocuk haklarının korunması ve uygulanmasında etkin rol alır.
- A3.2. İnsan haklarına uygun biçimde davranır.
- A3.3. Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.
- A3.4. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.
- A3.5. Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur.
- A3.6. Öğrencilerine bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.
- A3.7. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır.

A3.8. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.

#### **Alt yeterlik**

#### **A4. Öz Değerlendirme Yapma**

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- A4.1.Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yapar.
- A4.2.Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.
- A4.3.Kendi performansını değerlendirirken öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinden yararlanır.
- A4.4.Farklı görüşlere ve eleştirilere açıktır.
- A4.5.Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar.

#### **Alt yeterlik**

#### **A5. Kişisel Gelişimi Sağlama**

Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- A5.1.Bireysel gücünün ve yetkinliğinin farkındadır.
- A5.2 Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
- A5.3.Davranışlarında tutarlı ve dürüştür.
- A5.4.Zorluklarla mücadele eder.
- A5.5.Stresle başa çıkma yollarını bilir ve kullanır.
- A5.6.Özgüvene sahiptir.
- A5.7.Üst düzey düşünme becerilerine sahiptir ve bunları kullanır.
- A5.8.Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanır.
- A5.9.Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlar.
- A5.10.Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanır.
- A5.11. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
- A5.12.Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).
- A5.13.Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.
- A5.14. Kişisel ve mesleki duyarlılıklarını artırmak için kültür ve sanat etkinliklerine katılır.
- A5.15. Bilimsel araştırma yapmaya isteklidir.

#### **Alt yeterlik**

#### **A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama**

Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- A6.1.Meslekî gereksinimlerinin farkındadır.
- A6.2.Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.
- A6.3.Meslekî bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılır.
- A6.4.Meslekî gelişimine yönelik yayınları izler.
- A6.5. Öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek için eylem araştırmaları yapar.
- A6.6.Öğretmen örgütleriyle iş birliği yaparak karar verme sürecine katılır. (E2.4)
- A6.7. Meslekî gelişim plânı hazırlar ve kendini bu doğrultuda geliştirmek için sürekli çaba harcar.

A6.8. Kendi gelişim plânı ile ilgili olarak meslekî kurallar kapsamında gerektiğinde üyesi olduğu meslek örgütüyle iş birliği yapar. (E2.4)

A6.9. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.

#### **Alt yeterlik**

##### **A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama**

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

A7.1.Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin önemli olduğunun bilincindedir.

A7.2.Okulun gelişimine katkı sağlamak ve okulda yaşanan sorunları çözmek için eylem araştırmaları planlar ve yürütür.

A7.3.Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencileriyle birlikte etkin rol alır.

A7.4.Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle iş birliği yapar.

A7.5.Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yapar.

A7.6.Öğrenen okul çalışmalarını destekler ve bu çalışmalara katılır.

A7.7.Okulun iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde çevre olanaklarını kullanır.

A7.8. Okulun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlamak için hedeflenen amaçlara ulaşım ulaşılmadığını analiz eder ve gerekli önlemlerin alınmasında katkıda bulunur.

#### **Alt yeterlik**

##### **A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme**

Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

A8.1.Öğretmen görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilir ve buna uygun davranır.

A8.2.Görev hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuattaki değişiklikleri ve yenilikleri takip eder ve öneri getirir.

A8.3.Engellilerin eğitim ve öğretimden yararlanmasına hizmet eden yasa ve yönetmelikleri bilir ve uygun davranır.

A8.4.Engelli öğrenciler için var olan yasa ve yönetmeliklerdeki önlemlerin alınması için çaba harcar.

## **B- ÖĞRENCİYİ TANIMA**

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

#### **Alt yeterlik**

##### **B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma**

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

B1.1. Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır.

B1.2.Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözlem, görüşme, bireysel ve grup projeleri, ölçekler vb teknikler kullanarak belirler. (C5.4)

B1.3.Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir. ( A1.11; C1.8; D2.4 )

B1.4.Öğrenciye ait bilgileri sınıf içi ve dışı çalışmaları çeşitlendirmekte kullanır. (A1.9)

B1.5.Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanır. (C1.2; C3.1)



- B1.6.Öğrenciye ait kişisel gelişim dosyalarını inceler.  
B1.7. Öğrencinin kişisel gelişim dosyasına gerekli bilgileri ekler.

#### **Alt yeterlik**

#### **B2. İlgî ve İhtiyaçları Dikkate Alma**

Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- B2.1.Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar. (C1.2)  
B2.2. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar. (C5.4)  
B2.3.Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.  
B2.4. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirir. (D1.3; C.5.7; D2.5;)

#### **Alt yeterlik**

#### **B3. Öğrenciye Değer Verme**

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- B3.1.Öğrenciye ismiyle hitap eder. (C7.2)  
B3.2.Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar. (E4.8)  
B3.3.Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır.  
B3.4.Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.  
B3.5.Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir. (A1.6)  
B3.6.Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.  
B3.7. Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir. (E4.6)  
B3.8. Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır. (E4.2;E4.3)

#### **Alt yeterlik**

#### **B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek**

Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

- B4.1.Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşır. (D3.4)  
B4.2.Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur.  
B4.3.Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapar.  
B4.4.Öğrenciyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlara yönlendirir.  
B4.5. Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır. (E5.2;D3.8)

### **C- ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ**

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

#### **Alt yeterlik**

#### **C1. Dersi Plânlama**

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C1.1. Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar.(A1.1;D4.5)  
 C1.2.Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır. (A1.1; B1.5; B2.1; D4.5;)  
 C1.3. Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtir.  
 C1.4.Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirir, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yapar.  
 C1.5. Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtir.  
 C1.6. Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir.  
 C1.7. Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir.  
 C1.8.Ders plânında ne tür ödev vereceğini belirtir.(B1.3)  
 C1.9.Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.  
 C1.10.Ders plânında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtir. (D1.2;D1.4)

**Alt yeterlik****C2. Materyal Hazırlama**

Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C2.1. Çalışma yaprakları hazırlar.  
 C2.2. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alır.(A1.3)  
 C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.  
 C2.4.Öğretme-öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alır.  
 C2.5.Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat eder.  
 C2.6. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat eder.  
 C2.7.Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanır. (E2.5;E2.2;E1.3)  
 C2.8 Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat eder.  
 C2.9.Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretim – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.  
 C2.10.Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunur.

**Alt yeterlik****C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme**

Öğretmen, öğretim-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C3.1.Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alır.(B1.5)  
 C3.2.Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenler.(A1.2)  
 C3.3.Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenler. (A1.2)  
 C3.4.Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alır.  
 C3.5.Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alır.  
 C3.6.Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlar, kullanıma hazır halde tutar.  
 C3.7.Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alır.  
 C3.8.Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.  
 C3.9.Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenler.

**Alt yeterlik****C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme**

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler ) planlayıp yürütebilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C4.1.Ders dışı etkinlikler için plân hazırlar. (E1.4;E1.5)  
 C4.2.Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat eder. (E1.4;E1.5)  
 C4.3.Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenler. (A1.11;E1.4;E1.5)  
 C4.4.Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapar. (E1.4;E1.5)  
 C4.5.Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin eder. (E1.4;E1.5)  
 C4.6.Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alır. (E1.4;E1.5)

**Alt yeterlik****C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme**

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C5.1.Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenler. (A1.1;D4.5)  
 C5.2.Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutar.  
 C5.3.Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurur. (E2.1)  
 C5.4.Yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alır. (B1.2; B2.2;D4.5)  
 C5.5.Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilir. (A1.1; B1.2;B2.2;D4.5;)  
 C5.6.Bireysel öğrenme planları yapar.  
 C5.7. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirir. (D1.3;B2.4)  
 C5.8.Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.

**Alt yeterlik****C6. Zaman Yönetimi**

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C6.1.Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlar.  
 C6.2.Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.  
 C6.3.Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapar.

**Alt yeterlik****C7. Davranış Yönetimi**

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duyu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

- C7.1.Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verir. (D3.4;D3.7)  
 C7.2.Öğrencilere isimleriyle hitap eder.(B3.1)  
 C7.3.Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarır.  
 C7.4.Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alır.  
 C7.5. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.  
 C7.6.Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.  
 C7.7. Öğrencilerin duyu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik eder.  
 C7.8. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlar.  
 C7.9. Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik eder.

C7.10. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygular.

C.7.11. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahiptir ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik eder.

#### **D- ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME**

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

##### **Alt yeterlik**

##### **D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme**

Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilmelidir.

##### **Performans göstergeleri**

D1.1.Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.

D1.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.(C1.10)

D1.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir(B2.4;C5.7)

D1.4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler. (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)

D1.5.Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.(C1.9)

##### **Alt yeterlik**

##### **D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme**

Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

##### **Performans göstergeleri**

D2.1.Ölçme aracını geliştirir.

D2.2.Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.

D2.3.Ölçme aracını uygular.

D2.4.Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.).(B1.3)

D2.5.Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır.(B2.4)

D2.6.Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.

##### **Alt yeterlik**

##### **D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama**

Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

##### **Performans göstergeleri**

D3.1.Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.

D3.2.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

D3.3.Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

D3.4.Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.(A2.5;B4.1;C7.1)

D3.5.Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

D3.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir. (A2.9)

D3.7.Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.(C7.1)

D3.8.Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır. (B4.5;E5.2)

**Alt yeterlik****D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme**

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

**D4.1.**Hedefleri yeniden gözden geçirir.(A2.4)

**D4.2.**Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

**D4.3.**Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

**D4.4.**Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

**D4.5.**Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.(A1.1; A2.4;C1.1;C1.2;C5.1;C5.4;)

**E- OKUL, AİLE VE TOPLUM İLİŞKİLERİ**

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

**Alt yeterlik****1. Çevreyi Tanıma**

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

E1.7.Bulunduğu çevrenin sorunlarına karşı duyarlıdır.

E1.1.Bulunduğu çevreyi tanır.

E1.2.Bulunduğu çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceler ve kaydeder.

E1.3.Ders plânına çevrenin özelliklerini yansıtır.(C2.7)

E1.4.Çevre gezileri plânlar (müze, fabrika, doğal güzellikler vb.)(A2.8;C4.1;C4.2;C4.3;C4.4;C4.5;C4.6)

E1.5.Çevre gezilerini gerçekleştirir.(A2.8;C4.1;C4.2;C4.3;C4.4;C4.5;C4.6)

E1.6.Bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı üniteler ya da konular ekler.

**Alt yeterlik****E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma**

Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

E2.1.Öğretmen, çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım v.b. meslek alanlarının yetkililerini ilgili oldukları derslere davet eder.(C5.3)

E2.2.Çevrede bulunan kurum, kuruluş ve doğal ortamları eğitim amaçlı kullanır.(C2.7)

E2.3. Okul yönetimi ile işbirliği yaparak mezunların okula katkı sağlamaları için çaba harcar.

E2.4.Sivil toplum kuruluşları, toplum liderleri, eğitim liderleri vb. ile işbirliği yapar.(A6.6;A6.8)

E2.5.Bulunduğu çevreye özgü materyalleri kullanarak öğretim sürecini zenginleştirir.(C2.7)

E2.6.Okul gelişim - yönetim ekiplerinin kurulmasında ve çalışmalarında görev alır.

**Alt yeterlik****E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme**

Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

**Performans göstergeleri**

E3.1.Aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenler.

E3.2.Kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük yapar.

E3.3.Bulunduğu çevrenin önemli kişi ve olaylarını anmak üzere programlar düzenler.

E3.4.Öğretmen, okul ve çevresinin gelişimine yönelik çalışmalara destek olur.

#### **Alt yeterlik**

#### **E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık**

Öğretmen, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

E4.1.Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenler.

E4.2.Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapar.(B3.8)

E4.3.Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.(B3.8)

E4.4.Sosyo- kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler.

E4.5.Ailelerle ilişkilerinde doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlarda bulunur.

E4.6.Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar.(B3.7)

E4.7.Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır.

E4.8.Aile ve öğrenci ile ilgili özel bilgileri gizli tutar.(B3.2)

E4.9.Ailelerle yaşanabilecek olumsuzlukları öğretime ve öğrenme sürecine yansıtmaz.

#### **Alt yeterlik**

#### **E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama**

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretime-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişini yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

E5.1.Aileleri okul ve sınıf etkinliklerine katar.

E5.2.Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurar.(B4.5;D3.8)

E5.3.Ailelerle görüşerek karşılıklı beklentilerin neler olduğunu belirler.

E5.4.Ailelerle belirlenen karşılıklı beklentileri uygulamalarına yansıtır.

E5.5.Ailelerin yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranır.

E5.6.Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik yapar.

E5.7.Aileleri eğitimle ilgili yasal hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirir ve gelişmelerden haberdar eder.

E5.8.Okul içi ve dışı ortamlardaki eğitsel fırsatları değerlendirerek aile ve öğrencilerle birlikte olur.

### **F- PROGRAM VE İÇERİK BİLGİSİ**

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

#### **Alt yeterlik**

#### **F1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri**

Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

F1.1. Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeleri bilir

F1.2 Eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkelerini ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel olarak alır.

F1.3. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütülmesinin gereği ve önemine inanır.

F1.4. Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtır.

F1.5. Öğretme – öğrenme sürecini, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütür.

#### **Alt yeterlik**

#### **F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi**

Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretim-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

F2.1. Özel alan öğretim programının amaç, ilke ve yaklaşımını plânına yansıtır.

F2.2. Özel alan öğretim programının ilke ve yaklaşımlarını uygular.

F2.3. Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırır.

F2.4. İçeriği konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralar.

F2.5. Özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretim sürecini düzenler ve uygular.

F2.6. Özel alan öğretim programının gerektirdiği farklı bilgi ve becerileri kazanma yolunda çaba harcar.

#### **Alt yeterlik**

#### **F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme**

Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

#### **Performans göstergeleri**

F3.1. Özel alan öğretim programındaki değişimleri izler.

F3.2. Özel alan öğretim programının geliştirilmesi sürecine, belirlediği ihtiyaç ve önerilerle katkıda bulunur.

F3.3. Öğrenilenlerin özel alan programı içindeki önemini belirler ve açıklar.

F3.4. Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin diğer programlarla bağlantısını kurar.

F3.5. Özel alan programı kapsamında öğrenilenlerin öğrencilerin öğrenmelerine ve gelişimlerine olan katkısını açıklar.

F3.6. Özel alan programı kapsamında öğrenilenleri öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu bakımından gerektirir.

F3.7. Özel alan programı kapsamında öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri konuları belirler.

F3.8. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) içerik düzenleme ilkeleri bakımından değerlendirir.

F3.9. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği alandaki gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda değerlendirir.

F3.10. Özel alan programı kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu, ansiklopedi, dergi v.b.) yer alan içeriği bilimsel doğruluk bakımından değerlendirir.

Yukarıda sunulan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır. Ayrıca herhangi bir

performans göstergesinin diğer performans göstergeleri ile ilişkisi de belirlenmiştir. Yukarıda sunulan alt yeterlikler incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kapsam olarak uluslararası uygulamalarda tanımlanmış öğretmen yeterlikleri kapsamı ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında “yeterlik alanı”, “alt yeterlik” ve “performans göstergeleri” biçiminde bir hiyerarşik yapının ve sistematüğün kullanılması, yeterliklerin performans göstergeleri düzeyinde objektif ve anlaşılabilir olduğuna işaret etmektedir. Ancak bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içermesi, performans göstergesi sayısının çok fazla olması ve alt yeterlikler altında sunulan göstergelerde tekrarlar ve birbirini kapsayıcı göstergelerin olması, göstergelerin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini güçleştirmektedir (TED, 2009: 52).

Bu tekrarların olması, hem hangi performans göstergesinin hangi yeterlik alanı kapsamında değerlendirileceğinin belirlenmesini güçleştirmekte hem de performans göstergesi sayısının artması ile gözlemlenebilir ve yönetilebilirliğinin zayıflamasına neden olmaktadır (TED, 2009: 54).

Performans göstergesinin “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında sunulan, “yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir, ölçülebilir davranışlardır” biçiminde ifade edilen tanımları dikkate alındığında, belirlenmiş olan performans göstergelerinin birçoğunun bu tanıma uygun olmadığı; “gözlemlenebilir-ölçülebilir” olmadığı görülmektedir (TED, 2009: 54).

Yukarıda ifade edilen sorunlarla birlikte, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi ve izleyen özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar öğretmen eğitiminin, sürekli gelişiminin ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine dayanak oluşturacak önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir (TED, 2009: 55).

#### **2.1.4. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri**

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi sürecinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı’nca özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi çalışmalarına 16 Haziran 2004



- 22 Haziran 2004 tarihleri arasında Başkent Öğretmen Evi'nde ulusal ve uluslararası uzmanların, MEB personelinin ve 16 branştan öğretmenlerin katılımıyla başlanmıştır (MEB, 2008d: 1).

Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Bilgisi Yeterlik taslaklarının bilimsel temelde güvenilir, geçerli, uygulanabilir ve geliştirilebilir nitelikte olup olmadığının belirlenmesi için;

1- Paydaş görüşleri araştırması;

- a) Paydaş görüşlerinin alınması ve mevcut durum analizinin yapılması için pilot illerde belirlenen görevlilere eğitim verilmesi,
- b) Paydaş görüşlerinin alınması,
- c) Paydaş görüşleri esas alınarak taslak üzerinde birinci düzeltmelerin yapılması,

2- Mevcut durum araştırması;

- a) Mevcut durum analizinde kullanılacak anket, gözlem ve görüşme formlarının geliştirilmesi,
- b) Geliştirilen formların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması,
- c) Öğretmen yeterlikleri ile ilgili mevcut durum analizinin yapılması,
- d) Mevcut durum analiz sonuçlarına göre eğitim ihtiyacının belirlenmesi,

3- Öğretmen yeterliklerini iyileştirmeye yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzu hazırlanması,

4- Elde edilen veriler ışığında yeterlik taslağı ve geliştirilen tüm araçların gözden geçirilmesi,

5- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı aracılığıyla öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim kurumlarının görüşlerinin alınması ve taslağa son şeklinin verilmesi planlanmıştır (MEB, 2006a: 1505).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı 2008 yılında öğretimde niteliği artırmak ve alan öğretmenlerinin yeterliklerini daha da geliştirmek için Türkçe, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji konu alanlarında alana özgü yeterlikler geliştirmiştir.

Özel alan yeterlikleri her bir (Türkçe, İngilizce, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmeni için) branş için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Her bir branşa ilişkin özel alan yeterliklerinde yeterlik alanları, yeterlik maddeleri ve bu maddelerin A1, A2 ve A3 düzeylerine ait birçok ifade vardır. Her bir branşın özel alan yeterlikleri alan, sayı ve ifade olarak benzerlikler gösterebileceği gibi farklılıklar da göstermektedir (MEB 2008e).

Yükseköğretim Kurulu da yeterlik çalışmalarına ilişkin yeni bir proje çalışması başlatmış ve bu çalışmayı 2010 yılında tamamlamayı planlamıştır. Bu proje kapsamında özel alan yeterliklerini ve eğitim programı standartlarını geliştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretim içerikli 14 konu alanı belirlemiştir. Alan ve program yeterliklerinin tüm üniversitelerin eğitim fakültelerine uygulanmasına önem verilmektedir. Bunun en önemli nedeni, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına iyi eğitilmiş nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmedeki kalitenin öğretmen yeterlikleri ile geliştirileceğine inanılmaktadır (Gürten ve Demirel, 2010: 398).

MEB (2008e: VIII), özel alan yeterlikleri kavramını “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlar” biçiminde tanımlamaktadır.

Özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde konu alanı, kapsam, yeterlik ve temel, orta, ileri düzey performans göstergeleri çalışmada kullanılan temel kavramlar olarak özel alan yeterlikleri sistematüğini oluşturmuştur.

*Konu Alanı*, belli bir özel alanda birbiri ile ilişkili beceri, asıl konu, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ele alınmıştır. Konu alanları, öğretmenin eğitim ve gelişim ihtiyaçları analizinin daha gerçekçi olmasını mümkün kılmaktadır. Konu alanlarının belirlenmesinde, alan bilgisi ve alan uygulaması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurlar, öğrenme-öğretme sürecindeki planlama, ortam hazırlama, izleme, ölçme- değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin

kullanımı, özel eğitim ve özel gereksinimi olan öğrenciler, alana özgü diğer unsurlar (etik, estetik değerler, bilimsel bakış açısı vb. tamamlayıcı mesleki yeterlikler) dikkate alınmıştır (MEB, 2008d: 3).

*Kapsam*, konu alanının içeriğini tanımlamaktadır. Kapsamın belirlenmesinde; konu alanına özel öğretim programı kazanımları, programın uygulanması, uygulamayı geliştirici ve destekleyici unsurlar dikkate alınmıştır (MEB, 2008d: 3).

*Yeterlikler*, her bir konu alanı ve kapsam dikkate alınarak belirlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için alan ve eğitme-öğretme bilgisini, yöntem ve düzenleme becerilerini içermektedir (MEB,2008d: 3).

*Performans göstergeleri*, yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir/gözlenebilir davranışlar şeklinde tanımlanmıştır. Göstergeler temel, orta ve ileri olmak üzere üç düzeye ayrılmaktadır. Düzeyler öğretmenleri sınıflandırma ve değerlendirme amacıyla belirlenmemiştir. Asıl amaç, öğretmenlerin her bir yeterlik alanına ilişkin uygulamalarında gösterdikleri performans düzeylerini ve gelişim hedeflerini belirlemeleridir. Özel alan yeterliklerinde her bir yeterlik için A1 (temel düzey), A2 (orta düzey), A3 (ileri düzey) olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008).

#### Öğretmenler;

Temel düzeyde, dersini yeterli kuramsal bilgi ile öğretim programı doğrultusunda uygular. Uygulamalarında öğrenme kaynaklarını, materyallerini, yöntem ve tekniklerini, öğrenme etkinliklerini kullanırken öğrenci ihtiyacının farkındadır. Meslektaşlarıyla paylaşımda bulunur, görüş alışverişi yapar ve gerektiği durumlarda destek alır (MEB, 2008d: 3).

Orta düzeyde, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak gelişim düzeylerine göre öğretim stratejilerini çeşitlendirir. Uygulamalarında öğrenme kaynaklarını, materyallerini, yöntem ve tekniklerini, öğrenme etkinliklerini

öğrenci ihtiyacı doğrultusunda uyarlayarak kullanır. Öğrenci öğrenmesini geliştirici etkinliklerde okul toplumu ile işbirliği yapar (MEB, 2008d: 3).

İleri düzeyde, bireyin, grubun veya sınıfın tamamının ihtiyacını karşılayacak şekilde olası tüm stratejilerin uygulanmasında örnek teşkil ederek meslektaşlarına liderlik/rehberlik eder. Öğretim stratejilerini (uygulamalarında kullandığı öğrenme kaynaklarını, materyallerini, yöntem ve tekniklerini, öğrenme etkinliklerini) ölçütler doğrultusunda değerlendirir, geliştirir ve alana katkıda bulunur. Eğitim-öğretimi geliştirme çalışmalarını koordine eder (MEB, 2008d: 3-4)

### **2.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri**

Öğretmenlerin kendi alanında gelişimini sağlamak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren yeterlikler a. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, b. *Özel Alan Yeterlikleri* olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

“Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”, Türkçe derslerindeki verimliliğin artırılması, Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken temel niteliklerin belirlenmesi amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu’nun 06.05.2008 tarih ve 00360 sayılı yazısı ile yürürlüğe girmiştir. “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde ilgili alan öğretmenlerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde her bir yeterlik için A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008e: 42-43).

**A1 Düzeyi (Bilgi ve Farkındalık):** Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir (MEB, 2008e: 42).

**A2 Düzeyi (Zenginleştirme):** 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 (MEB, 2008e: 42).

**A3 Düzeyi (Özgünleştirme ve İşbirlikli Çalışma):** 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, 2008e: 42-43).

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerindeki performans göstergeleri, A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır. A2 düzey performans göstergeleri A1 düzeyini, A3 düzey performans göstergeleri de A2 ve A1 düzeylerini kapsar niteliktedir. Düzeyler, öğretmenlerin sınıflandırılmasına veya okul ve çevre koşullarıyla sınırlandırılmasına yönelik değil, öğretmenin bireysel mesleki gelişiminde süreklilik ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemesini ve öz değerlendirmesini yaparken mevcut durumunu fark etmesini kolaylaştırmaya, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için, içinde bulunduğu ortamın olanaklarından en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Performans göstergeleri, öğretmeni değerlendirmekten ziyade, gelişim hedefi göstererek mesleki gelişimlerini sağlamada bir yol haritası olarak düşünülmektedir (MEB, 2008e). Öğretmenler, performans göstergelerinde, farklı yeterliklerde ve farklı düzeylerde olabilirler (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010: 125).

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri; “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Dil Becerilerini Geliştirme”, “Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” ve “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” şeklindeki 5 yeterlik alanında yer alan 25 alt yeterlikten ve 165 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Yeterlik alanları;

**a- Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme:** Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve

kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 19 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008e: 46-47).

**b- Dil Becerilerini Geliştirme:** Bu alan, 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 yansıtmaya uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 9 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 69 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008e: 48-52).

**c- Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme:** Bu alan, Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 27 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008e: 53-54).

**d- Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma:** Bu alan, Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu alanda 5 yeterlik ve 27 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008e: 55-56).

**e- Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama:** Bu yeterlik alanı Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 3 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 23 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008e: 57).

**Tablo 1: Yeterlik Alanlarına Göre Performans Göstergelerinin Dağılımı**

Yeterlik Alanı	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi	Toplam
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	6	7	6	19
Dil Becerilerini Geliştirme	21	25	23	69
Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	9	9	9	27
Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	10	9	8	27
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	7	8	8	23
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>58</b>	<b>54</b>	<b>165</b>

### 2.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Kapsamı ve Yapısı

MEB'e göre (2008e: 46-57) Türkçe öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel alan yeterlikleri yeterlik alanlarına, alt yeterliklere ve performans göstergelerine göre şu şekilde ayrıntılandırılabilir:

Yeterlik Alanı	1. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme		
<b>Kapsam:</b> Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma ortamlarını kapsamaktadır.			
Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<b>1.1. Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme</b>	Türkçe programı doğrultusunda öğretim sürecini planlar.	Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak planlar.	Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzeylendirerek kullanır.
<b>1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme</b>	Öğrenme ortamında, öğretim stratejilerine uygun fiziksel düzenlemeler yapar.	Öğrencilerin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur.	Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturur.
		Dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlar.	Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenler.
<b>1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme</b>	Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilir.	Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirir.	Öğretim sürecinde kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya özgün materyaller hazırlar.
	İçeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve seviyesine uygun mevcut materyalleri kullanır.	Öğretim sürecinde öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirir.	Türkçe öğretiminde içeriğe öğrenci düzeyine çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
<b>1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme</b>	Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanmanın önemini	Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirerek sistematik	Öğrencilerin Türkçe öğreniminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle

	bilir.	bir şekilde kullanır.	değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlar.
	Türkçe öğretiminde, bilgiye erişimde kullanabileceği internet sitelerini ve yazılımlarını tanıır.	Mevcut olanaklar doğrultusunda öğrencilerin teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun ortam hazırlayarak bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlar.	

Yeterlik Alanı	2. Dil Becerilerini Geliştirme		
<b>Kapsam:</b> Bu alan, 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 yansıtırma uygulamalarını kapsamaktadır.			
Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri		
	A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<b>2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme</b>	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlar.	Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer.	Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlar.
	Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.	Sınıf içi iletişimlerinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye çalışır, onları demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirir.	Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler. Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını açısından değerlendirme becerisi kazandırır.
<b>2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme</b>	Öğrencilerin etkili dinlemenin/izlemenin önemini kavramalarını sağlar.	Öğrencilerin etkili dinlemelerini/izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenler.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık hâline getirmelerini sağlar.
		Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım eder.
<b>2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme</b>	Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar verir.	Öğrencilerin kendilerini, ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek
	Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini		



	beden diliyle desteklemelerini sağlar.		sunmalarını sağlar.
	Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlar.	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik eder.
	Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.	Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.	
<b>2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme</b>	Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirler.	Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanır.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
	Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanır.	Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirir.	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenler.
	Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenler.	Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik eder.
	Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlar.	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinlikleri düzenler.	Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler.
<b>2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme</b>	Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.		
	Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olur.	Öğrencilerin farklı türlerde yazılı yazmalarına rehberlik eder.	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla iş birliği yapar.
	Öğrencileri, yazılarında yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendirir.	Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.	Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri, okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları,

			yayınlamaları konusunda onlara rehberlik eder.
<b>2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapılabilir</b>	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik okul rehber öğretmeninden destek alır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, özel eğitim kurumlarından ve ilgili uzmanlardan destek alır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca sürekli iş birliği yapar.
		Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemlerden birini sistematik olarak kullanır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanır.
		Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılmasında sabırlı ve hoşgörülü davranır.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşır.
<b>2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapılabilir</b>	Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmeni ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapar.	Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlar.	Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
		Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapar.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alır.

<b>2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme</b>	Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.	Öğretim sürecindeki sunumlarında ve öğrencilerle olan iletişimlerinde beden dilini kullanır.	Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde her zaman öz güveni tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterir.
	Konuşmalarında söyleyişe, vurgu ve tonlamaya özen gösterir.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin öğrencilerinin görüş ve önerilerine açıktır.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin meslektaşlarının ve öğrencilerinin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık gösterir.
	Yazılı materyalleri hazırlarken yazım kurallarını dikkate alır.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder.	Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkin kullanır.
			Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarına rehberlik eder.
<b>2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünceleri ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme</b>	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünceleri ve görüşlerini öğretim süreci içerisinde yer verir.	Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlar. Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenler.	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünceleri ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.

<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme</b>		
<b>Kapsam:</b>	Bu alan; Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.		
<b>Alt Yeterlikler</b>	<b>Performans Göstergeleri</b>		
	<b>A1 Düzeyi</b>	<b>A2 Düzeyi</b>	<b>A3 Düzeyi</b>
<b>3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme</b>	Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Türkçe programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkındadır.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik öğrencileri değerlendirmeyi amaçlar.
	Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve	Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sonundaki dil gelişimlerini izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek	Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sonundaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna

	değerlendirme yapar.	amacıyla ölçme ve değerlendirme yapar.	yönelik önlem almak amacıyla ölçme-değerlendirme yapmayı amaçlar. Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirler.
<b>3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme</b>	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirler.	Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini yapılandırılmış ölçme araçlarıyla belirler.	Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanır.
	Türkçe öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilir.	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanır.	Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır.
	Öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmede mevcut ya da geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeden hazırladığı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanır.	Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğine dikkat ederek hazırlar.	Kullanılabilirliği, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlar.
	Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, yapılandırılmamış ölçme araçlarıyla belirler.	Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirir.	
<b>3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme</b>	Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırır.	Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumlar ve raporlaştırır.	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanır.
	Öğrencilerin dil becerilerini gösteren puan ve notları öğrenci ve velilerle paylaşır.	Değerlendirme sonuçlarından elde ettiği yorumları uygun bir dille ilgililerle paylaşır.	İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme

			araçlarını, öğretim stratejilerini ve verimliliğini değerlendirir.
<b>3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme</b>	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama ve paylaşım düzeyinde değerlendirir.	Öğrenme stratejilerini öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenler.	Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik eder.

<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>4. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma</b>		
<b>Kapsam:</b> Bu alan, Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.			
<b>Alt Yeterlikler</b>	<b>Performans Göstergeleri</b>		
	<b>A1 Düzeyi</b>	<b>A2 Düzeyi</b>	<b>A3 Düzeyi</b>
<b>4.1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabileme</b>	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde aile katılımının ve desteğinin önemini bilir.	Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapar.	Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapar.
	Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendirir.	Aileleri tanımaya yönelik ve onların öğretim sürecine katılımını destekleyen sınıf ve okul içi/dışı etkinlikler düzenler.	
<b>4.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme</b>	Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirir ve törenlere katılımları için teşvik eder.	Bayram törenlerinde öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar verir.	Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlar.
<b>4.3. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabileme</b>	Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alır.	Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik eder.	Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapar.
		Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.	
<b>4.4. Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabileme</b>	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındadır.	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde, okuma kültürünün oluşturulmasında ve okulun toplumla iletişiminin artırılmasında yakın çevresindeki ilgili bir kurum veya kuruluşla iş	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline gelmesinde yakın ve/veya uzak çevresindeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.
		Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındadır.	Öğrenci, aile ve

	öğrenme merkezi hâline getirilmesinde iş birliği yapılabilecek STK ve çeşitli kurum ve kuruluşları belirleyerek öğrencileri bu kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgilendirir.	birliği yapar.	öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlar.
<b>4.5. Toplumsal liderlik yapabilme</b>	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemser.	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumla birlikte çözümler üretir.	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte geliştirir.
	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının ifade edilmesi için fırsatlar oluşturur.	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevresindeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak etkinlikler düzenler.	Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşır.
	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını belirler.	Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesinde yakın çevresindeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapar.	Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle işbirliği yapar.
	Okulun bulunduğu çevreyle işbirliği içinde, millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin önemini belirten etkinlikler düzenler.		

<b>Yeterlik Alanı</b>	<b>5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama</b>		
<b>Kapsam:</b>	Bu yeterlik alanı: Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.		
<b>Alt Yeterlikler</b>	<b>Performans Göstergeleri</b>		
	<b>A1 Düzeyi</b>	<b>A2 Düzeyi</b>	<b>A3 Düzeyi</b>
<b>5.1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme</b>	Sahip olduğu mesleki yeterliklerini belirlemek için öz değerlendirme yapar.	Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapar.	Mesleki yeterliklerini belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanır.
	Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamalarını kayıt altına alır.	Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler.	
<b>5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme</b>	Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları	İlgi duyduğu sanat alan/alanlarında eğitim alır.	Sanat alan/alanlarında aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek

	takip etmede isteklidir.		çevresiyle paylaşır.
	Dil bilimi alanındaki çalışmalarını takip eder.	Söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirerek dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranır.	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alır.
	Alanıyla ilgili sanat etkinliklerini izler.	Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır.	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceği arşiv oluşturur.
	Bireysel mesleki gelişim planını oluşturur.	Türkçeye ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılır.	Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyar.
		Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişimleri izler.	Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.
			Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilir.
<b>5.3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme</b>	Türkçe öğretimi süreci uygulamalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekliliğinin farkındadır.	Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alır.	Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyar.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Son yıllarda eğitim alanında, farklı branşlardaki öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin pek çok çalışma yürütülmüş olmasına karşın, Türkçe öğretmenleriyle ilgili olarak bu konuda yapılan araştırma sayısının az olması dikkat çekicidir. Bu açıdan, konuyla ilgili bir bakış açısı ortaya koymak amacıyla, Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerini, Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerini ve öz yeterliklerini konu alan bazı araştırmalardan bahsetmekte yarar görülmektedir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin-Gencil (2010) tarafından Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin görev yapılan okulların sosyoekonomik düzeylerine, cinsiyete, mezun oldukları kuruma, kıdeme, hizmet içi eğitim alma durumu ve ders yüküne göre incelemek amacıyla Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 89 Türkçe öğretmenin görüşü alınarak tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun olunan eğitim kurumuna ve öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği “öğrenci katılımını sağlama madde puanı ve toplam ölçek puanlarının meslekteki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Aslan (2010) tarafından Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Programları’nda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniğiyle on dokuz öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda görüşmecilerin kendilerini en çok “araştırma yöntem ve teknikleri”, “ölçme ve değerlendirme”, “istatistik”, “nitel ve nicel araştırma yöntemleri”, “test geliştirme”, “araştırma etiği” ve “yabancı dil” konularında yetersiz algıladıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline ve Akademik Genel Not Ortalamasına (AGNO) göre



farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerine 89'u erkek, 52'si kız olan 141 Türkçe öğretmeni adayını üzerinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine “yeterli” düzeyde sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı fakat AGNO faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Karacaoğlu (2008), “Öğretmenlerin Yeterlik Algıları” konulu çalışmada, öğretmenlerin meslek bilgisi konusunda kendilerini “çok yeterli” bulduklarını, alan bilgisi konusunda kendilerini “oldukça yeterli” bulduklarını, kendilerini geliştirme konusunda kendilerini “çok yeterli” gördükleri tespit etmiştir. Öğretmenlerin kendilerini en düşük düzeyde algıladıkları yeterlilik ise alanındaki bilimsel çalışmalara katılım olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada en dikkat çekici sonuç öğretmenlik formasyonu alan ve almayan öğretmenler arasında yeterlilik algıları açısından bir farkın tespit edilmemiş olmasıdır.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından 342 Türkçe öğretmeni adayından görüş alınarak yapılan ve Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarının yeterli olmadığı, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarında cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları programı tercih sıraları, not ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010), 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adayının görüşleri doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutunda “yeterli” olduklarını ( $\bar{X}=4.05$ ), dil becerilerini geliştirme boyutunda “tamamen yeterli” olduklarını ( $\bar{X}=4.26$ ), dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutunda “yeterli” olduklarını ( $\bar{X}=4.12$ ), okul, aile

ve toplumla işbirliği yapma boyutunda “yeterli” olduklarını ( $\bar{X}=4.0$ ), Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama boyutunda “yeterli” olduklarını ( $\bar{X}=4.09$ ) tespit etmişlerdir. Ayrıca özel alan yeterlik algılarında cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölümü tercih sırası ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ülper ve Bağcı (2012) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelemek amacıyla 351 Türkçe öğretmeni adayından görüş alınarak gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim bilgisine, özel alan bilgisine, genel alan bilgisine, öğretim ve ölçme uygulamalarına dayalı mesleki öz yeterlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Güney, Aytan ve Gün (2010), “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Program İlişkisi” adlı çalışmada, Türkçe öğrenme alanları içinde %15’lik bir paya sahip dil bilgisi alanının, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’nde hiçbir düzeyde yer almadığını; dinleme öğrenme alanına yeteri kadar yer verilmediğini; Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin performans göstergeleri şeklinde listelendiği “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde performans göstergelerine karşılık gelen toplam 1147 kazanım bulunduğunu, bunlardan 223’ünün dinleme, 398’inin okuma, 256’sının konuşma, 270’inin yazma öğrenme alanına ait olduğunu tespit etmişlerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları hakkında bilgi sahibi olabilmek için gerekli verilerin toplanmasında izlenen yöntem açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin yeterliklerinin ne düzeyde olduğu ve bu yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, görev yaptıkları bölgeye, görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veri toplama aracı geliştirilmiş; Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) tarafından ortaya konan istatistiki bölge birimi sınıflandırmasına göre 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) görev yapan 579 Türkçe öğretmenine uygulanmış, var olan durum kendi koşulları içinde betimsel taramalar yoluyla saptanmıştır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri belirlenirken tündengelim yöntemi çerçevesinde nicel verilere dayalı betimsel nitelikli genel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar (2002: 79), genel tarama modellerini, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak

tanımlamaktadır. Balcı (2001), betimsel araştırmaları ilk ve temel araştırma eylemleri olarak değerlendirmekte; bu araştırmaların bilginin anlaşılması ve araştırılmasında önemli işlevlere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Balcı'ya göre (2001) eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir. Betimsel araştırmaların başarısı lme ve gözlem durumlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. İyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalar yapmak mümkün değildir. Geçerli bir değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir durum saptamasıyla (Murphy, 1994) gerçekleştirilebileceği temel varsayımından hareketle, belirlenen model kapsamında ilk olarak ilgili alan yazını taranmış, ulaşılan bilgiler sentezlenerek, öğretmenlerin, özel alan yeterliklerinin ortaya konmasını sağlayacak nicel verilerin elde edileceği veri toplama aracı tasarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirliği belirlenen nicel veri toplama aracı (EK 2), Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemede kullanılmıştır.

Bu alışmada, Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel nitelikli saptamalar, “durumun nasıllığı”nı ortaya koyan bir işlev yrrtmektedir. Durum alışması, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Sözbilir, 2011). Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda ölçek(ler), anket(ler) aracılığıyla nicel veriler toplanır ve bu verilerin istatistiksel çözümlemesiyle genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Bu tür araştırmalarda üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra bu resimden çok özel bir kesit alınarak durum çalışması başlatılır. Çalışmadaki faktörlerin ve delillerin birbiriyle olan ilişkileri incelenerek, sebep-sonuç ilişkileri üzerine yoğunlaşılır (Çepni, 2001'den aktaran: Tatar ve şaşmaz-ren, 2009: 785). Durum alışması araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak çalışmada yer alan değişik faktörleri en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme firsatı sunmaktadır (Çepni, 2007'den aktaran: Birgin, 2010: 85). Bu nedenle, bu araştırmada, anket yoluyla Türkçe ğretmenlerinin özel alan yeterlikleri özel durum çalışması yöntemi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından ortaya konan istatistiki bölge birimi sınıflandırmasına göre 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ildeki (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, ekonomiklik, maliyeti düşürme, zamanı etkili kullanma, veri toplama sürecini kontrol etme, okullardan izin alma, okulların süregelen işleyişlerini aksatmama, öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurmak istememesi gibi güçlüklerden dolayı bu illerdeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeylerini değerlendirmek mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Örneklem, hedef evrenden belirli kurallara göre seçilen ve tüm yönleriyle evreni temsil eden küçük bir kümedir. Önemli olan örneklemin evreni temsil edici niteliğe sahip olmasıdır. Temsil edicilik ise seçkisizliğe (random), evrendeki birimlerin benzeşikliğine ve örneklemin belirli bir büyüklüğe sahip olmasına bağlıdır. Araştırmalarda amaç, çok veri toplamak yerine nitelikli veriler toplamaktır. Bu nedenle, çok geniş bir evrenden niteliği tartışılacak veri toplamaktansa, bu evreni temsil gücü yüksek bir örneklemden veri toplamak daha doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Balcı 2001; Karasar 2002: 110-112). Bu gerekçeyle, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılırken evren için seçilen illerdeki (İstanbul, Çanakkale, Aydın, Bursa, Ankara, Adana, Nevşehir, Zonguldak, Giresun, Kars, Elazığ, Şanlıurfa) ilköğretim okullarında görev yapıp veri toplama sürecinde kendilerine ulaşılan Türkçe öğretmenleri betimsel araştırmanın çalışma örneklemini olarak belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan iller seçilirken, bu iller ve bu illere bağlı diğer yerleşim birimlerinin hizmet puanlarının, buralardaki öğretmen sayılarının Türkiye standartlarına genellenebilecek bir yapıda olmasına gayret gösterilmiş, bu hususta, MEB EARGED yetkilileriyle de yapılan görüşmeler doğrultusunda bahsi geçen illerdeki Türkçe öğretmenlerinin örnekleme dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır.

**Tablo 1: TÜİK'in İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller**

İstatistiki Bölge Birimi	İl(ler)	Örneklem Alınan İl(ler)	İstatistiki Bölge Birimi	İller	Örneklem Alınan İl
TR1 İstanbul	İstanbul	İstanbul	TR7 Orta Anadolu	Kırıkkale Aksaray Niğde Nevşehir Kırşehir Kayseri Sivas Yozgat	Nevşehir
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ Edirne Kırklareli Balıkesir Çanakkale	Çanakkale	TR8 Batı Karadeniz	Zonguldak Karabük Bartın Kastamonu Çankırı Sinop Samsun Tokat Çorum Amasya	Zonguldak
TR3 Ege	İzmir Aydın Denizli Muğla Manisa Afyonkarahisar Kütahya Uşak	Aydın	TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon Ordu Giresun Rize Artvin Gümüşhane	Giresun
TR4 Doğu Marmara	Bursa Eskişehir Bilecik Kocaeli Sakarya Düzce Bolu Yalova	Bursa	TRA Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Erzincan Bayburt Ağrı Kars İğdir Ardahan	Kars
TR5 Batı Anadolu	Ankara Konya Karaman	Ankara	TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya Elazığ Bingöl Tunceli Van Muş Bitlis Hakkari	Elazığ
TR6 Akdeniz	Antalya Isparta Burdur Adana Mersin Hatay Kahramanmaraş Osmaniye	Adana	TRC Güneydoğu Anadolu	Gaziantep Adıyaman Kilis Şanlıurfa Diyarbakır Mardin Batman Şırnak Siirt	Şanlıurfa

Çalışma örnekleminde yer alan illerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sayısı Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2: Çalışma Örnekleminde Yer Alan İllerde Bulunan Türkçe Öğretmeni Sayıları**

<b>İller</b>	<b>Türkçe Öğretmeni Sayıları</b>
İstanbul	5325
Çanakkale	326
Aydın	345
Bursa	421
Ankara	1329
Adana	473
Nevşehir	152
Zonguldak	125
Giresun	168
Kars	165
Elazığ	190
Şanlıurfa	497
<b>Toplam</b>	<b>9516</b>

Ana kütle büyüklüğü belli olan bir evren için örneklem büyüklüğü belirlenirken yaygın olarak kullanılan  $n = p(1-q) / (d/Z)^2$  formülü (Kurtuluş, 2007: 191) kullanılmıştır. Çalışmada bu formüle göre yeterli kabul edilebilecek veri toplama aracı sayısı belirlenmiştir. Formül ana kütleye uygulandığında;

$$n = 0,50 (1-0,50) / (0,05/1,96)^2$$

$$n = 370 \text{ olarak belirlenmiştir.}$$

(Gözlem değeri belirsiz olduğundan p ve q değeri 0,50 olarak alınmıştır.)

n: Örneklem büyüklüğü

p: İncelenecek olayın görünüş sıklığı (olasılığı)

q: İncelenecek olayın görülme sıklığı (1-q)

d: Örneklem hatası

Z: Seçilecek örneklem hatası için alınan sabit değer, 0.05, 0.01 için 1.96, 2.58 ve 3.28 (Çalışmada % 0.05 hata payı öngörüldüğünden 1.96 değeri kullanılmıştır).

**Tablo 3:  $\sigma = 0.05$  İçin rneklem Büyüklüğü**

Evren Büyüklüğü	+-0.03 rneklem hatası (d)			+- 0.05 örneklem hatası (d)			+- 0.10 örneklem hatası (d)		
	p = 0.5 q = 0.5	p = 0.8 q = 0.2	P = 0.3 q = 0.2	p = 0.5 q = 0.5	p = 0.8 q = 0.2	P = 0.3 q = 0.2	p = 0.5 q = 0.5	p = 0.8 q = 0.2	P = 0.3 q = 0.2
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	80
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	80
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğlan (2004: 50).

Sonuç olarak, 370 ve daha üstü veri toplama aracının ana kütleyi temsil edeceği belirlenmiştir.

Tablo 4'te örneklemde yer alan ğretmen sayısına, veri toplama aracını dolduran ğretmen sayısına ve analiz edilen veri toplama aracı sayısına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

**Tablo 4: Örneklem İlişkin Betimsel Veriler**

şehirler	Türkçe ğretmeni Sayısı	Veri Toplama Aracını Dolduran ğretmen Sayısı	Analiz Edilen Veri Toplama Aracı Sayısı
İstanbul	5325	116	104
anakkale	326	48	41
Aydın	345	43	40
Bursa	421	59	51
Ankara	1329	97	86
Adana	473	56	51
Nevşehir	152	31	27
Zonguldak	125	33	29
Giresun	168	35	32
Kars	165	36	30
Elazığ	190	53	48
şanlıurfa	497	44	40
<b>Toplam</b>	<b>9516</b>	<b>651</b>	<b>579</b>



Bu tablodan anlaşılacağı üzere, 9516 Türkçe öğretmenin 651'inden dönüt elde edilmiştir. Yapılan ön değerlendirme sonucunda eksik veya tutarsız cevapların olduğu 72 anket değerlendirme dışı tutulmuş ve toplamda 579 anketin ana kütleyi temsil etmede yeterli olacağı kabul edilerek bunların değerlendirme kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma için belirlenen alt amaçlara uygun olarak kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği aşağıda ana başlıklar hâlinde sunulmuştur:

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

“Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel ve demografik bilgilerini elde etmeyi sağlayacak sorular yer almaktadır. Bu formda, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeyine, mesleki kıdemlerine, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, görev yaptıkları bölgeye, görev yaptıkları yerleşim yerine ilişkin bilgiler içeren toplam sekiz soruya yer verilmiştir.

#### **3.3.2. Türkçe Öğretmenlerine Yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”**

Türkçe öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma stratejisine dayalı bir veri toplama aracı geliştirme yoluna gidilmiştir. Hazırlanması düşünülen veri toplama aracıyla, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkartmak amaçlanmıştır.

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, MEB (2008e) tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri” adlı çalışma dayanak noktası olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine dönük 5 yeterlik alanı, bu yeterlik alanlarının açılımı olan 25 alt yeterlik ve de bu alt yeterliklere dayalı 165 performans göstergesinin ilgili veri toplama aracının madde havuzunu temel teşkil etmesine karar verilmiştir.

Hazırlanan taslak veri toplama aracında, Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye ilişkin yeterlikleri”, “öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ilişkin yeterlikleri”, “öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri”, “okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin yeterlikleri”, ve “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin yeterlikleri” şeklinde 5 boyuta yer verilmiştir.

Taslak veri toplama aracı geliştirilirken, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr. ve 1 Arş. Gör. Dr. ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca alan yazınından elde edilen bilgiler irdelenmiş, bu bilgiler ve yukarıda bahsi geçen öğretim elemanlarından elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda, 133 maddeden oluşan (“Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” boyutu için 15 maddeden, “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme” boyutu için 64 maddeden, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” boyutu için 18 maddeden, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” boyutu için 16 maddeden ve “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutu için 20 maddeden oluşan) bir madde havuzu oluşturulmuştur.

A2 düzey performans göstergeleri A1 düzeyini, A3 düzey performans göstergeleri de A2 ve A1 düzeylerini kapsar nitelikte olduğu için ilgili yeterliklere ilişkin A1, A2 ve A3 düzeylerindeki performans göstergeleri maddelere dönüştürülürken bir performans göstergesinin daha üst düzeyde daha da genişletilmiş bir ifadesi varsa bu ifadeden madde oluşturulmuştur. Örneğin, “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanının “Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme” alt yeterliğine ilişkin olarak A1 düzeyinde “Türkçe programı doğrultusunda öğretim sürecini planlar.” şeklinde ifade edilen performans göstergesi, A2 düzeyinde “Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak planlar.” şeklinde ifade edilen performans göstergesi ve A3 düzeyinde “Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzeylendirerek kullanır.” şeklinde ifade edilen performans göstergesi arasında düzenleme yapılarak bu üç performans göstergesinden

1.1.1. Öğretim sürecini Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlamada
--

- |  |
|--|
| ( ) Kendimi tamamen yeterli görüyorum ( ) Kendimi yeterli görüyorum<br>( ) Kendimi kısmen yeterli görüyorum ( ) Kendimi yetersiz görüyorum<br>( ) Kendimi tamamen yetersiz görüyorum |
|--|

ve

1.1.2. Öğretim sürecini öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemede
--

- |  |
|--|
| ( ) Kendimi tamamen yeterli görüyorum ( ) Kendimi yeterli görüyorum<br>( ) Kendimi kısmen yeterli görüyorum ( ) Kendimi yetersiz görüyorum<br>( ) Kendimi tamamen yetersiz görüyorum |
|--|

şeklinde iki anket maddesi oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Büyüköztürk, 2006; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Tezbaşaran, 1997; Turgut ve Baykul, 1992) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Anketin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sağlamak için, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan 1 Doç. Dr., 1 Arş. Gör. Dr., Elazığ Koç İlköğretim Okulu ve Elazığ Salim Hazardağlı İlköğretim Okulunda görev yapan 2 Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş, taslak ölçme aracındaki maddelerde bütünleştirmeler ve elemeler yapılarak “Türkçe Öğretim Sürecini Planlamaya ve Düzenleme” boyutuna ilişkin performans göstergelerine dayalı madde sayısı 13’e, “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme” boyutuna ilişkin performans göstergelerine dayalı madde sayısı 57’ye, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” boyutuna ilişkin performans göstergelerine dayalı madde sayısı 16’ya, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” boyutuna ilişkin performans göstergelerine dayalı madde sayısı 15’e ve “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutuna ilişkin performans göstergelerine dayalı madde sayısı ise 19’a (toplam 120 maddeye) düşürülmüştür.

Ankette yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve özel alan yeterliklerine dayalı performans göstergeleriyle uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğretmenler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek üzere Elazığ il merkezinde bulunan Mezre İlköğretim Okulunda, 60. Yıl İlköğretim Okulunda ve Hilalkent

İlköğretim Okulunda görev yapan 3 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak anketteki maddeler bu öğretmenlere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğretmenlere bu maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğretmenler, anketin yazma eğitimiyle ilgili genel öğretim etkinlikleriyle uyumlu olduğunu ve okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir.

Taslak ankete alınan maddeler, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine dayalı performans göstergeleriyle ilgili yeterlik düzeylerini ortaya koyabilecek biçimde derecelendirilmiştir. Taslak anketin her bir boyutundaki maddeler “*Kendimi tamamen yeterli görüyorum*”, “*Kendimi yeterli görüyorum*”, “*Kendimi kısmen yeterli görüyorum*”, “*Kendimi yetersiz görüyorum*” ve “*Kendimi tamamen yetersiz görüyorum*” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir.

Taslak anket, geliştirilmek üzere, 2010-2011 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Elazığ, İstanbul, Kırıkkale, Denizli, Adana, Bingöl, Muş, Trabzon, Van illerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen öğretmenlere anket uygulanmamıştır. Uygulamayı kabul eden öğretmenlere anket verilmiş, anket yönergesi açıklanmıştır. Uygulama sonucunda geri dönen 56 anketin bir kısmı, eksik doldurulması nedeniyle araştırma dışında tutulmuş ve deneme uygulaması 50 Türkçe öğretmenin ilgili maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda analize tabi tutulmuştur.

Deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin ankette yer alan her bir maddeye vermiş oldukları cevaplar “*Kendimi tamamen yeterli görüyorum*” seçeneği için 5, “*Kendimi yeterli görüyorum*” seçeneği için 4, “*Kendimi kısmen yeterli görüyorum*” seçeneği için 3, “*Kendimi yetersiz görüyorum*” seçeneği için 2, “*Kendimi tamamen yetersiz görüyorum*” seçeneği için ise 1 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 17.0 for Windows işletim sistemi ile analiz edilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerine Yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”nin güvenilirliğini belirlemek için uygulanan istatistikler ve bu istatistik işlemleri sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Anketin güvenilirliği, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” boyutu için .886; “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme” boyutu için .813; “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” boyutu .925; “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma” boyutu için .792; “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutu için .849; anketin tümü için .902 olduğunu ortaya koymuştur. Bu katsayılar, ankette yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha ( $\alpha$ ) değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda anketin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen anket EK 2’de yer almaktadır.

### **3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi**

Bu araştırmadan en üst düzeyde verim elde edilebilmesi için süreç adımlarının detaylı bir şekilde planlanması ve planlanan çalışmaların oluşturulacak süreç ajandasına göre yürütülmesi gereğinden hareketle Şubat 2011 ve Temmuz 2012 tarihleri arasında yürütülmesi planlanan araştırma için süreç aşamaları belirlenmiş ve araştırma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, Şubat 2011’den itibaren alan yazını taraması yapılmaya başlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özel alan yeterlikler hakkında geniş bir kuramsal bilgiye ulaşılmıştır. Ardından, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini ortaya koymada nasıl bir veri toplama aracının kullanılabileceği karşılaştırılarak bu veri toplama aracını geliştirme yoluna gidilmiştir. Bir anket formu geliştirmeye karar verildikten sonra bu veri toplama aracını geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen taslak veri toplama aracı, alanda çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuş nihai taslak veri toplama aracı oluşturulmuş ve Nisan



### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

#### **3.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeyine, mesleki kıdemlerine, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, görev yaptıkları bölgeye, görev yaptıkları yerleşim yerine ilişkin bilgileri içeren istatistikleri çözümlemede frekans ve yüzde kullanılmıştır.

#### **3.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi**

Türkçe öğretmenlerinin her bir yeterlik alanına ilişkin performans göstergesindeki yeterlik düzeyleri belirlenirken ortalama, standart sapma, frekans, yüzde; her bir boyuta (yeterlik alanına) ilişkin yeterlik düzeyinin kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken Levene homojenlik testi, bağımsız gruplar (ilişkisiz örneklem) t-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc Scheffe testi; homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H testi (KWH) kullanılmıştır.

Likert tipi ölçeğin değer farkının ( $5-1 = 4$ ) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin sınırlarını belirlemiştir. Buna göre, anket maddelerinde, kullanım sıklığı açısından 1.00-1.80 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin ilgili yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergeleri açısından tamamen yetersiz olduklarını, 1.81-2,60 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin yetersiz olduklarını, 2,61-3,40 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin kısmen yeterli olduklarını, 3,41-4,20 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin yeterli olduklarını, 4,21-5,00 arasındaki aritmetik ortalama öğretmenlerin tamamen yeterli olduklarını ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

**Tablo 6: Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesinde Esas Alınan Değer Aralıkları**

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Görüşler</b>	<b>Yeterlik Düzeyleri</b>
1,00 – 1,80	Kendimi tamamen yetersiz görüyorum	Tamamen yetersiz
1,81 – 2,60	Kendimi yetersiz görüyorum	Yetersiz
2,61 – 3,40	Kendimi kısmen yeterli görüyorum	Kısmen yeterli
3,41 – 4,20	Kendimi yeterli görüyorum	Yeterli
4,21 – 5,00	Kendimi tamamen yeterli görüyorum	Tamamen yeterli

Öğretmenlerin, anketin her bir yeterlik alanındaki maddelerine verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini, öğretmenlerin kişisel bilgileri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışma sonunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgilerine / özelliklerine ilişkin betimsel veriler aşağıda sunulmaktadır:

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler**

DEĞİŞKENLER			f	%
1- Cinsiyetleri	1	Kadın	298	51,5
	2	Erkek	281	48,5
2- Mezun Oldukları Fakülte	1	Eğitim Fakültesi	408	70,5
	2	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	29,5
3- Eğitim düzeyleri	1	Lisans	522	90,2
	2	Yüksek Lisans	57	9,8
4- Mesleki kıdemleri	1	1-5 yıl	160	27,6
	2	6-10 yıl	215	37,1
	3	11-15 yıl	104	18
	4	16-20 yıl	47	8,1
	5	21-25 yıl	23	4
	6	26 yıl veya üzeri	30	5,2
5- Dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı	1	10-30	214	37
	2	31-40	296	51,1
	3	41+	69	11,9
6- Haftalık ders yükleri	1	10 saatten az	115	19,9
	2	10-20	204	35,2
	3	21-30	242	41,8
	4	31+	18	3,1
7- Görev yaptıkları bölge birimi ve il	1	TR1 İstanbul / İstanbul	104	18,0
	2	TR2 Batı Marmara / Çanakkale	41	7,1
	3	TR3 Ege / Aydın	40	6,9
	4	TR4 Doğu Marmara / Bursa	51	8,8
	5	TR5 Batı Anadolu / Ankara	86	14,9
	6	TR6 Akdeniz / Adana	51	8,8
	7	TR7 Orta Anadolu / Nevşehir	27	4,7
	8	TR8 Batı Karadeniz / Zonguldak	29	5,0
	9	TR9 Doğu Karadeniz / Giresun	32	5,5
	10	TRA Kuzeydoğu Anadolu / Kars	30	5,2
	11	TRB Ortadoğu Anadolu / Elazığ	48	8,3
	12	TRC Güneydoğu Anadolu / Şanlıurfa	40	6,9
8- Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri	1	İl	361	62,3
	2	İlçe	91	15,7
	3	Belde	64	11,1
	4	Köy	63	10,9
<b>TOPLAM</b>			<b>579</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin % 51,5'inin kadın, % 48,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Bu veriler erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasındaki araştırmaya katılım oranının dengeli olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70,5'inin Eğitim Fakültesi, % 29,5'inin Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Örneklem grubunun % 29,5'inin Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmeyen lisans programlarından mezun olup lisans eğitimi süresince alınan eğitim veya lisans eğitimi sonrası edinilen formasyon sertifikaları ile Türkçe öğretmenliği yapan kişilerden oluşması dikkate değer bir veri olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90,2'sinin lisans düzeyinde, % 9,8'inin yüksek lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip kişilerden oluştukları görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün (% 37,1) 6-10 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapan kişilerden oluştuğu, % 27,6'sının 1-5 yıl arası bir süredir; % 18'inin 11-15 yıl arası bir süredir; % 8,1'inin 16-20 yıl arası bir süredir; % 4'ünün 21-25 yıl arası bir süredir; % 5,2'sinin ise 26 yıl veya daha uzun bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmektedir. Örneklemdeki Türkçe öğretmenlerinin % 82,7'sinin 1-15 yıl arası bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olmaları, araştırmanın genç ve dinamik sayılabilecek bir öğretmen grubundan alınan veriler çerçevesinde yürütüldüğünü göstermesi açısından önem arz etmektedir.

2004-2005 eğitim öğretim döneminden itibaren, ilköğretimde uygulanmaya başlanmış olan müfredatın öğrenci merkezli olarak yapılandırılmasından dolayı küçük sınıflarda başarı şansının daha yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu yerlere özel önem verilmesi gerekmektedir (Polat, 2009: 126). Kalabalık olmayan sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolaylıkla

izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Böyle sınıflar, uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim, öğrencileri tanıma olanakları sağlar. Bu sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, ortamı olumsuz etkileyen davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılım artar (Harder, 1990: 28'den; Benjamin, 1991: 68'den; Lemlech, 1988: 174'ten; Finn ve Achilles, 1990: 575'ten aktaran: Başar, 1999: 30).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,1'inin kalabalık sayılabilecek ve öğretim ilkeleri açısından olumsuzluk teşkil edebilecek bir durum olarak gösterilen (sınıf mevcudu 31-40 arasında değişen) sınıflarda; % 11,9'unun daha da olumsuz özellikler taşıyan (sınıf mevcudu 41 veya üzeri olan) sınıflarda; % 37'sinin ise mevcut açısından makul sayılabilecek (sınıf mevcudu 30'a kadar olan) sınıflarda ders yaptıkları görülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin % 63'ünün kalabalık sınıflarda eğitim veriyor olmaları, eğitim ve disiplin açısından bazı olumsuz etkiler yaratabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,8'inin 21-30 saat arası yüküne, % 3,1'inin ise 31+ saat ders yüküne sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenler üzerinde oldukça yorucu bir etki oluşturduğu söylenebilir. % 35,2'sinin 10-20 saat arası ders yüküne sahip olması makul karşılanabilecek bir durumdur. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin % 19,9'u 10 saatten daha az bir ders yüküne sahiptir. Bu arada, bu gruptaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun müdür ve müdür yardımcısı gibi idari görevler üstlenen öğretmenler olduğunu burada bildirmekte yarar olduğu düşünülmektedir.

Görev yapılan bölge birimi açısından, en yüksek oranlarda veri elde edilen öğretmenlerin büyükşehirlerde (İstanbul, Ankara, Bursa, Adana) görev yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu oranlar her ne kadar dengesiz gibi görünse de verilerin örneklem grubu içerisindeki Türkçe öğretmenlerinin toplam sayılarıyla orantılı bir yapı arz ettiği söylenebilir.

Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 62,3) il merkezi veya il merkezine bağlı yakın yerlerde; % 15,7'sinin ilçelerde; % 11,1'inin beldelerde; % 10,9'unun ise köylerde görev

yapan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu verilerin oran açısından dengesiz olması, araştırma için olumsuz bir durum gibi görünse de bu oranların Türkiye'deki demografik yapı ve okullaşma oranıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

#### 4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketin 5 boyutunda yer alan maddelerin ortalama ve standart sapma sonuçlarına, boyutlar arası karşılaştırma sonuçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

##### 4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme boyutu “Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilme, Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme ve Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme” şeklinde 4 alt yeterliği ve bu alt yeterliklere dayalı 13 maddeyi içermektedir. Bu 4 alt yeterliğin her birine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

##### 4.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 8: “Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
1.1.1. Öğretim sürecini Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlama		3,46	0,93
1.1.2. Öğretim sürecini öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre düzenleme		4,27	0,78
<b>Genel</b>		<b>3,90</b>	<b>0,66</b>

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğretim sürecini Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlamaya ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X}$ = 3,46) kendilerini yeterli gördükleri; öğretim sürecini öğrencilerin tamamının dil gelişim

düzeylerine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeye ilişkin performans göstergesi açısından ise ( $\bar{X} = 4,27$ ) kendilerini tamamen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretimine Uygun Planlama Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,90 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine uygun planlama yapmada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 9: “Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
1.2.1. Bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını artırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturma		3,79	0,93
1.2.2. ve okul dışı çoklu öğrenme ortamlarına (seminer, konferans, panel, münazara vb.) katılmalarını sağlama ve bu tür öğrenme ortamları düzenleme		3,62	0,99
<b>Genel</b>		<b>3,71</b>	<b>0,78</b>

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, hem bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını artırmak için sıcak ve olumlu ortamlar oluşturmaya ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,79$ ) hem de bütün öğrencileri öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamlarına (seminer, konferans, panel, münazara vb.) katılmalarını sağlamaya ve bu tür öğrenme ortamları düzenlemeye ilişkin performans göstergesi açısından ise ( $\bar{X} = 3,62$ ) kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretimine Uygun Öğrenme Ortamları Düzenleyebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,71 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine uygun planlama yapmada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretim Sürecine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 10: “Türkçe Öğretimine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
1.3.1. Öğretim sürecinde içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve seviyelerine uygun çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanma		3,12	1,71
1.3.2. Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirme		3,77	0,87
1.3.3. Öğretim materyallerini kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirme		3,49	1,00
1.3.4. Öğretimi yapılacak konulara uygun özgün materyaller hazırlama		3,55	0,94
1.3.5. Öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirme		3,58	0,99
1.3.6. Dersin içeriğine, öğrencilerin düzeylerine ve çevre koşullarına uygun materyaller ve kaynaklar geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma		3,80	0,93
<b>Genel</b>		<b>3,55</b>	<b>0,73</b>

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğretim sürecinde içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve seviyelerine uygun çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmaya ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,12$ ) kendilerini kısmen yeterli gördükleri; mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirmeye ( $\bar{X} = 3,77$ ), öğretim materyallerini kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirmeye ( $\bar{X} = 3,49$ ), öğretimi yapılacak konulara uygun özgün materyaller hazırlamaya ( $\bar{X} = 3,55$ ), öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirmeye ( $\bar{X} = 3,58$ ) ve dersin içeriğine, öğrencilerin düzeylerine ve çevre koşullarına uygun materyaller ve kaynaklar geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya ( $\bar{X} = 3,80$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretimine Uygun Materyaller ve Kaynaklar Kullanabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,55 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine uygun materyaller ve kaynaklar kullanmada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 11: “Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
1.4.1. Öğrenmenin daha etkin olarak gerçekleşmesine katkı sağlamak amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirip bunları sistematik bir şekilde kullanma		3,88	0,88
1.4.2. Teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun bir ortam hazırlayarak öğrencilerin bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlama		3,84	0,91
1.4.3. İhtiyaç duyulan teknolojik kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek öğrencilerin bu kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlama		3,65	0,96
<b>Genel</b>		<b>3,79</b>	<b>0,78</b>

Tablo 11 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrenmenin daha etkin olarak gerçekleşmesine katkı sağlamak amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirip bunları sistematik bir şekilde kullanmaya ( $\bar{X} = 3,88$ ); teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun bir ortam hazırlayarak öğrencilerin bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlamaya ( $\bar{X} = 3,84$ ) ve ihtiyaç duyulan teknolojik kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek öğrencilerin bu kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlama ( $\bar{X} = 3,65$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,79 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanmada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme boyutu “Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme, Öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme, Türkçe öğretiminde

özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabile, 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” şeklinde 9 alt yeterliği ve bu alt yeterliklere dayalı 57 maddeyi içermektedir. Bu 9 alt yeterliğin her birine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

#### 4.2.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 12: “Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.1.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlama		4,07	0,90
2.1.2. Öğrencilerin Türkçeyi farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlama		3,57	1,05
2.1.3. Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederlerken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirme		3,84	0,89
2.1.4. Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırma		3,97	0,83
2.1.5. Sınıf içi iletişim sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirme, öğrencileri demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirme		4,25	0,89
2.1.6. Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçme		4,08	0,88
2.1.7. Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı içselleştirmelerini sağlayacak okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme		3,90	0,94
<b>Genel</b>		<b>3,95</b>	<b>0,64</b>

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, sınıf içi iletişim sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye, öğrencileri demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirmeye ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,12$ ) kendilerini tamamen yeterli gördükleri; öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlamaya ( $\bar{X} = 4,07$ ), öğrencilerin Türkçeyi farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlamaya ( $\bar{X} = 3,57$ ), öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederlerken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirmeye ( $\bar{X} = 3,84$ ), öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırmaya ( $\bar{X} = 3,97$ ), öğretim



sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçmeye ( $\bar{X} = 4,08$ ) ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı içselleştirmelerini sağlayacak okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlemeye ( $\bar{X} = 3,90$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanmalarını Sağlayabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,95 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 13: “Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.2.1. Öğrencilerin etkili dinlemenin / izlemenin önemini kavramalarını sağlama		3,72	0,98
2.2.2. Öğrencilerin etkili dinlemelerini / izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenleme		3,87	0,94
2.2.3. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme / izleme becerilerini değerlendirmelerini alışkanlık hâline getirmelerini sağlama		3,94	0,93
2.2.4. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme / izleme yöntem ve teknikleri kullanma		3,81	0,94
2.2.5. Öğrencilerin dinleme / izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım etme		3,79	0,89
<b>Genel</b>		<b>3,83</b>	<b>0,69</b>

Tablo 13 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, “Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğine ilişkin bütün performans göstergeleri açısından kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Dinleme / İzleme Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,83 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirmede genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 14: “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.3.1. Öğrencilerin kendilerini farklı anlatım biçimleri kullanarak sözlü olarak ifade etmelerini sağlama		4,40	0,84
2.3.2. Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlama		3,58	1,00
2.3.3. Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlama		3,50	1,02
2.3.4. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlama		3,54	1,06
2.3.5. Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirme		3,80	1,02
2.3.6. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanma		4,00	0,84
2.3.7. Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenleme		3,03	1,14
2.3.8. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik etme		3,73	0,92
<b>Genel</b>		<b>3,65</b>	<b>0,67</b>

Tablo 14 incelendiğinde, Öğrencilerin kendilerini farklı anlatım biçimleri kullanarak sözlü olarak ifade etmelerini sağlamada ( $\bar{X} = 4,40$ ) kendilerini tamamen yeterli gördükleri; öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlamaya ( $\bar{X} = 3,58$ ), öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlamaya ( $\bar{X} = 3,50$ ), öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlamaya ( $\bar{X} = 3,54$ ), öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirmeye ( $\bar{X} = 3,80$ ), öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanmaya ( $\bar{X} = 4,00$ ) ve öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 3,73$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini yeterli gördükleri; öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemeye ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,03$ ) ise kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,65

olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 15: “Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.4.1. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirleme		3,93	0,85
2.4.2. Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlama		4,02	0,91
2.4.3. Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanma		3,49	1,13
2.4.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirme		3,39	0,96
2.4.5. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik sistematik etkinlikler düzenleme		3,46	1,00
2.4.6. Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri düzenleme		3,43	1,00
2.4.7. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapma		3,45	1,00
2.4.8. Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etme		3,62	0,94
2.4.9. Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenleme		3,52	1,02
<b>Genel</b>		<b>3,59</b>	<b>0,70</b>

Tablo 15 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirmeye ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,39$ ) kendilerini kısmen yeterli gördükleri; öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirlemeye ( $\bar{X} = 3,93$ ), öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlamaya ( $\bar{X} = 4,02$ ), öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanmaya ( $\bar{X} = 3,49$ ), öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik sistematik etkinlikler düzenlemeye ( $\bar{X} = 3,46$ ), öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri düzenlemeye ( $\bar{X} = 3,43$ ), öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için

meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya ( $\bar{X} = 3,45$ ), öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 3,62$ ) ve ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlemeye ( $\bar{X} = 3,52$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3, 59 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 16: “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.5.1. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlama		3,70	1,02
2.5.2. Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olma		3,73	0,90
2.5.3. Öğrencileri yazılarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirme		3,30	1,20
2.5.4. Öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik etme		3,16	1,19
2.5.5. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanarak yazmalarına fırsat sağlama		3,52	1,08
2.5.6. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak meslektaşlarıyla iş birliği yapma		3,46	1,04
2.5.7. Öğrencilerin yazdıkları ürünleri okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik etme		3,27	1,10
<b>Genel</b>		<b>3,45</b>	<b>0,74</b>

Tablo 16 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencileri yazılarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirmeye ( $\bar{X} = 3,30$ ), öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 3,16$ ) ve öğrencilerin yazdıkları ürünleri okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 3,27$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri; öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamaya ( $\bar{X} = 3,70$ ), öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olmaya ( $\bar{X} = 3,73$ ), öğrencilerin ilgi

alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanarak yazmalarına fırsat sağlamaya ( $\bar{X} = 3,52$ ) ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya ( $\bar{X} = 3,46$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,45 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin “Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 17: “Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.6.1. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme vb. yöntemleri sistematik olarak kullanma		3,34	1,07
2.6.2. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca iş birliği yapma		3,74	0,98
2.6.3. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılması sürecinde sabırlı ve hoşgörülü davranma		3,91	0,94
2.6.4. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla ve ailelerle paylaşma		3,71	1,02
<b>Genel</b>		<b>3,63</b>	<b>0,72</b>

Tablo 17 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme vb. yöntemleri sistematik olarak kullanmaya ilişkin performans göstergesi açısından ( $\bar{X} = 3,12$ ) kendilerini kısmen yeterli gördükleri; öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca iş birliği yapmaya ( $\bar{X} = 3,74$ ), öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılması sürecinde sabırlı ve hoşgörülü davranmaya ( $\bar{X} = 3,91$ ), anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığı yöntemleri ve elde ettiği

sonuçları meslektaşlarıyla ve ailelerle paylaşmaya ( $\bar{X}= 3,71$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Anlama ve Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Uygulamalar Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,63 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapmalarını sağlamada genel anlamda “yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 18: “Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.7.1. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi, hızı ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)i ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapma		2,52	1,13
2.7.2. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapma		2,60	1,10
2.7.3. Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlama		2,97	1,09
2.7.4. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturma		2,91	1,10
2.7.5. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alma		2,54	1,05
2.7.6. Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma		3,20	1,09
2.7.7. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)iyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirleme		2,60	1,18
<b>Genel</b>		<b>2,76</b>	<b>0,80</b>

Tablo 18 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi, hızı ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)i ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapmaya ( $\bar{X}=2,52$ ), özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya

yönelik planlama yapmaya ( $\bar{X}=2,60$ ), özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına almaya ( $\bar{X}=2,54$ ), özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)iyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirlemeye ( $\bar{X}=2,60$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini yetersiz gördükleri; Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamaya ( $\bar{X}=2,97$ ), özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturmaya ( $\bar{X}=2,91$ ), Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya ( $\bar{X}=3,20$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretiminde Özel Gereksinimli ve Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencileri Dikkate Alan Uygulamalar Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,76 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapmalarını sağlamada genel anlamda “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### **4.2.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 19’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 19: “Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.8.1. Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterme		3,43	1,22
2.8.2. Konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya özen gösterme		3,22	1,18
2.8.3. Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri modellik yapmaları için sınıf ortamına getirme		2,83	1,49
2.8.4. Öğretim sürecindeki sunumlarında, öğrencilerle olan iletişimlerinde ve günlük hayatta beden dilini etkin kullanma		2,78	1,45
2.8.5. Öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde her zaman öz güven içerisinde, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösterme		3,24	1,17
2.8.6. Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin olarak meslektaşlarının ve öğrencilerinin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık gösterme		3,30	1,17
2.8.7. Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanımına özen gösterme, bu hususta öğrencilerine ve meslektaşlarına rehberlik etme		2,84	1,45
<b>Genel</b>		<b>3,09</b>	<b>0,98</b>

Tablo 19 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya özen göstermeye ( $\bar{X}=3,22$ ), Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri modellik yapmaları için sınıf ortamına getirmeye ( $\bar{X}=2,83$ ), öğretim sürecindeki sunumlarında, öğrencilerle olan iletişimlerinde ve günlük hayatta beden dilini etkin kullanmaya ( $\bar{X}=2,78$ ), öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde her zaman öz güven içerisinde, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen göstermeye ( $\bar{X}=3,24$ ), Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin olarak meslektaşlarının ve öğrencilerinin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık göstermeye ( $\bar{X}=3,30$ ), yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanımına özen göstermede, bu hususta öğrencilerine ve meslektaşlarına rehberlik etmeye ( $\bar{X}=2,84$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri; sadece, konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen göstermeye ( $\bar{X}=3,43$ ) ilişkin performans göstergesi açısından kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı ve İletişim Açısından Model Olabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,09 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olmalarını sağlamada genel anlamda “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.



#### 4.2.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin “Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 20’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 20: “Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
2.9.1. Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verme ve öğrencilerin bu görüşleri içselleştirmelerini sağlama		2,82	1,47
2.9.2. Öğrencilerin Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlama		3,21	1,17
2.9.3. Öğrencilerin Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma		3,03	1,06
<b>Genel</b>		<b>3,02</b>	<b>1,06</b>

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, bütün performans göstergelerine ait ortalamalar ve genel ortalama ( $\bar{X} = 3,02$ ) sonucunda Türkçe öğretmenlerinin, “Atatürk’ün Türk Dili ve Ulusal Değerlerle İlgili Düşünce ve Görüşlerini Öğretim Sürecindeki Uygulamalara Yansıtabilme” alt yeterliğinde kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılmalarını sağlamada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme boyutu “Türkçe öğretimine ilişkin 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 ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtabilme” şeklinde 4 alt yeterliği ve

bu alt yeterliklere dayalı 16 maddeyi içermektedir. Bu 4 alt yeterliğin her birine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

#### 4.2.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 21: “Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
3.1.1. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara uygun bir şekilde yürütme, öğrencileri bu kazanımların bütününe dikkate alarak değerlendirme		3,38	1,08
3.1.2. Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapma		3,03	1,27
3.1.3. Sürekli olarak öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirleme		2,71	1,46
<b>Genel</b>		<b>3,04</b>	<b>1,06</b>

Tablo 21 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara uygun bir şekilde yürütme, öğrencileri bu kazanımların bütününe dikkate alarak değerlendirmeye ( $\bar{X} = 3,38$ ), Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmaya ( $\bar{X} = 3,03$ ), sürekli olarak öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirlemeye ( $\bar{X} = 2,71$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretimine İlişkin Yapacağı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amaçlarını Belirleyebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,04 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirlemede “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 22’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 22: “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
3.2.1. Öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerini, iletişim becerilerini ve Türkçeyi nasıl kullandıklarını farklı boyutlarıyla izlemek ve değerlendirmek için amaca uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanma		3,05	1,18
3.2.2. Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirme		2,68	1,42
3.2.3. Kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilme		3,08	1,16
3.2.4. Kullanacağı bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini test etme		2,86	1,15
3.2.5. Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları, stratejileri ve yöntemleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma		2,61	1,38
3.2.6. Kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirli uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama		2,72	1,47
<b>Genel</b>		<b>2,83</b>	<b>1,06</b>

Tablo 22 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerini, iletişim becerilerini ve Türkçeyi nasıl kullandıklarını farklı boyutlarıyla izlemek ve değerlendirmek için amaca uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanmaya ( $\bar{X} = 3,05$ ), öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirmeye ( $\bar{X} = 2,68$ ), kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilmeye ( $\bar{X} = 3,08$ ), kullanacağı bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini test etmeye ( $\bar{X} = 2,86$ ), Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları, stratejileri ve yöntemleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya ( $\bar{X} = 2,61$ ), kullanışlılığı, geçerliği ve güvenilirli uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamaya ( $\bar{X} = 2,72$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve

Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,83 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3.3. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 23’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 23: “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
3.3.1. Öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduklarını, neler yapabildiklerini ve neyi nasıl başarabileceklerini ayrıntılı bir şekilde yorumlama ve raporlaştırma		2,83	1,40
3.3.2. Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanma		2,78	1,25
3.3.3. Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen yorumları öğrencilerle, velilerle ve diğer ilgililerle uygun bir dille paylaşma		2,94	1,16
3.3.4. İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, öğretim süreci ve stratejilerini, Türkçe dersi öğretim programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçları ve yöntemlerini, verimlilik yönünden değerlendirme		2,74	1,40
<b>Genel</b>		<b>2,82</b>	<b>1,11</b>

Tablo 23 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduklarını, neler yapabildiklerini ve neyi nasıl başarabileceklerini ayrıntılı bir şekilde yorumlama ve raporlaştırmaya ( $\bar{X} = 2,83$ ), öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanmaya ( $\bar{X} = 2,78$ ), öğrencilerin dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen yorumları öğrencilerle, velilerle ve diğer ilgililerle uygun bir dille paylaşmaya ( $\bar{X} = 2,94$ ), izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, öğretim süreci ve stratejilerini, Türkçe dersi öğretim programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçları ve yöntemlerini, verimlilik yönünden değerlendirmeye ( $\bar{X} = 2,74$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır.

“Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme Sonuçlarını Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlayabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,82 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlamada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.3.4. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalara Yansıtabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 24’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalara Yansıtabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 24: “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalara Yansıtabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
3.4.1. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama, ilgililerle paylaşıp onların görüşlerini alma		3,13	1,19
3.4.2. Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenleme		2,82	1,34
3.4.3. Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirleme, bu konuda ailelere rehberlik etme		2,81	1,22
<b>Genel</b>		<b>2,92</b>	<b>1,05</b>

Tablo 24 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama ilgililerle paylaşıp onların görüşlerini almaya ( $\bar{X} = 3,13$ ), öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlemeye ( $\bar{X} = 2,82$ ), değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirleme, bu konuda ailelere rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 2,81$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Dil Gelişimlerini Belirlemeye Yönelik Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Uygulamalara Yansıtabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,92 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve

değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma boyutu “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” şeklinde 5 alt yeterliği ve bu alt yeterliklere dayalı 15 maddeyi içermektedir. Bu 5 alt yeterliğin her birine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

##### 4.2.4.1. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 25’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 25: “Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
4.1.1. Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimin izlenmesi amacıyla ailelerin öğretim sürecine etkin katılımlarını sağlama		3,07	1,18
4.1.2. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlanması amacıyla yürütülecek sınıf içi ve dışı, okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapma		2,72	1,37
<b>Genel</b>		<b>2,89</b>	<b>1,15</b>

Tablo 25 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimin izlenmesi amacıyla ailelerin öğretim sürecine etkin katılımlarını sağlamaya ( $\bar{X}=3,07$ ), öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlanması amacıyla yürütülecek sınıf içi ve dışı, okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapmaya ( $\bar{X}=2,72$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli

gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailelerle İş Birliği Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,89 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 26: “Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
4.2.1. Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirmede ve öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etme		3,48	0,99
4.2.2. Öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ulusal bayram ve törenlerde görev ve sorumluluk verme		3,24	1,24
4.2.3. Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlama		3,28	1,17
<b>Genel</b>		<b>3,33</b>	<b>0,95</b>

Tablo 26 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirmede ve öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmeye ( $\bar{X} = 3,29$ ) ilişkin performans göstergesi açısından kendilerini yeterli gördükleri; öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ulusal bayram ve törenlerde görev ve sorumluluk vermeye ( $\bar{X} = 3,24$ , Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlamaya ( $\bar{X} = 3,28$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğrencilerin Ulusal Bayram ve Törenlerin Anlam ve Öneminin Farkına Varmalarını ve Törenlere Aktif Katılımlarını Sağlayabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,33 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ulusal bayram ve

törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlamada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.4.3. Türkçe Öğretmenlerinin “Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 27’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 27: “Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
4.3.1. Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alma		3,39	1,19
4.3.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik etme		3,49	0,99
4.3.3. Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle iş birliği içinde çalışma		3,45	0,99
4.3.4. Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapma		3,30	1,03
<b>Genel</b>		<b>3,41</b>	<b>0,85</b>

Tablo 27 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev almaya ( $\bar{X} = 3,39$ ), diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapmaya ( $\bar{X} = 3,30$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri; öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik etmeye ( $\bar{X} = 2,92$ ), ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaya ( $\bar{X} = 3,19$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,41 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapmada “yeterli” olduklarını göstermektedir.



#### 4.2.4.4. Türkçe Öğretmenlerinin “Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 28’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 28: “Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesi, okuma kültürünün oluşturulması ve			
4.4.1. okulun toplumla iletişiminin artırılması için yakın ve / veya uzak çevredeki ilgili kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma		3,02	1,30
4.4.2. Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlama		2,75	1,26
<b>Genel</b>		<b>2,88</b>	<b>1,14</b>

Tablo 28 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlamaya ( $\bar{X}= 2,75$ ); okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesi, okuma kültürünün oluşturulması ve okulun toplumla iletişiminin artırılması için yakın ve / veya uzak çevredeki ilgili kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapmaya ( $\bar{X}= 3,02$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Hâline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,88 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.4.5. Türkçe Öğretmenlerinin “Toplumsal Liderlik Yapabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Toplumsal Liderlik Yapabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 29: “Toplumsal Liderlik Yapabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
4.5.1. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemseme ve belirleme		3,15	1,04
4.5.2. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak çevredeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak projeler geliştirme, çözümler üretme, etkinlikler düzenleme		2,99	1,09
4.5.3. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşma		3,16	1,07
4.5.4. Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yakın ve / veya uzak çevredeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma		3,18	1,19
<b>Genel</b>		<b>3,12</b>	<b>0,87</b>

Tablo 29 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak çevredeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak projeler geliştirme, çözümler üretme, etkinlikler düzenlemeye ( $\bar{X} = 2,99$ ), okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemseme ve belirlemeye ( $\bar{X} = 3,15$ ), okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşmaya ( $\bar{X} = 3,16$ ), millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yakın ve / veya uzak çevredeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmaya ( $\bar{X} = 3,18$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Toplumsal Liderlik Yapabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,12 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, toplumsal liderlik yapmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### **4.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama boyutu “Mesleki yeterliklerini belirleyebilme, Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde 3 alt yeterliği ve bu alt yeterliklere dayalı 19 maddeyi içermektedir. Bu 3 alt yeterliğin her birine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur:

#### 4.2.5.1. Türkçe Öğretmenlerinin “Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 30’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 30: “Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
5.1.1. Sahip olduğu mesleki yeterlikleri belirlemek için öğretmenlik mesleği temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapma		3,69	1,20
5.1.2. Mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamaları kayıt altına alma		2,79	1,35
5.1.3. Mesleki yeterliklerini ve gereksinimlerini belirlerken öğrenci, meslektaş, yönetici ve veli görüşlerinden yararlanma		3,14	1,30
<b>Genel</b>		<b>3,20</b>	<b>1,02</b>

Tablo 30 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik uygulamaları kayıt altına almaya ( $\bar{X} = 2,79$ ), mesleki yeterliklerini ve gereksinimlerini belirlerken öğrenci, meslektaş, yönetici ve veli görüşlerinden yararlanmaya ( $\bar{X} = 2,72$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri; sahip oldukları mesleki yeterlikleri belirlemek için öğretmenlik mesleği temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapmaya ( $\bar{X} = 3,69$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından ise kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Mesleki Yeterliklerini Belirleyebilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 3,20 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, kendi mesleki yeterliklerini belirlemede “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.5.2. Türkçe Öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 31’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 31: “Türkçe Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
5.2.1. Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etme		3,00	1,39
5.2.2. Dil bilimi alanındaki yayınları takip etme		2,73	1,24
5.2.3. Alanıyla ilgili sanat etkinliklerini izleme		2,83	1,30
5.2.4. Bireysel mesleki gelişim planını oluşturma		3,44	1,22
5.2.5. İlgi duyduğu sanat alan(lar)ında eğitim alma ve aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleme		2,70	1,30
5.2.6. Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri izleme		3,03	1,31
5.2.7. Dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranarak çevresindekileri söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirme		2,85	1,37
5.2.8. Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanma		3,67	1,17
5.2.9. Türkçeye ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılma		3,33	1,21
5.2.10. Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer alma		2,63	1,33
5.2.11. Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceği bir arşiv oluşturma		2,39	1,27
5.2.12. Farklı edebî türlerde ürünler ortaya koyma		2,50	1,25
5.2.13. Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar (yüksek lisans ve doktora vb.) yapma		2,52	1,25
5.2.14. Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilme		2,48	1,23
<b>Genel</b>		<b>2,87</b>	<b>0,78</b>

Tablo 31 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceği bir arşiv oluşturmaya ( $\bar{X} = 2,39$ ), farklı edebî türlerde ürünler ortaya koymaya ( $\bar{X} = 2,50$ ), alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar (yüksek lisans ve doktora vb.) yapmaya ( $\bar{X} = 2,52$ ), konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilmeye ( $\bar{X} = 2,48$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini yetersiz gördükleri; Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmeye ( $\bar{X} = 3,00$ ), dil bilimi alanındaki yayınları takip etmeye ( $\bar{X} = 2,73$ ), alanıyla ilgili sanat etkinliklerini izlemeye ( $\bar{X} = 2,83$ ), ilgi duyduğu sanat alan(lar)ında eğitim alma ve aldığı eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenlemeye ( $\bar{X} = 2,70$ ), söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri izlemeye ( $\bar{X} = 3,03$ ), dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranarak çevresindekileri söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirmeye ( $\bar{X} = 2,85$ ), Türkçeye ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılmaya ( $\bar{X} = 3,33$ ), konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer almaya ( $\bar{X} = 2,63$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri; bireysel mesleki gelişim planını oluşturmaya ( $\bar{X} = 3,43$ ), araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanmaya ( $\bar{X} = 3,67$ ) ilişkin

performans göstergeleri açısından kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. “Öğretimine İlişkin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sağlayabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,87 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.5.3. Türkçe Öğretmenlerinin “Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme” Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 32’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme” alt yeterliğiyle ilgili maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 32: “Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme” Alt Yeterliğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Maddeler	N= 579	$\bar{X}$	SS
5.3.1. Türkçe öğretimi sürecindeki uygulamalarda ve mesleki gelişimine yönelik araştırmalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma		2,58	1,21
5.3.2. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyma		2,74	1,17
<b>Genel</b>		<b>2,66</b>	<b>1,02</b>

Tablo 32 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimi sürecindeki uygulamalarda ve mesleki gelişimine yönelik araştırmalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaya ( $\bar{X}= 2,58$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini yetersiz gördükleri; Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koymaya ( $\bar{X}= 2,74$ ) ilişkin performans göstergeleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri saptanmıştır. “Mesleki Gelişimine Yönelik Uygulamalarda Bilimsel Araştırma Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanabilme” alt yeterliğinde yer alan maddelerin genel ortalamasının 2,66 olduğu görülmektedir. Bu ortalama, Türkçe öğretmenlerinin, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmada “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Boyutlar Arasındaki Karşılaştırma Bulguları ve Yorumları

Tablo 33’te Türkçe öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”nde yer alan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 33: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Boyutlar Arası Karşılaştırma Sonuçları**

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
1. Boyut: Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	3,74	0,58
2. Boyut: Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	3,44	0,53
3. Boyut: Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	2,90	0,98
4. Boyut: Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	3,13	0,82
5. Boyut: Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	2,91	0,81
<b>Genel</b>	<b>3,22</b>	<b>0,36</b>

Tablo 33 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”nde yer alan 5 boyuttaki yeterliklere ilişkin ortalamaların  $\bar{X} = 2,90$  ile 3,74 arasında değerlere sahip olduğu, genel ortalamanın ise 3,22 olduğu görülmektedir. Buna göre, Türkçe öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme” ile “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme” açısından “yeterli” oldukları; “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” ile “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme” açısından “kısmen yeterli” oldukları; genel ortalamaya göre ise “Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” açısından “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Tablo 34’te, Türkçe öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri Anketi”nde yer alan boyutlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan “Pearson Correlation” testi verileri yer almaktadır.

**Tablo 34: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Ortaya Koyan Boyutlar Arasındaki İlişki**

	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut
1. Boyut	-				
2. Boyut	,606**	-			
3. Boyut	,062	,529**	-		
4. Boyut	,105*	,545**	,866**	-	
5. Boyut	,104*	,508**	,738**	,728**	-

\*\* : p<,01; \* : p<,05

Tablo 34’teki verilere göre, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin olarak belirlenen bütün alt boyutlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum, alt boyutlara ayrılmış yeterlik alanlarının birbirini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

#### 4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen anketin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”, “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme”, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutlarındaki puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, eğitim düzeyine, mesleki kıdemlerine, dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına, haftalık ders yüklerine, görev yaptıkları bölgeye, görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

##### 4.2.7.1. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	Kadın	298	3,72	,64	577	5,314	,022	-,940	,347*
	Erkek	281	3,76	,52					
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	Kadın	298	3,44	,56	577	3,148	,077	-,075	,940*
	Erkek	281	3,44	,50					
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Kadın	298	2,95	,99	577	,003	,960	1,041	,298*
	Erkek	281	2,86	,97					
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	Kadın	298	3,16	,83	577	,208	,648	,881	,379*
	Erkek	281	3,10	,83					
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	Kadın	298	2,96	,80	577	,005	,944	1,293	,196*
	Erkek	281	2,87	,81					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin “yeterli” oldukları; kadınların ve erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının da denk olduğu ( $\bar{X} = 3,44$ ) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $t = -,075$ ;  $p > .05$ ).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin “kısmen yeterli” oldukları; kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından yüksek olduğu (kadınların ortalaması: 2,95; erkeklerin ortalaması: 2,86) görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $t = 1,041$ ;  $p > .05$ ).

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin “kısmen yeterli” oldukları; kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından yüksek olduğu (kadınların ortalaması: 3,16; erkeklerin ortalaması: 3,10) görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $t = ,881$ ;  $p > .05$ ).

Öğretmenlerin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin “kısmen yeterli” oldukları; kadınların ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının erkeklerin ilgili maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasından yüksek olduğu (kadınların ortalaması: 2,96; erkeklerin ortalaması: 2,87) görülmüştür. Ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır ( $t = 1,293$ ;  $p > .05$ ).



Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 36’da Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 36: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	Kadın	298	285,34	85032,50	40481,500	,490*
	Erkek	281	294,94	82877,50		

\*p > .05

Tablo 36’daki MWU testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=40481,500; p>.05). Kadın ve erkek Türkçe öğretmenlerinin anketin bu boyutundan aldıkları puan ortalamaları (kadınların ortalaması: 3,72; erkeklerin ortalaması: 3,76) ve MWU testi sıra ortalamaları (S.O.= 285,34; 294,94) dikkate alındığında, her iki grupta yer alan öğretmenlerin hemen hemen denk puanlara sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutlarında kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları; “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutunda ortalamaların denk olduğu, “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutunda ise erkeklerin kadınlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ve Türkçe

alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin performans göstergeleri açısından anlamlı farklılık oluşturmada da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla yeterli olduklarını; Türkçe öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye ilişkin performans göstergeleri açısından ise anlamlı farklılık oluşturmada da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla biraz daha fazla yeterli olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.7.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	3,75	,58	577	,005	,942	-,379	,705*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	3,71	,59					
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	3,50	,54	577	4,251	,040	-,580	,562*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	3,30	,49					
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	3,06	,99	577	16,066	,000	-,296	,767*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	2,54	,85					
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	3,25	,83	577	6,588	,011	-,615	,539*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	2,84	,74					
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	2,99	,82	577	5,920	,015	-1,752	,080*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	2,70	,73					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları fakülte değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, hem eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem de fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin “yeterli” oldukları; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının da neredeyse denk olduğu (eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması: 3,75; fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması: 3,71) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (t=-,379; p>.05).

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri”, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutlarındaki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 38’de Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 38: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	309,45	126254,50	26949,5	,000*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	243,60	41655,50		
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	316,05	128950,00	24254	,000*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	227,84	38960,00		
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	314,13	128164,00	25040	,000*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	232,43	39746,00		
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	Eğitim Fakültesi	408	307,47	125447,00	27757	,000*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	171	248,32	42463,00		

\*p < .05

Tablo 38’deki MWU testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri”, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutlarındaki maddelerden aldıkları puanlar arasında mezun oldukları fakülte açısından anlamlı fark bulunmuştur (p<.05).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların sıra ortalamasının mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması sonucunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “yeterli” oldukları, fen-edebiyat fakültesi mezunu

öğretmenlerin ise “kısmen yeterli” oldukları, bu farklılığın da anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (MVU=26949,5;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların sıra ortalamasının mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması sonucunda hem eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem de fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları ancak ortalamalardan kaynaklanan farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (MVU=24254;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların sıra ortalamasının mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması sonucunda hem eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem de fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları ancak ortalamalardan kaynaklanan farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (MVU=25040;  $p<.05$ ).

Öğretmenlerin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların sıra ortalamasının mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması sonucunda hem eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem de fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede “kısmen yeterli” oldukları ancak ortalamalardan kaynaklanan farklılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır (MVU=27757;  $p<.05$ ).

Sonuç olarak, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mezun oldukları fakülte değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı; “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri”, “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri”,

“Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutlarındaki maddelere verdikleri cevapların MWU testi sıra ortalamalarının ise anlamlı bir farklılık meydana getirdiği, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere oranla yeterlik açısından daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir.

#### 4.2.7.3. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	Lisans	522	3,74	,57307	577	,640	,424	-,379	,705*
	Yüksek Lisans	57	3,77	,66740					
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	Lisans	522	3,44	,51996	577	2,917	,088	-,580	,562*
	Yüksek Lisans	57	3,48	,63385					
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	Lisans	522	2,90	,96845	577	3,361	,067	-,296	,767*
	Yüksek Lisans	57	2,94	1,09579					
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	Lisans	522	3,12	,81857	577	,696	,405	-,615	,539*
	Yüksek Lisans	57	3,19	,90405					
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	Lisans	522	2,89	,79032	577	4,040	,045	-1,752	,080*
	Yüksek Lisans	57	3,09	,91953					

\*p > .05

Öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, hem lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin hem de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “yeterli” oldukları; lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ve lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının da birbirine yakın olduğu (lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,74; yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,77) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (t=-,379; p>.05).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, hem lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin hem de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “yeterli” oldukları; lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ve lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının da neredeyse denk olduğu (lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,44; yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,48) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $t=-,580$ ;  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, hem lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin hem de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “kısmen yeterli” oldukları; lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ve lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının da neredeyse denk olduğu (lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 2,90; yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 2,94) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $t=-,296$ ;  $p>.05$ ).

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, hem lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin hem de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “kısmen yeterli” oldukları; lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ve lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalamasının 0,07 oranında bir farklılık oluşturduğu (lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,12; yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması: 3,19) ve de anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $t=-,615$ ;  $p>.05$ ).

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonucu “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden, parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif bir test olarak önerilen (Büyüköztürk, 2006: 145) ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Tablo 40’ta Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin MWU testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 40: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan MWU Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	MWU	p
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	Lisans	522	286,51	149559,00	13056,000	,129*
	Yüksek Lisans	57	321,95	18351,00		

\*p > .05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasına göre hem lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin hem de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “kısmen yeterli oldukları saptanmıştır. Tablo 40’taki MWU testi sonuçlarına göre, her iki grubun sıra ortalamasının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (MWU=13056,000; p>.05).

Sonuç olarak, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” ve “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutlarındaki maddelere verdikleri cevaplara göre “yeterli” oldukları; “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”, “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri”, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutlarındaki maddelere verdikleri cevaplara göre ise “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Ortalamalar istatistiki açıdan anlamlılık arz etmese de yüksek lisans düzeyinde eğitime

sahip öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere oranla daha yeterli oldukları da araştırmanın bir diğer bulgusudur.

#### 4.2.7.4. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

**Tablo 41: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
									F	p			
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	1-5 yıl	160	3,75	,57	Gruplar arası	1,604	5	,321	,373	,867	,945	,451	
	6-10 yıl	215	3,70	,59									
	11-15 yıl	104	3,73	,59	Grup içi	194,488	573	,339					
	16-20 yıl	47	3,74	,62									
	21-25 yıl	23	3,81	,58									
	26 ve üzeri yıl	30	3,93	,53	Toplam	196,092	578						
	Toplam	579	3,74	,58									
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	1-5 yıl	160	3,57	,54	Gruplar arası	5,061	5	1,012	,414	,839	3,662	,003*	0-5 yıl ile 6-10 yıl
	6-10 yıl	215	3,36	,52									
	11-15 yıl	104	3,40	,54	Grup içi	158,390	573	,276					
	16-20 yıl	47	3,42	,54									
	21-25 yıl	23	3,63	,52									
	26 ve üzeri yıl	30	3,38	,44	Toplam	163,451	578						
	Toplam	579	3,44	,53									
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	1-5 yıl	160	3,07	,96	Gruplar arası	6,889	5	1,378	,569	,723	1,438	,209	
	6-10 yıl	215	2,85	1,01									
	11-15 yıl	104	2,89	,96	Grup içi	549,080	573	,958					
	16-20 yıl	47	2,74	,93									
	21-25 yıl	23	2,87	1,04									
	26 ve üzeri yıl	30	2,76	,96	Toplam	555,969	578						
	Toplam	579	2,90	,98									
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	1-5 yıl	160	3,25	,82	Gruplar arası	3,532	5	,706	1,085	,368	1,034	,397	
	6-10 yıl	215	3,06	,83									
	11-15 yıl	104	3,13	,84	Grup içi	391,595	573	,683					
	16-20 yıl	47	3,08	,88									
	21-25 yıl	23	3,10	,84									
	26 ve üzeri yıl	30	3,08	,74	Toplam	395,127	578						
	Toplam	579	3,13	,83									
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	1-5 yıl	160	3,03	,85	Gruplar arası	7,133	5	1,427	1,654	,144	2,224	,051	
	6-10 yıl	215	2,86	,75									
	11-15 yıl	104	2,95	,84	Grup içi	367,622	573	,642					
	16-20 yıl	47	2,74	,70									
	21-25 yıl	23	3,06	,90									
	26 ve üzeri yıl	30	2,63	,80	Toplam	374,755	578						
	Toplam	579	2,91	,81									

\*p <.05



Yukarıdaki tabloya göre, öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=,945$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3.70$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının 26 veya üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3,93$ ) görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ( $F=2,408$ ,  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterlikleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 41’de görüldüğü gibi, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{X}=3,36$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=1,438$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının ( $\bar{X}=2,74$ ) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise ( $\bar{X}=3,07$ ) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=1,034$ ;  $p>.05$ ). Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının ( $\bar{X}=3,06$ ) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise ( $\bar{X}=3,25$ ) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=2,224$ ;  $p>.05$ ). Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının ( $\bar{X}=2,63$ ) 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise ( $\bar{X}=3,06$ ) 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Her ne kadar bütün öğretmenler Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” görünseler de mesleğin en tecrübeli ve en yıpranmış halkasını oluşturan 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına sahip olmaları dikkatlerden kaçmayan bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

#### **4.2.7.5. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Dersine Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Dersine Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
									F	P			
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	10-30	214	3,73	,56	Gruplar arası	,249	2	,125	,860	,424	,366	,693	
	31-40	296	3,73	,59	Grup içi	195,843	576	,340					
	41 veya üzeri	69	3,79	,61	Toplam	196,092	578						
	Toplam	579	3,74	,58									
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	10-30	214	3,51	,52	Gruplar arası	4,289	2	2,144	3,472	,032	7,761	,000	
	31-40	296	3,36	,50	Grup içi	159,162	576	,276					
	41 veya üzeri	69	3,58	,64	Toplam	163,451	578						
	Toplam	579	3,44	,53									
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	10-30	214	3,03	,97	Gruplar arası	8,669	2	4,335	,447	,640	,4562	,011*	0-30 - 31-40
	31-40	296	2,79	,97	Grup içi	547,300	576	,950					
	41 veya üzeri	69	3,01	1,02	Toplam	555,969	578						
	Toplam	579	2,90	,98									
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	10-30	214	3,25	,82	Gruplar arası	8,669	2	4,335	,841	,432	6,605	,001*	0-30 - 31-40
	31-40	296	3,01	,80	Grup içi	547,300	576	,950					
	41 veya üzeri	69	3,26	,90	Toplam	555,969	578						
	Toplam	579	3,13	,83									
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	10-30	214	3,00	,81	Gruplar arası	3,806	2	1,903	2,452	,087	2,955	,053	
	31-40	296	2,83	,77	Grup içi	370,948	576	,644					
	41 veya üzeri	69	2,98	,92	Toplam	374,755	578						
	Toplam	579	2,91	,81									

\*p < .05

Yukarıdaki tabloya göre, öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (F=,366; p>.05). Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 10-30 arasında olan ve 31-40 arasında olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}$ =3,73), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 41 veya üzeri olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}$ =3,79) görülmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak

anamlı bir farkın bulunduğu gör÷lmektedir ( $F=4,562$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 42’de gör÷ldüğü gibi, öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinin öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=2,79$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu gör÷lmektedir ( $F=6,605$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 42’de gör÷ldüğü gibi, öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinin öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,01$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Tablodaki bir diğ er bulguya göre, “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarına göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı gör÷lmektedir ( $F=2,955$ ;  $p>.05$ ). Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı

ortalamasının dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=2,83$ ); en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3,00$ ) görülmektedir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Levene homojenlik testi sonrası “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki verilerin homojen olmadığı saptanmıştır. Bu yüzden ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır.

Tablo 43’te Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin KWH testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 43: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerinin Dersine Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayılarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler				Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri				10-30	214	315,10	2	18,803	.000*
				31-40	296	261,16			
				41 veya üzeri	69	335,87			

\*p < .05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KWH=18,803; p<.05). Bu farklılık, öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenler lehinedir.

Elde edilen bulgular, sınıflardaki öğrenci sayıları değişkeninin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 10-30 arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıflardaki

öğrenci sayısının az olmasının öğretim, değerlendirme, iş birliği ve sosyal iletişim etkinliklerini daha iyi bir yapılandırmaya zemin hazırladığı düşüncesinin de (Başar, 1999: 30; Çelik, 2005: 86) burada doğrulandığını söylemek mümkündür.

#### 4.2.7.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüklerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin haftalık ders yükleri değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

**Tablo 44: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Haftalık Ders Yüklerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
									F	p			
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	1 < 10	115	3,75	,63	Gruplar arası	2,336	3	,779	2,002	,113	2,311	,075	
	2 10-20	204	3,67	,59									
	3 21-30	242	3,80	,52	Grup içi	193,756	575	,337					
	4 31+	18	3,62	,79									
	Toplam	579	3,74	,58	Toplam	196,092	578						
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	1 < 10	115	3,37	,51	Gruplar arası	8,089	3	2,696	,719	,541	9,979	,000*	3-1 4-1 4-2
	2 10-20	204	3,32	,51									
	3 21-30	242	3,57	,52	Grup içi	155,362	575	,270					
	4 31+	18	3,58	,66									
	Toplam	579	3,44	,53	Toplam	163,451	578						
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	1 < 10	115	2,59	,96	Gruplar arası	26,147	3	8,716	1,007	,389	9,459	,000*	3-1 3-2 4-1
	2 10-20	204	2,83	,96									
	3 21-30	242	3,07	,97	Grup içi	529,822	575	,921					
	4 31+	18	3,52	,85									
	Toplam	579	2,90	,98	Toplam	555,969	578						
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	1 < 10	115	2,85	,81	Gruplar arası	24,668	3	8,223	1,905	,128	12,762	,000*	3-1 4-1 3-2 4-2
	2 10-20	204	3,03	,76									
	3 21-30	242	3,29	,84	Grup içi	370,460	575	,644					
	4 31+	18	3,76	,67									
	Toplam	579	3,13	,83	Toplam	395,127	578						
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	1 < 10	115	2,68	,78	Gruplar arası	21,482	3	7,161	,157	,925	11,655	,000*	3-1 4-1 3-2 4-2
	2 10-20	204	2,80	,77									
	3 21-30	242	3,06	,79	Grup içi	353,273	575	,614					
	4 31+	18	3,57	,82									
	Toplam	579	2,91	,81	Toplam	374,755	578						

\*p < .05

Yukarıdaki tabloya göre, öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının haftalık ders yüklerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir

farkın bulunmadığı görülmektedir ( $F=2,311$ ;  $p>.05$ ). Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının haftalık ders yükü 31 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3,62$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ise 21-30 saat arası ders yükü olan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3,80$ ) görülmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının haftalık ders yüklerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ( $F=9,979$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 44’te görüldüğü gibi, haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10 saatten az olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10 saatten az olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitekim, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ilişkin en yüksek yeterlik puanı ortalamasının haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,58$ ) ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,57$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının haftalık ders yüklerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ( $F=9,979$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 44’te görüldüğü gibi,

haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10 saatten az olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nitekim, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmeye ilişkin en yüksek yeterlik puanı ortalamasının haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,52$ ) ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,07$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının haftalık ders yüklerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ( $F=12,762$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 44’te görüldüğü gibi, haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10 saatten az olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine, anlamlı fark bulunmuştur. Nitekim, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin en yüksek yeterlik puanı ortalamasının haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,76$ ) ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,29$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.



Öğretmenlerin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının haftalık ders yüklerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ( $F=11,655$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterlikleri ile dersine girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 44’te görüldüğü gibi, haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10 saatten az olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, 21-30 saat arası olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine, haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ile haftalık ders yükü 10-20 saat arası olan öğretmenler arasında haftalık ders yükü 31 veya üzeri olan öğretmenler lehine, anlamlı fark bulunmuştur. Nitekim, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya ilişkin en yüksek yeterlik puanı ortalamasının haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,57$ ) ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,06$ ) ait olması da bu bulguyu desteklemektedir.

Elde edilen bulgular, haftalık ders yükü değişkenin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre, ders yükü fazlalığının öğretmenlerin kendi özel alan yeterliklerini geliştirmeye katkı sağladığını söylemek mümkündür.

#### **4.2.7.7. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşma durumunu ortaya koyan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bağlı olarak belirlenen Levene homojenlik testi sonuçlarına göre, F değerinin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutunda  $F=2,485$  olması ( $p<.05$ ), “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutunda  $F=2,383$  olması ( $p<.05$ ), “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutunda  $F=9,598$  olması ( $p<.05$ ), “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutunda  $F=7,757$  olması ( $p<.05$ ), “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutunda  $F=5,860$  olması ( $p<.05$ ) verilerin homojen olmadığını gösterdiği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 45’te Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin görev yaptıkları bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir.

**Tablo 45: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Farklaşma Durumunu Ortaya Koyan KWH Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	1 TR1 İstanbul	104	292,32	11	41,363	,000*
	2 TR2 Batı Marmara	41	311,40			
	3 TR3 Ege	40	337,39			
	4 TR4 Doğu Marmara	51	275,97			
	5 TR5 Batı Anadolu	86	323,31			
	6 TR6 Akdeniz	51	327,22			
	7 TR7 Orta Anadolu	27	312,59			
	8 TR8 Batı Karadeniz	29	331,93			
	9 TR9 Doğu Karadeniz	32	219,20			
	10 TRA Kuzeydoğu Anadolu	30	262,13			
	11 TRB Ortadoğu Anadolu	48	272,17			
	12 TRC Güneydoğu Anadolu	40	166,74			
	Toplam	579				
Öğrencilerin Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	1 TR1 İstanbul	104	292,32	11	85,156	,000*
	2 TR2 Batı Marmara	41	311,40			
	3 TR3 Ege	40	337,39			
	4 TR4 Doğu Marmara	51	275,97			
	5 TR5 Batı Anadolu	86	323,31			
	6 TR6 Akdeniz	51	327,22			
	7 TR7 Orta Anadolu	27	312,59			
	8 TR8 Batı Karadeniz	29	331,93			
	9 TR9 Doğu Karadeniz	32	219,20			
	10 TRA Kuzeydoğu Anadolu	30	262,13			
	11 TRB Ortadoğu Anadolu	48	272,17			
	12 TRC Güneydoğu Anadolu	40	166,74			
	Toplam	579				
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	1 TR1 İstanbul	104	292,32	11	200,951	,000*
	2 TR2 Batı Marmara	41	311,40			
	3 TR3 Ege	40	337,39			
	4 TR4 Doğu Marmara	51	275,97			
	5 TR5 Batı Anadolu	86	323,31			
	6 TR6 Akdeniz	51	327,22			
	7 TR7 Orta Anadolu	27	312,59			
	8 TR8 Batı Karadeniz	29	331,93			
	9 TR9 Doğu Karadeniz	32	219,20			
	10 TRA Kuzeydoğu Anadolu	30	262,13			
	11 TRB Ortadoğu Anadolu	48	272,17			
	12 TRC Güneydoğu Anadolu	40	166,74			
	Toplam	579				
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	1 TR1 İstanbul	104	292,32	11	176,562	,000*
	2 TR2 Batı Marmara	41	311,40			
	3 TR3 Ege	40	337,39			
	4 TR4 Doğu Marmara	51	275,97			
	5 TR5 Batı Anadolu	86	323,31			
	6 TR6 Akdeniz	51	327,22			
	7 TR7 Orta Anadolu	27	312,59			
	8 TR8 Batı Karadeniz	29	331,93			
	9 TR9 Doğu Karadeniz	32	219,20			
	10 TRA Kuzeydoğu Anadolu	30	262,13			
	11 TRB Ortadoğu Anadolu	48	272,17			
	12 TRC Güneydoğu Anadolu	40	166,74			
	Toplam	579				

\*p &lt; .05

Tablo 45'in devamı

Bağımlı Değişkenler	Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	1	TR1 İstanbul	104	292,32	11	120,093	,000*
	2	TR2 Batı Marmara	41	311,40			
	3	TR3 Ege	40	337,39			
	4	TR4 Doğu Marmara	51	275,97			
	5	TR5 Batı Anadolu	86	323,31			
	6	TR6 Akdeniz	51	327,22			
	7	TR7 Orta Anadolu	27	312,59			
	8	TR8 Batı Karadeniz	29	331,93			
	9	TR9 Doğu Karadeniz	32	219,20			
	10	TRA Kuzeydoğu Anadolu	30	262,13			
	11	TRB Ortadoğu Anadolu	48	272,17			
	12	TRC Güneydoğu Anadolu	40	166,74			
	Toplam		579				

\*p &lt; .05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları bölge açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KWH=41,363; p<.05). Bu farklılık, TR3 Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenler ile TRC Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında TR3 Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Aynı durum, TR5 Batı Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler ile TRC Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında TR5 Batı Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları bölge açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (KWH=85,156; p<.05). Bu farklılık, TR3 Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenler ile TR1 İstanbul, TR6 Akdeniz, TR9 Doğu Karadeniz ve TRA Kuzeydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan öğretmenler arasında TR3 Ege Bölgesinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Aynı durum, TR5 Batı Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler ile TR4 Doğu Marmara Bölgesinde görev yapan öğretmenler arasında TR5 Batı Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları bölge açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $KWH=200,951$ ;  $p<.05$ ). Bu farklılık, TR1-TR4, TR2-TR4, TR3-TR1, TR3-TR4, TR3-TR7, TR3-TR8, TR3-TRA, TR5-TR4, TR5-TR6, TR5-TR7, TRB-TR4, TRB-TR7, TRB-TR8, TRB-TR9, TRB-TRA, TRC-TR1, TRC-TR4, TRC-TR6, TRC-TR7, TRC-TR9, TRC-TRA bölgeleri arasındadır. Bu sonuçlara göre, TR1 İstanbul, TR2 Batı Marmara, TR3 Ege, TR5 Batı Anadolu, TRB Ortadoğu Anadolu ve TRC Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerin çoğunda görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede daha yeterli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları bölge açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $KWH=176,562$ ;  $p<.05$ ). Bu farklılık, TR1-TR8, TR1-TRA, TR2-TR4, TR2-TR6, TR2-TR7, TR2-TR8, TR3-TR1, TR3-TR4, TR3-TR6, TR3-TR7, TR3-TR8, TR3-TR9, TR3-TRA, TR5-TR4, TR5-TR6, TR5-TR7, TR5-TR8, TRB-TR4, TRB-TR6, TRB-TR7, TRB-TR8, TRC-TR1, TRC-TR4, TRC-TR6, TRC-TR7, TRC-TR8, TRC-TRA bölgeleri arasındadır. Bu sonuçlara göre, TR1 İstanbul, TR2 Batı Marmara, TR3 Ege, TR5 Batı Anadolu, TRB Ortadoğu Anadolu ve TRC Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerin çoğunda görev yapan öğretmenlere oranla okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada daha yeterli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerinin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelerden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları bölge açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $KWH=120,093$ ;  $p<.05$ ). Bu farklılık, TR1-TR4, TR2-TR4, TR3-TR1, TR3-TR4, TR5-TR4, TR5-TR6, TR5-TR8, TRB-TR4, TRC-TR4, bölgeleri arasındadır. Bu sonuçlara göre, TR1 İstanbul, TR2 Batı Marmara, TR3 Ege, TR5 Batı Anadolu, TRB Ortadoğu Anadolu ve TRC Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan

öğretmenlerin diğer bölgelerin çoğunda görev yapan öğretmenlere oranla Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada daha yeterli oldukları söylenebilir.

#### 4.2.7.8. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre özel alan yeterlikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 46’da verilmiştir.

**Tablo 46: Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
									F	p			
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri	İl	361	3,73	,57	Gruplar arası	,479	3	,160	,503	,681	,469	,704	
	İlçe	91	3,80	,58									
	Belde	64	3,74	,65	Grup içi	195,614	575	,340					
	Köy	63	3,69	,56									
	Toplam	579	3,74	,58	Toplam	196,092	578						
Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri	İl	361	3,44	,54	Gruplar arası	,563	3	,188	,751	,522	,663	,575	
	İlçe	91	3,50	,49									
	Belde	64	3,42	,51	Grup içi	162,888	575	,283					
	Köy	63	3,39	,55									
	Toplam	579	3,44	,53	Toplam	163,451	578						
Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri	İl	361	2,97	,98	Gruplar arası	7,846	3	2,615	,252	,860	2,743	,042*	İl-Köy
	İlçe	91	2,87	,97									
	Belde	64	2,90	,94	Grup içi	548,123	575	,953					
	Köy	63	2,59	1,00									
	Toplam	579	2,90	,98	Toplam	555,969	578						
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri	İl	361	3,19	,83	Gruplar arası	8,337	3	2,779	,403	,751	4,131	,007*	İl-Köy
	İlçe	91	3,12	,82									
	Belde	64	3,12	,79	Grup içi	386,790	575	,673					
	Köy	63	2,80	,79									
	Toplam	579	3,13	,83	Toplam	395,127	578						
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri	İl	361	2,97	,82	Gruplar arası	4,546	3	1,515	1,434	,232	2,353	,071	
	İlçe	91	2,78	,75									
	Belde	64	2,90	,74	Grup içi	370,209	575	,644					
	Köy	63	2,75	,82									
	Toplam	579	2,91	,81	Toplam	374,755	578						

\*p < .05

Tablo 47’ye göre, öğretmenlerin “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (F=,469; p>.05). Öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecini

planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3.69$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ilçelerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3.80$ ) görülmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=,663$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3.39$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının ilçelerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=3,50$ ) görülmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ( $F=2,743$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlikleri ile görev yaptıkları yerleşim yerleri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 47’de de görüldüğü gibi, illerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterlikleri köylerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Nitekim, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlere ait olması ( $\bar{X}=2,59$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının illerde görev yapan öğretmenlere ait olması ( $\bar{X}=2,97$ ) bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır

( $F=4,131$ ;  $p<.05$ ). Tek yönlü varyans analizi sonucu doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlikleri ile görev yaptıkları yerleşim yerleri arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 47’de de görüldüğü gibi, illerde görev yapan öğretmenlerin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlikleri köylerde görev yapan öğretmenlerin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliklerinden olumlu yönde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlere ait olması ( $\bar{X}=2,80$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının illerde görev yapan öğretmenlere ait olması ( $\bar{X}=3,19$ ) da bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, illerde görev yapan öğretmenlerin köylerdeki öğretmenlere oranla daha bilinçli bir hedef kitleyle muhatap olmalarıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama Yeterlikleri” boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamasının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılması sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ( $F=2,353$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik puanı ortalamasının köylerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=2,75$ ), en yüksek yeterlik puanı ortalamasının illerde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ( $\bar{X}=2,97$ ) görülmektedir. Bu durum, illerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya dönük olanaklara daha fazla sahip olmalarıyla açıklanabilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemeyi amaçlamış olan bu araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin değerlendirmeleri şöyle sıralamak mümkündür:

1- Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin genel ortalama 3,22 olarak bulunmuştur. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye, öğrencilerin dil gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya dönük geniş bir çerçeve içerisinde şekillenen özel alan yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilen, sorumluluğunu üstlendiği bireylere model olabilen, kendini değişimlere uyarlayarak, yenilik ve gelişmelere açık olan, çağdaş öğretim yöntem ve teknolojilerini etkili bir şekilde uygulayabilen niteliklerle donanımlı olmasının, artık bir tercih değil mesleki bir zorunluluk hâline geldiği (Bıçak ve Nartgün, 2009: 7) günümüzde, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından “kısmen yeterli” olmaları kaygı verici bir durumdur.

2- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemede genel olarak “yeterli” oldukları saptanmıştır. Sonuçlar, alt yeterlikler çerçevesinde ele alındığında da, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine uygun planlama yapmada, Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenlemede, Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanmada ve Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanmada “yeterli” oldukları tespit edilmiştir. Ancak, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve seviyelerine uygun çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanma konusunda eksiklerinin bulunduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterliklerine ilişkin sonuçlar, Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009), Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) ve Ülper ve Bağcı (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yukarıda zikredilen araştırmalarda ve mevcut araştırmada benzer sonuçlara varılmış olması, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlikleri açısından “yeterli” olduklarına dair kanının biraz daha güçlü bir şekilde ifade edilebileceğini göstermektedir.

3- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede genel olarak “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Alt yeterlikler açısından ise Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamada, öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirmede, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede, anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapmada “yeterli” oldukları; Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapmada, Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olmada, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtma ise “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir.

4- Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede genel olarak “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Alt yeterlikler açısından ise Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretimine ilişkin yapacakları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleme, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim yapma, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtmayı içeren alt yeterlikler açısından da “kısmen yeterli” oldukları belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçları

analiz etmek için yapılan çalışmanın “Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda (MEB, 2006b) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye yönelik gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranı; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede % 14,57, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçmede % 19,97, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada % 17,18, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmede % 14,89 olarak tespit edilmiştir. MEB (2006b: 52) tarafından yapılan araştırmanın öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki gözlem-görüşme sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,38$ ), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,75$ ), sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliğinde ( $\bar{X}=3,50$ ) “kısmen yeterli”dirler.

Metin ve Demiryürek (2009) tarafından, Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla 2006–2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Artvin ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat formu ile nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında olumlu bakış açısına sahip oldukları; ancak öğretmenlerin, ölçme değerlendirme anlayışı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, maliyetin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapamadıkları tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen araştırmalarda ortaya konan sonuçlar ve tarafımızca yapılan çalışma verilerinin tutarlılık arz ediyor olması, bu konuda ciddi sıkıntılarının olduğunu gösteriyor olabilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede eksikliklerinin olması yapılandırmacı anlayışın programa getirdiği yeniliklere tam olarak adapte olamamalarından veya bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olamayışlarından kaynaklanıyor olabilir.

5- Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada genel olarak “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Bu durum, alt yeterlikler çerçevesinde ele alındığında ise Türkçe öğretmenlerinin, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapmada “yeterli” oldukları; öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapmada, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlamada, okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapmada ve toplumsal liderlik yapmada ise “kısmen yeterli” oldukları söylenebilir.

Millî, ahlaki ve insani değerlerin kalıcı kültürlenme oluşturacak şekilde ulusal bayram, tören vb. organizasyonlar yapılarak öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere çok önemli görevlerin düştüğü gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, adeta bir kanaat önderi misyonuna sahip olması gereken öğretmenlerin okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada kısmen yeterli olmaları Türkçe öğretiminin genel amaçlarının da gerçekleştirilmesine dönük bazı soru işaretlerini beraberinde getirecektir.

6- Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada genel olarak “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Bu durum, alt yeterliklere indirgenildiğinde de Türkçe öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerini belirlemede, Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamada, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmada “kısmen yeterli” oldukları göze çarpmaktadır.

Öğretmenin nitelikli olmasında hizmet öncesi aldığı eğitim kadar hizmet içindeki eğitimi de önem kazanmaktadır. Çünkü hizmet içindeki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçleri içinde edindikleri mesleki bilgi ve beceriler mesleğe başladıkları gün yetersiz kalabilmektedir. Kaldı ki bilginin ömrünün çok kısa olduğu günümüzde bilgi toplumlarındaki değişimlere paralel olarak mesleki bilgi ve becerilerde değişiklikler ortaya çıkmaktadır ve bu değişiklikler öğretmenlik mesleğinde daha da önem kazanmaktadır (Bıçak ve Nartgün, 2009: 7). Gelişmeyi, ilerlemeyi temel hedef olarak belirlemiş bir

toplumda, öğretmenlerin mesleki gelişim açısından yeterli olmamaları akıl kârı olmasa gerek.

7- Yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; ancak öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada kadınların erkeklerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin, ilgili yeterliklerde ortalamalar açısından anlamlı farklılık oluşturmasa da erkek öğretmenlere oranla biraz daha fazla yeterli olduklarını göstermektedir.

8- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere oranla yeterlik açısından daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir.

9- Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenlemede ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede “yeterli” oldukları; öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada ise “kısmen yeterli” oldukları saptanmıştır. Ortalamalar istatistiki açıdan anlamlılık arz etmese de yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere oranla daha yeterli oldukları da araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

10- Özel alan yeterliklerine ilişkin en düşük yeterlik ortalamalarının genellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, en yüksek yeterlik puanı ortalamalarının ise genellikle 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerinin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme yeterliklerinden olumlu yönde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

11- Sınıflardaki öğrenci sayıları değişkeninin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada öğrenci sayısı 0-30 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 31-40 arasında olan öğretmenler arasında öğrenci sayısı 0-30 arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının öğretim, değerlendirme, iş birliği ve sosyal iletişim etkinliklerini daha iyi bir şekilde yapılandırmaya zemin hazırladığı söylenebilir.

12- Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada haftalık ders yükü 31 saat veya üzeri olan öğretmenler ve haftalık ders yükü 21-30 saat arası olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre, ders yükü fazlalığının öğretmenlerin kendi özel alan yeterliklerini geliştirmede itici bir güç vazifesi gördüğü düşünülebilir.

13- TR1 İstanbul, TR2 Batı Marmara, TR3 Ege, TR5 Batı Anadolu, TRB Ortadoğu Anadolu ve TRC Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerin çoğunda görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmede, okul, aile ve toplumla iş birliği yapmada ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamada daha yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

14- Özel alan yeterlikleri açısından, illerde ve ilçelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin köylerde ve beldelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

## 5.2. ÖNERİLER

1- Öğretmen eğitiminin kalitesinin ve Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi için YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri iş birliği içinde çalışmalıdır.

2- Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri aday öğretmenlik dönemi ile ilişkilendirilmeli, bu yeterliklere sahip olmadığı düşünülen öğretmen adaylarının mesleğe girişlerine katkı kurallar getirilmelidir.

3- Öğretmenler, çağımızın eğitim sisteminin kabul gören odak fikirlerinden biri olan “öğrenme ortamında her bir öğrenciyi kendi doğasındaki özellikleriyle ele alıp onun özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak öğretimi düzenleme” anlayışına vâkıf kılınmalıdırlar. Bu doğrultuda, öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanacakları kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirmelidirler. Her birey farklı kişilik ve aile yapısına sahip olduğundan farklı eğilimlere sahip olacaktır. Kiminin polisiye romana, kiminin şiire, kiminin efsanelere, kiminin de kişisel gelişim kitaplarına ilgisi daha yoğun olacaktır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde okuma kaynaklarını çeşitlendirmeleri, öğrencilerin okuma becerilerinin ve alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden, MEB, Türkçe öğretmenlerinin bu yönde kazanımlar elde etmelerini ve bunları uygulamaya dökmelerini sağlayıcı çalışmalar yürütmeli, “Türkiye Okuyor”, “Elazığ Okuyor” gibi projelerin süreklilik kazanmasını sağlamalı, “Şimdi Okuma Zamanı – Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi” gibi çalışmaların etki alanını genişletmelidir.

4- Sosyal sorumluluk ve sahip olmaları gereken bilinç gereği, Türkçe öğretmenleri, öğrencileri, yazılarında yabancı dil kökenli sözcükler yerine bunların Türkçe karşılıklarını kullanmaya özendirmelidirler. Bu doğrultuda, MEB tarafından, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirici roller üstlenmelerini, onlarla birebir ilgilenmelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

5- Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri serbest ve hoşgörülü bir ortamda öğrenim görmeleri onların esnek, yaratıcı ve orijinal düşünme yetilerine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini farklı anlatım biçimleri kullanarak sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlamada yeterli olmalıdırlar. Bunu sağlamak için öncelikle öğretmenlerin farklı anlatım biçimlerine hâkim olmaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerini açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme anlatım tarzlarıyla kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir zaman dilimi içerisinde oluşturmalarına olanak sağlamalıdırlar. Öğrencilerin yazdıkları ürünleri de okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmalarına, yayınlamalarına rehberlik etmelidirler. Ancak bu sayede geleceğin yazar ve şairlerinin oluşmasına olumlu yönde katkı sağlanabilir. Bu sebeple, MEB, öğretmenlerin, öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına, yazdıkları ürünleri okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmada / yayınlamada onlara rehberlik etmelerine daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak onursal teşvik, ödül vb. düzenlemelere gitmelidir.

6- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda, okutulacak ders kitaplarında, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerlerinde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme adına, öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemeye, öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme vb. yöntemleri sistematik olarak kullanmaya daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

7- Zümre toplantılarında, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda, okutulacak ders kitaplarında, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerlerinde, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi, hızı ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)i ve ilgili uzmanlarla iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirlemeye, bu öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yapmaya, öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına almaya, Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamaya, bu öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturmaya, öğretim araçlarını, yöntemlerini, tekniklerini,



etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

8- MEB tarafından, Türkçe öğretmenlerinin, konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya özen göstermelerini; öğretim sürecindeki sunumlarında, öğrencilerle olan iletişimlerinde ve günlük hayatta beden dilini etkin kullanmalarına daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişilerin modellik yapmaları için sınıf ortamına getirilmelerine katkı sağlayıcı teşvikler verilmeli, bu yönde etkinlikler yürütülmelidir.

9- MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, okutulacak ders kitapları, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerleri vasıtasıyla, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme adına, Türkçe öğretmenlerinin, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer vermeye, öğrencilerin bu görüşleri içselleştirmelerini sağlamaya, bu görüşleri yansıtan materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlamaya, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmaya daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemelere gitmelidir.

10- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda, okutulacak ders kitaplarında, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerlerinde, Türkçe öğretmenlerinin, her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara uygun bir şekilde yürütmede, öğrencileri bu kazanımların bütününe dikkate alarak değerlendirmede, sürekli olarak öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirlemede daha donanımlı olabilmelerine katkı sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

11- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, okutulacak ders kitapları, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerleri ve zümre toplantıları aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin, öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerini, iletişim becerilerini ve Türkçeyi nasıl kullandıklarını farklı boyutlarıyla izlemek ve değerlendirmek için amaca uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanmaya; öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirmeye; kullanabilecekleri farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlamaya ve uygulama süreçlerini bilmeye; kullanacakları bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliğini ve güvenilirliğini test etmeye; Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları, stratejileri ve yöntemleri konusundaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaya; kullanılabilirliği, geçerliği ve güvenilirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarıyla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamaya daha fazla önem ve ağırlık vermelerini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

12- Zümre toplantıları, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, okutulacak ders kitapları, haziran ayının son haftalarını ve eylül ayının ilk haftalarını kapsayan hizmet içi eğitim seminerleri aracılığıyla, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduklarını, neler yapabildiklerini ve neyi nasıl başarabileceklerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek, yorumlamak ve raporlaştırmak amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanma; elde ettikleri sonuçları öğrencilerle, velilerle ve diğer ilgililerle uygun bir dille paylaşma; izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, öğretim süreci ve stratejilerini, Türkçe dersi öğretim programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçları ve yöntemlerini, verimlilik yönünden değerlendirme; ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama, ilgililerle paylaşıp onların görüşlerini alma; öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiği değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenleme; değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirleme, bu konuda ailelere rehberlik etme yeterliklerini geliştirmeye dönük düzenlemelere gidilmelidir.

13- Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlanması amacıyla yürütülecek sınıf içi ve dışı, okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapmada daha aktif olmalarını sağlayacak öğretimsel düzenlemelere gidilmelidir.

14- Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ulusal bayram ve törenlerde görev ve sorumluluk verme; okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlama; tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alma; diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapma yeterliklerini geliştirici düzenlemelere gidilmelidir.

15- Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesi, okuma kültürünün oluşturulması ve okulun toplumla iletişiminin artırılması için yakın ve / veya uzak çevredeki ilgili kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma ve öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlama Türkçe öğretmenlerinin asli görevi olmamakla birlikte, eğitim örgütünün bir neferi olarak Türkçe öğretmenlerinin bu yeterliklerini geliştirmelerine dönük düzenlemelere gidilmelidir.

16- Türkçe öğretmenlerinin, millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yakın ve / veya uzak çevredeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapma; okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak çevredeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak projeler geliştirme, çözümler üretme, etkinlikler düzenleme, yapılan etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşma yeterliklerini geliştirmeye dönük olarak son 4-5 yıldır Türkçe Eğitimi lisans programında zorunlu olarak “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi okutulmaktadır. Ancak, MEB tarafından, hizmet gören öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirici düzenlemelere de gidilmelidir.

17- Türkçe öğretmenlerine yönelik denetim çalışmaları Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerini esas alan “çok kaynaklı performans değerlendirme modeli” çerçevesinde

yapılandırılmalıdır. Öğretmenin kendi görüşlerinden, öğrenci, meslektaş, yönetici ve veli görüşlerinden yararlanılarak öğretmenin performansı hakkında bilgi sahibi olunan çok kaynaklı performans değerlendirme modelinin uygulanmasıyla elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve gereksinimlerini belirlemeye kaynaklık etmesini sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

18- MEB tarafından, alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar (yüksek lisans ve doktora vb.) yapan; konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilen ve bunu belgeleyen; Türkçeyle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılan, bu tarz etkinliklere dinleyici olarak katılan; farklı edebî türlerde ürünler ortaya koyan öğretmenlere dönük teşvikler ve teşvik miktarları artırılmalıdır.

19- MEB tarafından, Türkçe öğretmenlerinin kendilerini akademik çalışmalar açısından ve eğitim, dil, edebiyat, sanat gibi alanlarda geliştirmelerine katkı sağlayacak bir “e-Kütüphane, Bilgi Kaynaklarına Erişim Merkezi” kurulmalıdır.

20- MEB tarafından, Türkçe öğretmenlerine yönelik “Mesleki Gelişim Sistemi” oluşturulmalı ve bu doğrultuda “Türkçe Öğretmeni Mesleki Yeterlik Sınavı” yapılmalı; bu sınavdan başarısız olan Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitime alınmalıdır.

21- Türkçe öğretmeni yetiştirmede Türkçe Eğitimi bölümlerinin mevcut altyapı ve öğretim elemanı eksikleri giderilmeli; altyapısı ve öğretim elemanı eksik olan yerlerdeki bölümlerin öğrenci almaları engellenmeli ve Türkçe öğretmeni yetiştirme uygulamaları çağın gereklerine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.

### **5.2.1. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler**

- 1- Türkçe öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- 2- Türkçe öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- 3- Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- 4- Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri nitel araştırma stratejileri çerçevesinde daha derinlemesine incelenebilir.
- 5- Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Aslan, Canan (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Aktağ, Işıl ve Walter, James (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(4), 127-131.
- Balcı, Ali (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Beltekin, Nurettin (2010). Öğretmen Yeterlikleri. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Sayfa: 233-242, (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).
- Bıçak, Bayram ve Nartgün, Zekeriya (2009). Performans Yönetimi. İçinde: *Bireysel Performans Yönetimi Komisyonu II. Dönem Raporu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Birgin, Osman (2010). 4-5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Bryman, Alan ve Cramer, Duncan (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows: A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge.

- Büyüköztürk, Şener (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, Eyyup; Gelen, İsmail ve Öztürk, Emine Pınar (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, Eyyup; Özer, Bayram ve Tiryaki, Esra Nur (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.
- Çakan, Mehtap (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Orta Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37( 2), 99-114.
- Çakır, Özler (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 27-42.
- Çelik, Vehbi (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fırat-Durdukoca, Şule (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 70-77.
- Epçaçan, Cevdet ve Erzen, Melih (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erden, Münire (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu, Hülya (2007) Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33): 135-145.
- Gerçek, Cem; Yılmaz, Miraç; Köseoğlu, Pınar ve Soran, Haluk (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Özyeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Güney, Nail; Aytan, Talat ve Gün, Mesut (2010). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 286-315.
- Gürten, Eda ve Demirel, Özcan (2010). Avrupa Birliği ve Türkiyede'ki Öğretmen Yeterliklerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Sayfa: 396-401, (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).
- Hovardaoğlu, Selim ve Sezgin, Nihan (Çevirenler) (1998). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM Yayınları.
- Kahyaoğlu, Mustafa ve Yangın, Selami (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1): 73-84.
- Kalaycı, Şeref (2006). Faktör Analizi. İçinde: Şeref Kalaycı (Editör), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karacaoğlu, Ömer Cem (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 70-97.



Karasar, Niyazi (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kelecioğlu, Hülya; Eroğlu, Melek Gülşah ve Boztunç, Nagihan (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlilik Algılarının İncelenmesi, İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Sayfa: 1440-1447, (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

Kurtuluş, Kemal (2007). *Pazarlama Araştırmaları*. Ankara: Beta Yayıncılık.

Maden, Sedat; Durukan, Erhan ve Aslan, Aslı (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Niteliklerine Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies -International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 5 (4): 1364-1378.

MEB (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB (2006a). *Tebliğler Dergisi*, 69 (2590): 1491-1540.

MEB (2006b). Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. Erişim Adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc>  
Erişim Tarihi: 13.08.2010

MEB (2008a) Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

- MEB (2008b) *Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım -Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu-* (01 Mart 2006-29 Şubat 2007 Dönemi Pilot Uygulama). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2008c). *Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi* (01 Eylül 2007-30 Haziran 2008 Dönemi Pilot Uygulama). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2008d). *Özel Alan Yeterlikleri Gelişim Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2008e). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Metin, Mustafa; Demiryürek, Gökçe (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 37-51.
- Murphy, T. R. (1994). Eğitimde Durum Tespiti ve Değerlendirme. *Bülten*, Sayı: 3. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Özdemir, Soner Mehmet (2008). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Polat, Serdar (2009). *Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmış Planlama Uzmanlığı Tezi). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.

Saracaloğlu, A. Seda; Karasakaloğlu, Nuri ve Evin-Gencel, İlke (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 265-283.

Seferoğlu, Süleyman Sadi (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).

Erişim Adresi: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> Erişim tarihi: 06.05.2011

Sönmez, Veysel (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. İçinde: Veysel Sönmez (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözbilir, Mustafa (2011). *Araştırma Yaklaşım - Desen ve Yöntemleri*. Erişim Adresi: [msbay.files.wordpress.com/.../5-hafta-arastirma-yaklasim-desen-ve-yontemleri](http://msbay.files.wordpress.com/.../5-hafta-arastirma-yaklasim-desen-ve-yontemleri)  
Erişim Tarihi: 03.09.2011

Sünbül, Ali Murat ve Arslan, Coşkun (2009). *Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği*. Erişim Adresi: <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc>  
Erişim tarihi: 22.07.2010.

Şahinel, Melek Gül; Yalçınkaya, Hülya; Aksay, Sevinç ve Dalgın-Başara, Esen (2008). *Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri*. Erişim Adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Bildiri%20metni%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%>  
Erişim tarihi: 26.07.2012

Şişman, Mehmet (2009). Öğretmen Yeterlikler: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.

Tatar, Nilgün ve Şaşmaz-Ören, Fatma (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 781-798.

Tavşancıl, Ezel (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2005). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tezbaşaran, A. Ata (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Turgut, Mehmet Fuat ve Baykul, Yaşar (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Tutkun, Ömer F. ve Aksoyalp, Yasemin (2010). Yeniçağda Öğretmen Nitelikleri. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Sayfa: 311-316, (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

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

Ünsal, Halük (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlik Algısı. İçinde: S. Sadi Seferoğlu, Fatma Bayrak, Çetin Güler, S. Guzin Mazman, Fatih Özdiñç (Yayına Hazırlayanlar), *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Sayfa: 323-328, (Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle 16–18 Mayıs 2010 Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA).

- Üstüner, Mehmet; Demirtaş, Hasan; Cömert, Melike ve Özer, Niyazi (2009) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17): 1-16.
- Yazıcıoğlu, Yahşi ve Erdoğan, Samiye (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşil, Rüştü (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.
- Yılmaz, İsa (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yılmaz, Kürşad ve Çokluk-Bökeoğlu, Ömay (2008) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. (Yayına Hazırlayanlar: Yüksel Kavak, Ayhan Aydın ve Sadegül Akbaba Altun). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

**EKLER**

EK 1

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.05.00.00.605.99-558 12523  
Konu : Araştırma İzni

15.06/2011

## FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

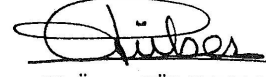
- İlgi : a) 05.05.2011 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00-199.2-526/1318 sayılı yazı,  
b) 15.06.2011 tarihli Araştırma Değerlendirme Komisyon Kararı,  
c) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kübra ŞENGÜL'ün "Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine Yönelik Bir İnceleme" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını ek listede belirtilen illerdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 8 sayfa 37 sorudan oluşan veri toplama araçlarının ek listede belirtilen illerdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine gönüllülük esas olmak kaydıyla 2011-2012 öğretim yılında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (c) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



H. Ömer GÜLSEREN  
Bakan a.  
Daire Başkan V.

- EK :  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-8 Sayfa)  
2- Okul Listesi (1 Adet-9 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109  
06570 Maltepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haykizilar.org.tr



www.bilgisayariegitimdestek.org

**EK 2****TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK “ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ ANKETİ”**

Saygıdeğer hocam / meslektaşım,

Bu anket formu ile Türkçenin eğitimi ve öğretimi konusundaki alan yeterlikleriniz belirlenmeye çalışılacaktır.

Ankette yer alan soruları samimi bir şekilde ve eksiksiz olarak cevaplandırmanız, araştırmanın amacına ulaşması ve var olan durumun doğru şekliyle ortaya konması bakımından önem taşımaktadır.

Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu yüzden anket formunun üzerine isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Bu çalışmaya göstereceğiniz ilgi, sabır ve samimiyet için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

**Kübra ŞENGÜL**

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi  
ELAZIĞ

**El-mek:** ilterissengul@gmail.com

**A- KİŞİSEL BİLGİLER**

Saygıdeğer hocam / meslektaşım,

Anketin bu bölümünde kişisel bilgilerinizi ortaya koyan sorular yer almaktadır.

Lütfen kişisel bilgilerinizle ilgili olarak aşağıda yer alan hiçbir bilgiyi cevapsız bırakmayınız. Size uygun seçenekteki ayraçın “( )” içini **X** şeklinde işaretleyiniz.

1- Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
2- Mezun olduğunuz fakülte: ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi
3- Eğitim düzeyiniz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans
4- Mesleki kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21-25 ( ) 26 +
5- Dersine girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı: ( ) 0-30 ( ) 31-40 ( ) 41+
6- Haftalık ders yükünüz? (Fiili olarak girdiğiniz ders saati toplamı) ( ) 10 saatten az ( ) 10-20 ( ) 21-30 ( ) 31+
7- Görev yaptığımız il: ( ) İstanbul ( ) Çanakkale ( ) Aydın ( ) Bursa ( ) Ankara ( ) Adana ( ) Nevşehir ( ) Zonguldak ( ) Giresun ( ) Kars ( ) Elazığ ( ) Şanlıurfa
8- Görev yaptığımız okulun bulunduğu yerleşim yeri: ( ) İl ( ) İlçe ( ) Belde ( ) Köy



**B- ÖZEL ALAN YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME**

Saygıdeğer hocam / meslektaşım,

Anketin bu bölümünde Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik “Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme”, “dil becerilerini geliştirme”, “dil gelişimini izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplumla iş birliği yapma” ve “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama” konularındaki yeterliklerinizi belirlemeye dönük bir form yer almaktadır.

Bu formda, yukarıda sıralanan yeterliklerle ilgili performans göstergelerini içeren ifadeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıda yer alan yeterliklerle ilgili olarak;

kendinizi <u>tamamen yeterli</u> görüyorsanız →→ <b>5</b> 'i	<b>X</b> şeklinde işaretleyiniz.
kendinizi <u>yeterli</u> görüyorsanız →→→→→ <b>4</b> 'ü	
kendinizi <u>kısmen yeterli</u> görüyorsanız →→→ <b>3</b> 'ü	
kendinizi <u>yetersiz</u> görüyorsanız →→→→→ <b>2</b> 'yi	
kendinizi <u>tamamen yetersiz</u> görüyorsanız →→ <b>1</b> 'i	

**1. TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİ PLANLAMA VE DÜZENLEME YETERLİKLERİ**

		5	4	3	2	1
		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendimi yeterli görüyorum	Kendimi kısmen yeterli görüyorum	Kendimi yetersiz görüyorum	Kendini tamamen yetersiz görüyorum
<b>1.1. Türkçe öğretimine uygun planlama yapmada</b>						
1.1.1.	Öğretim sürecini Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda planlamada					
1.1.2.	Öğretim sürecini öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlemede					
<b>1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenlemede</b>						
1.2.1.	Bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını artırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluşturmada					
1.2.2.	Bütün öğrencilerin benimle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamlarına (seminer, konferans, panel, münazara vb.) katılmalarını sağlamada ve bu tür öğrenme ortamları düzenlemede					
<b>1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanmada</b>						
1.3.1.	Öğretim sürecinde içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve seviyelerine uygun çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmada					
1.3.2.	Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimlerine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştirmede					
1.3.3.	Öğretim materyallerini kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirmede					
1.3.4.	Öğretimi yapılacak konulara uygun özgün materyaller hazırlamada					
1.3.5.	Öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendirmede					
1.3.6.	Dersin içeriğine, öğrencilerin düzeylerine ve çevre koşullarına uygun materyaller ve kaynaklar geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşmada					
<b>1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanmada</b>						
1.4.1.	Öğrenmenin daha etkin olarak gerçekleşmesine katkı sağlamak amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirip bunları sistematik bir şekilde kullanmada					
1.4.2.	Teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun bir ortam hazırlayarak öğrencilerin bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlamada					
1.4.3.	İhtiyaç duyulan teknolojik kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek öğrencilerin bu kaynakları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamada					

## 2. ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME YETERLİKLERİ

		5	4	3	2	1
<b>2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamada</b>		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendini yeterli görüyorum	Kendini kısmen yeterli görüyorum	Kendini yetersiz görüyorum	Kendini tamamen yetersiz görüyorum
2.1.1.	Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlamada					
2.1.2.	Öğrencilerin Türkçeyi farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlamada					
2.1.3.	Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederlerken Türkçeyle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirmede					
2.1.4.	Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırmada					
2.1.5.	Sınıf içi iletişim sürecinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmede, öğrencileri demokratik ve hoşgörülü olmaya özendirmede					
2.1.6.	Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçmede					
2.1.7.	Meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tüm öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı içselleştirmelerini sağlayacak okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlemede					
<b>2.2. Öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirmede</b>						
2.2.1.	Öğrencilerin etkili dinlemenin / izlemenin önemini kavramalarını sağlamada					
2.2.2.	Öğrencilerin etkili dinlemelerini / izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenlemede					
2.2.3.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme / izleme becerilerini değerlendirmelerini alışkanlık hâline getirmelerini sağlamada					
2.2.4.	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme / izleme yöntem ve teknikleri kullanmada					
2.2.5.	Öğrencilerin dinleme / izleme stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım etmede					
<b>2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede</b>						
2.3.1.	Öğrencilerin kendilerini farklı anlatım biçimleri kullanarak sözlü olarak ifade etmelerini sağlamada					
2.3.2.	Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlamada					
2.3.3.	Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlamada					
2.3.4.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlamada					
2.3.5.	Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirmede					
2.3.6.	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve teknikleri kullanmada					
2.3.7.	Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini etkili şekilde kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlemede					
2.3.8.	Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık hâline getirmelerine rehberlik etmede					

		5	4	3	2	1
<b>2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede</b>		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendini yeterli görüyorum	Kendini kısmen yeterli görüyorum	Kendini yetersiz görüyorum	Kendini tamamen yetersiz görüyorum
2.4.1.	Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirlemede					
2.4.2.	Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlamada					
2.4.3.	Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanmada					
2.4.4.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağım kaynakları öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendirmede					
2.4.5.	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik sistematik etkinlikler düzenlemede					
2.4.6.	Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı bireysel etkinlikler ve grup etkinlikleri düzenlemede					
2.4.7.	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapmada					
2.4.8.	Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik etmede					
2.4.9.	Ailelerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlemede					
<b>2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede</b>						
2.5.1.	Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini sağlamada					
2.5.2.	Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olmada					
2.5.3.	Öğrencileri yazılarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılığını kullanmaya özendirmede					
2.5.4.	Öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik etmede					
2.5.5.	Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanarak yazmalarına fırsat sağlamada					
2.5.6.	Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak meslektaşlarıyla iş birliği yapmada					
2.5.7.	Öğrencilerin yazdıkları ürünleri okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik etmede					
<b>2.6. Anlama ve anlatım güclüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapmada</b>						
2.6.1.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme vb. yöntemleri sistematik olarak kullanmada					
2.6.2.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca iş birliği yapmada					
2.6.3.	Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılması sürecinde sabırlı ve hoşgörülü davranmada					
2.6.4.	Anlama ve anlatım güclüğü çeken öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarıyla ve ailelerle paylaşmada					

		5	4	3	2	1
		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendini yeterli görüyorum	Kendini kısmen yeterli görüyorum	Kendini yetersiz görüyorum	Kendini tamamen yetersiz görüyorum
<b>2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapmada</b>						
2.7.1.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi, hızı ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)i ve ilgili uzmanlarla iş birliği yapmada					
2.7.2.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişmelerini sağlamaya yönelik planlama yapmada					
2.7.3.	Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamada					
2.7.4.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluşturmada					
2.7.5.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına almada					
2.7.6.	Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmada					
2.7.7.	Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmen(ler)iyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirlemede					
<b>2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olmada</b>						
2.8.1.	Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine bu sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen göstermede					
2.8.2.	Konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya özen göstermede					
2.8.3.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri modellik yapımları için sınıf ortamına getirmede					
2.8.4.	Öğretim sürecindeki sunularında, öğrencilerle olan iletişimimde ve günlük hayatta beden dilini etkin kullanmada					
2.8.5.	Öğretim süreci ve günlük iletişimimde her zaman öz güven içerisinde, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen göstermede					
2.8.6.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya ilişkin olarak meslektaşlarının ve öğrencilerimin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık göstermede					
2.8.7.	Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanımına özen göstermede, bu hususta öğrencilerime ve meslektaşlarıma rehberlik etmede					
<b>2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtma</b>						
2.9.1.	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer vermede ve öğrencilerin bu görüşleri içselleştirmelerini sağlamada					
2.9.2.	Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlamada					
2.9.3.	Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmada					

### 3. ÖĞRENCİLERİN DİL GELİŞİMİNİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ

		5	4	3	2	1
<b>3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirlemede</b>		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendimi yeterli görüyorum	Kendimi kısmen yeterli görüyorum	Kendimi yetersiz görüyorum	Kendimi tamamen yetersiz görüyorum
3.1.1.	Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara uygun bir şekilde yürütmeye, öğrencileri bu kazanımların bütününe dikkate alarak değerlendirmede					
3.1.2.	Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmada					
3.1.3.	Sürekli olarak öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirlemede					
<b>3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmada</b>						
3.2.1.	Öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerini, iletişim becerilerini ve Türkçeyi nasıl kullandıklarını farklı boyutlarıyla izlemek ve değerlendirmek için amaca uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanmada					
3.2.2.	Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendirmede					
3.2.3.	Kullanabileceğim farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilmede					
3.2.4.	Kullanacağım bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmede					
3.2.5.	Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları, stratejileri ve yöntemleri konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşmada					
3.2.6.	Kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliği uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlamada					
<b>3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlamada</b>						
3.3.1.	Öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduklarını, neler yapabildiklerini ve neyi nasıl başarabileceklerini ayrıntılı bir şekilde yorumlamada ve raporlamada					
3.3.2.	Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanmada					
3.3.3.	Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen yorumları öğrencilerle, velilerle ve diğer ilgililerle uygun bir dille paylaşmada					
3.3.4.	İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, öğretim süreci ve stratejilerini, Türkçe dersi öğretim programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçları ve yöntemlerini, verimlilik yönünden değerlendirmede					
<b>3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalara yansıtma</b>						
3.4.1.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama, ilgililerle paylaşım onların görüşlerini almada					
3.4.2.	Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiğim değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlemede					
3.4.3.	Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede, bu konuda ailelere rehberlik etmede					

**4. OKUL, AİLE VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA YETERLİKLERİ**

		5	4	3	2	1
<b>4.1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapmada</b>		Kendini tamamen yeterli görüyorum	Kendini tamamen görüyorum	Kendini kısmen yeterli görüyorum	Kendini yetersiz görüyorum	Kendini tamamen yetersiz görüyorum
4.1.1.	Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimin izlenmesi amacıyla ailelerin öğretim sürecine etkin katılımlarını sağlamada					
4.1.2.	Öğrencilerin dil becerilerinde gelişim sağlanması amacıyla yürütülecek sınıf içi ve dışı, okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yapmada					
<b>4.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlamada</b>						
4.2.1.	Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirmede ve öğrencileri bu etkinliklere katılmaya teşvik etmede					
4.2.2.	Öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ulusal bayram ve törenlerde görev ve sorumluluk vermede					
4.2.3.	Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlamada					
<b>4.3. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapmada</b>						
4.3.1.	Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev almada					
4.3.2.	Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik etmede					
4.3.3.	Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmada					
4.3.4.	Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapmada					
<b>4.4. Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapmada</b>						
4.4.1.	Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesi, okuma kültürünün oluşturulması ve okulun toplumla iletişiminin artırılması için yakın ve / veya uzak çevremdeki ilgili kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapmada					
4.4.2.	Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar oluşumunu destekleyen ortamlar hazırlamada					
<b>4.5. Toplumsal liderlik yapmada</b>						
4.5.1.	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemsemede ve belirlemede					
4.5.2.	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak çevresindeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak projeler geliştirmede, çözümler üretmede, etkinlikler düzenlemede					
4.5.3.	Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşmada					
4.5.4.	Millî, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin önemini içselleştirilmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yakın ve / veya uzak çevremdeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmada					

**5. TÜRKÇE ALANINDA MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA YETERLİKLERİ**

		5	4	3	2	1
		Kendimi tamamen yeterli görüyorum	Kendimi yeterli görüyorum	Kendimi kısmen yeterli görüyorum	Kendimi yetersiz görüyorum	Kendimi tamamen yetersiz görüyorum
<b>5.1. Mesleki yeterliklerimi belirlemede</b>						
5.1.1.	Sahip olduğum mesleki yeterlikleri belirlemek için öğretmenlik mesleği temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapmada					
5.1.2.	Mesleki yeterliklerimi belirlemeye yönelik uygulamaları kayıt altına almada					
5.1.3.	Mesleki yeterliklerimi ve gereksinimlerimi belirlerken öğrenci, meslektaş, yönetici ve veli görüşlerinden yararlanmada					
<b>5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimimi sağlamada</b>						
5.2.1.	Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmede					
5.2.2.	Dil bilimi alanındaki yayınları takip etmede					
5.2.3.	Alanımla ilgili sanat etkinliklerini izlemede					
5.2.4.	Bireysel mesleki gelişim planımı oluşturmada					
5.2.5.	İlgi duyduğum sanat alan(lar)ında eğitim almada ve aldığım eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenlemede					
5.2.6.	Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri izlemede					
5.2.7.	Dildeki yanlış kullanımlara karşı duyarlı davranarak çevremdekileri söz varlığı ve kullanım açısından dilin doğru kullanımına özendirmede					
5.2.8.	Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanmada					
5.2.9.	Türkçeyle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılmada					
5.2.10.	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlerde bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak yer almada					
5.2.11.	Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyip derleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim bir arşiv oluşturmada					
5.2.12.	Farklı edebî türlerde ürünler ortaya koymada					
5.2.13.	Alanımla ilgili akademik düzeyde çalışmalar (yüksek lisans ve doktora vb.) yapmada					
5.2.14.	Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilmede					
<b>5.3. Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmada</b>						
5.3.1.	Türkçe öğretimi sürecindeki uygulamalarımda ve mesleki gelişimime yönelik araştırmalarımda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmada					
5.3.2.	Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koymada					

***BU ÇALIŞMAYA GÖSTERDİĞİNİZ İLĞİ, SABIR VE SAMİMİYET İÇİN  
TEKRAR TEŞEKKÜR EDER, SAYGILARIMI SUNARIM.***

**ÖZ GEÇMİŞ**

26.07.1985 tarihinde Elazığ'da doğdu. İlkokulu Namık Kemal İlköğretim Okulunda, ortaokulu Elazığ İlköğretim Okulunda, liseyi ise Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesinde okudu. 2003 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde lisans eğitimine başladı. 2007 yılında bu bölümden mezun oldu. 2010 bahar yarısında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başladı.

Kübra ŞENGÜL evli ve bir çocuk annesidir.